

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Τσομώκου Χριστίνα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

**UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION
AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**«SCHOOL LEADERSHIP AND
INCUSION OF REFUGEE STUDENTS IN
SECONDARY EDUCATION»**

**By
Tsomokou Christina**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, December 2022

Στον πατέρα μου και την μητέρα μου.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες και τους καθηγητές αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη συμβολή τους στις σπουδές μου, καθώς και τον Διευθυντή του προγράμματος κ. Χλέτσο Μιχαήλ που επιπλέον στάθηκε αρωγός όλων μας σε αυτή τη διαδρομή. Ιδιαίτέρως, ευχαριστώ θερμά την κα Σαΐτη Άννα, επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, η οποία είναι παράδειγμα και έμπνευση για εμένα, για την καθοδήγηση και την υποστήριξή της στην εκπόνηση αυτής της εργασίας. Η συμβολή της ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τις Διευθύντριες, τους Διευθυντές και τις/τους εκπαιδευτικούς για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, παρέχοντάς μου τα απαραίτητα δεδομένα, καθώς και τους πρόσφυγες μαθητές μου, που ήταν η αφορμή για να ασχοληθώ με το δύσκολο και γεμάτο προκλήσεις πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσής τους.

«Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»

Σημαντικοί όροι: ηθική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, πρόσφυγες μαθητές, σχολική ηγεσία, συμπερίληψη, συμπερίληψη προσφύγων μαθητών

Περίληψη

Οι μεγάλες αλλαγές που συμβαίνουν παγκόσμια απαιτούν νέες μορφές ηγεσίας που να μπορούν να προωθήσουν την συμπερίληψη ανταποκρινόμενες στις σύγχρονες απαιτήσεις. Μια τέτοια αλλαγή είναι η συμπερίληψη προσφύγων μαθητών που ήρθαν σε μεγάλο αριθμό στη χώρα μας από το 2015 και μετά, και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όφειλε να διαχειριστεί. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αποτυπώσει την υλοποίηση της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών στο τοπικό συγκείμενο και να καταγράψει ηγετικές συμπεριφορές των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην περιοχή της Χαλκίδας, που την προωθούν. Οι τελευταίες δεκαετίες εξέλιξαν σημαντικά τις θεωρίες της μετασχηματιστικής και ηθικής ηγεσίας και ανέδειξαν την ανάγκη υλοποίησης της συμπερίληψης υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Τα παραπάνω αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας και η χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης έδωσε πλούσια δεδομένα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι Διευθυντές/ντριες χρησιμοποιούν μετασχηματιστική ηγεσία, εμπνέοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, σύμφωνα με τις αρχές της ηθικής ηγεσίας, φροντίζουν για την καλύτερη οργάνωση και παροχή δίκαιης και ποιοτικής εκπαίδευσης στους πρόσφυγες μαθητές αξιοποιώντας την διαπολιτισμικότητα. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα κατατέθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας και συμπερίληψης. Καταγράφηκαν πολλά εμπόδια στην συμπερίληψη προσφύγων μαθητών, με κυριότερα την καθυστερημένη έναρξη της φοίτησής τους και την δυσκολία επικοινωνίας λόγω γλώσσας. Προέκυψε μια σημαντική πρόκληση προς την κεντρική διοίκηση, για ορθότερο προγραμματισμό των διαδικασιών εκ μέρους της, για αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, εμπλουτισμό των σχολικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν, ο καθένας χωριστά και όλοι μαζί, την εκπαίδευση που δικαιούνται.

«School Leadership and Inclusion of Refugee Students in Secondary Education»

Keywords: inclusive education, refugee students, school leadership

Abstract

The major changes occurring globally require new forms of leadership that can promote inclusion in response to current demands. Such change is the inclusion of refugee students who came to Greece in large numbers from 2015 onwards, challenging the national education system. This work aims to depict the implementation of the inclusion of refugee students in the local context and to record leadership behaviors of principals in secondary education units which promote it in the region of Chalkida, in the island of Euboea. During the last decades significant progress has been made in the areas of transformational and ethical leadership theory, along with the urgent need of implementation of inclusion in the light of interculturality. These consist the theoretical framework of the present qualitative research and the methodological tool of semi-structured interview produced reach data. The findings of this research show that principals apply transformational leadership while inspiring and guiding teachers. Moreover, they cater for better organization, as well as provision of fair and quality education to refugee students according to the values of ethical leadership under an intercultural view. The need for training in leadership and inclusion issues was raised by the research participants. Furthermore, many obstacles to the inclusion of refugee students were recorded related to their belated start of school attendance, far after the beginning of the academic year, and the difficulty of communication due to language barriers. Significant challenges have emerged for the central administration in terms of effective planning of procedures, changes in the curriculum, enrichment of school programs and textbooks - efforts that should be made so that, eventually, all students together and each one separately receive the education they are entitled to.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	iv
Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία	11
1.1 Η έννοια της ηγεσίας.....	11
1.2 Η Σχολική Ηγεσία	12
1.2.1: Μετασχηματιστική ηγεσία	12
1.2.2: Ηθική ηγεσία.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συμπερίληψη.....	17
2.1 Η έννοια της συμπερίληψης.....	17
2.2 Συμπερίληψη προσφύγων μαθητών	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	23
3.1. Εμπειρικά ευρήματα για την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	24
3.2. Εμπειρικά ευρήματα για πολιτικές και πρακτικές της σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα του θέματος.....	35
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Διεξαγωγή της έρευνας - Μεθοδολογία	40
6.1. Η ερευνητική μέθοδος και η καταλληλότητά της	40
6.2. Τεχνική συλλογής δεδομένων	40
6.3. Δείγμα της έρευνας- δημογραφικά χαρακτηριστικά	41
6.4 Ηθικά ζητήματα.....	41
6.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	42
6.7 . Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	43
6.7.1. Συνεντεύξεις.....	43
6.7.2. Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Τα αποτελέσματα της έρευνας	46
7.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	46
7.2 Η έννοια της συμπερίληψης	48
7.3 Ενέργειες Διευθυντών για συμπερίληψη προσφύγων μαθητών	52
7.3.1 Πόσο προετοιμασμένοι ήταν οι Διευθυντές/Δ/ντριες για την φοίτηση των προσφύγων μαθητών;	52
7.3.2 Πώς επικοινωνήσαν οι Διευθυντές/ντριες την φοίτηση προσφύγων μαθητών στους εκπαιδευτικούς;	53
7.3.3 Εισηγήσεις Διευθυντών για αλλαγές και ενέργειες για ενίσχυση εκπαιδευτικών... ..	55
7.3.4 Ενέργειες Διευθυντή σε σχέση με μαθητές	63
7.3.5 Ενέργειες Διευθυντή σε σχέση με γονείς	66
7.4 Εμπόδια στη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών	68
7.5 Προτάσεις βελτίωσης για απρόσκοπτη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα της έρευνας	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Περιορισμοί της έρευνας.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση το θέματος	88
Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: «Έντυπο Συναίνεσης»	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης Διευθυντή/ντριας.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικού	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Κατάλογος Συνεντεύξεων και Κωδικοποίηση Συμμετεχόντων.....	110

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 7.1 Δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία επαγγέλματος	47
Πίνακας 7.2 Σπουδές συμμετεχόντων στην έρευνα	48

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση είναι η βάση για την βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων και η πρόσβαση σε δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση παρέχει τις γνώσεις και τα εργαλεία για την ανάπτυξη λύσεων των προβλημάτων της ενήλικης ζωής (Crisol Moya, Molonia, & Caurcel Cara, 2020) συμβάλλοντας στην ευημερία των ατόμων και του συνόλου. Οι διεθνείς εξελίξεις έχουν προκαλέσει μεγάλες μεταναστευτικές ροές προς πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, που καθιστούν το θέμα της εκπαίδευσης προσφύγων περισσότερο επίκαιρο από ποτέ (Arag, 2020). Η καλύτερη επιλογή για τους πρόσφυγες μαθητές είναι η συμπερίληψή τους στη δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση των εθνικών συστημάτων δεδομένου ότι αυτή συμβάλλει στην ευημερία των μαθητών και τους προετοιμάζει για να συμμετέχουν σε συνεκτικές κοινωνίες (UNHCR, 2016·UNHCR, 2019). Επιπλέον, συστηματικές ανασκοπήσεις και έρευνες δείχνουν ότι η ποιότητα της ηγεσίας μπορεί να είναι κρίσιμος παράγοντας της ποιοτικής εκπαίδευσης (Crisol Moya, Molonia, & Caurcel Cara, 2020). Επομένως αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μελέτης της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών και των ηγετικών ενεργειών που την προωθούν.

Η παρούσα έρευνα φέρνει αυτό το θέμα στο τοπικό συγκείμενο, στην περιοχή της Χαλκίδας και στο σχολικό έτος 2020-21 κατά το οποίο γενικεύτηκε η εγγραφή προσφύγων μαθητών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αποτυπώσει την υλοποίηση της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών στο τοπικό συγκείμενο και να καταγράψει ηγετικές συμπεριφορές των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Χαλκίδας, που προωθούν τη συμπερίληψή τους. Η έρευνα οργανώνεται γύρω από τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα για το νόημα που δίνουν Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί στην «συμπερίληψη», τις ενέργειες που κάνουν κατά την υλοποίηση της στα σχολεία τους, τα εμπόδια που παρουσιάζονται και τις προτάσεις τους για βελτίωση.

Ως προς την δομή της, η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, α) το θεωρητικό μέρος και β) το ερευνητικό μέρος, απαρτίζεται από δέκα κεφάλαια και συνοδεύεται από τη σχετική βιβλιογραφία, τον κατάλογο πινάκων και τα παραρτήματα. Το θεωρητικό μέρος έχει 4 κεφάλαια τα οποία περιγράφονται ακολούθως. Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται η έννοια της ηγεσίας και της σχολικής ηγεσίας. Ειδικά παρουσιάζονται τα μοντέλα μετασχηματιστικής και ηθικής ηγεσίας, τα κοινά και οι διαφορές τους. Στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται η έννοια της συμπερίληψης και της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών. Η δεύτερη προσεγγίζεται με την

εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επάνω στο γενικό πεδίο της συμπερίληψης. Στο κεφάλαιο 3 γίνεται ανασκόπηση βιβλιογραφίας όπου παρουσιάζονται εμπειρικά ευρήματα για την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών και για τις σχετικές πολιτικές και πρακτικές που ακολουθούν οι Διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα του θέματος παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, που περιέχει τα κεφάλαια 5 έως 10 και ακολουθεί η περιγραφή τους. Στο κεφάλαιο 5 δηλώνεται ο σκοπός και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο κεφάλαιο 6 περιγράφεται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας: η ερευνητική μέθοδος, η καταλληλότητά της, η τεχνική και η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Στο κεφάλαιο 7 αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας ακολουθώντας την λογική των ερευνητικών ερωτημάτων. Στο κεφάλαιο 8 γίνεται η συζήτηση και η παρουσίαση των συμπερασμάτων. Το κεφάλαιο 9 αφορά στους περιορισμούς της έρευνας και το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με τις προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στο κεφάλαιο 10. Ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση αυτής της εργασίας και τα παραρτήματα. Στο παράρτημα Α καταχωρίστηκε το «Έντυπο Συναίνεσης» με το οποίο ενημερώνονται και, εφόσον συμφωνούν, υπογράφουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Στα παραρτήματα Β και Γ βρίσκονται οι οδηγοί των ημιδομημένων συνεντεύξεων Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Τέλος στο παράρτημα Δ βρίσκεται ο πίνακας των συνεντεύξεων και οι κωδικοποιήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών χωρίς προσωπικά στοιχεία για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται γενικά στοιχεία από την ηγεσία και την σχολική ηγεσία, και τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και ηθικής ηγεσίας. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιλέχθηκε λόγω των χαρακτηριστικών του τα οποία ανταποκρίνονται στη αποτελεσματική διαχείριση των σύγχρονων σχολικών μονάδων μέσα από μεταβαλλόμενες συνθήκες. Όμως τα σχολεία δεν ασχολούνται με την κατασκευή κάποιου υλικού προϊόντος αλλά με την πνευματική ανάπτυξη παιδιών, ειδικά στην παρούσα εργασία θα εξεταστεί η επίτευξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε αυτό το σκεπτικό επιλέχθηκε ως ανταποκρινόμενο το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας

1.1 Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία εξετάζει την επιρροή που ασκείται στους άλλους με αποτέλεσμα την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Είναι η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών, με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα εθελοντικά και πρόθυμα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Στους ορισμούς αυτούς διακρίνουμε δύο συνιστώσες, η πρώτη αφορά στα άτομα και τις αλληλεπιδράσεις τους και η δεύτερη, στο έργο και σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), εφόσον συντρέχουν αυτά τα δύο, ο ηγέτης τείνει να υλοποιήσει το όραμα και τους στόχους του. Επομένως η ηγεσία ασχολείται με το όραμα, τα αποτελέσματα και τους ανθρώπους (Everard & Morris, 1999) και στην περίπτωση θετικού αποτελέσματος μιλάμε για έναν επιτυχημένο ηγέτη. Είναι η επιρροή ή η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργασθούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων (Koontz & O'Donnel, 1980). Επομένως ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα. Οι ηγέτες είναι οι άνθρωποι οι οποίοι προσπαθούν να κάνουν πάντα το σωστό, οριοθετώντας ένα μελλοντικό όραμα, επικοινωνώντας αποτελεσματικά και εμπνέοντας στους υφισταμένους τους το αίσθημα της εμπιστοσύνης (Bennis, 2000). Οι ηγέτες είναι προοδευτικοί με μακροπρόθεσμα

σχέδια, χρησιμοποιούν δημιουργικά τις σκέψεις και τις ιδέες τους, εμπνέουν και παρακινούν τους άλλους να τους ακολουθούν.

Η ηγετική συμπεριφορά ως περιεχόμενο και ως χαρακτήρας δεν έχει καμία αξία αν δεν οδηγεί στην επίτευξη αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, η έννοια του ηγέτη δεν έχει νόημα και αξία αν αυτός δεν επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Μπουραντάς, 2005). Επειδή στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η σχολική ηγεσία σε σχέση με την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών, μας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Ακολουθεί η παρουσίαση της έννοιας της σχολικής ηγεσίας και θα παρουσιαστούν κύρια μοντέλα και τα χαρακτηριστικά τους εντός αυτού του πλαισίου.

1.2 Η Σχολική Ηγεσία

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι μέρος της κοινωνίας εντός της οποίας αναπτύσσεται, βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί της επηρεάζοντας την και επηρεαζόμενη από αυτήν. Έτσι οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν, μεταξύ άλλων, αποτελεσματικούς και ικανούς ηθικούς ηγέτες σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν πολυδιάστατα προβλήματα και προκλήσεις. Οι σχολικοί ηγέτες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, καλούνται να εμπνεύσουν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς, να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, ενώ παράλληλα ως ηθικοί ηγέτες, αποτελούν με τη στάση τους πρότυπο, δίνουν όραμα και ελπίδα στους μαθητές και τους καθοδηγούν στο μέλλον. Η παρούσα έρευνα ασχολείται με πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οπότε οι Διευθυντές των αντιστοιχών σχολείων, εκτός από την διεκπεραίωση του έργου τους ως διοικητικοί διευθυντές, θα πρέπει να διαθέτουν και να χρησιμοποιήσουν ηγετικές ικανότητες για να υλοποιήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση αυτής της μαθητικής ομάδας. Για τους λόγους αυτούς ακολουθεί η παρουσίαση της μετασχηματιστικής και της ηθικής ώστε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο να ληφθεί υπόψη στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας και λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.2.1: Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως κεντρική ιδέα μία δέσμευση που προέρχεται από την εξιδανικευμένη επιρροή του ηγέτη, και στοχεύει σε ένα καλύτερο μέλλον. Στη θεωρία αυτή

εμπεριέχεται μια αλλαγή στη σχέση ηγετών και υφισταμένων, οι οποίοι σχετίζονται μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο ώστε οι μεν να ανυψώνουν τους δε σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής (Burns, 1978). Οι Bass και Avolio (1994) προσθέτουν την αξία του οράματος για τον οργανισμό, με προοπτική την αλλαγή που θα επέλθει στα μέλη του και στον ίδιο τον οργανισμό, και όρισε ως μετασχηματιστική εκείνη την ηγεσία που ωθεί τους εμπλεκόμενους να δράσουν στοχεύοντας στο όφελος του συνόλου και όχι με βάση το προσωπικό τους συμφέρον.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν στόχο την γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας (Mingaine, 2013), είναι δραστήριοι, ενθουσιώδεις, έχουν υψηλές προσδοκίες και ισχυρές αξίες και επηρεάζουν τους άλλους όχι μέσα από τη δύναμη της θέσης τους αλλά εμπνέοντάς τους και μετασχηματίζοντας τις αντιλήψεις των γύρω τους για την εκπαίδευση και την κοινωνία (Powers & Green, 2016). Στα μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας οι διευθυντές επιζητούν την συναδελφικότητα, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την εξουσία τους μαζί με τους εκπαιδευτικούς και όχι σε αυτούς, φροντίζουν από πριν για την οργανωσιακή κουλτούρα, το όραμα και την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας (Σαΐτης, 2014). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους υφιστάμενούς του, εμπνέει σεβασμό, θαυμασμό, εμπιστοσύνη και μέσω των συμπεριφορών του, λειτουργεί υποκινώντας τους, αποτελώντας ο ίδιος πρότυπο και προβάλλοντας υψηλή ηθική. Αυτές οι χαρακτηριστικές ενέργειες του ηγέτη προέρχονται από τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις του (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

Συνοπτικά η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται στις ακόλουθες μορφές συμπεριφοράς:

- α) Οι ηγέτες εκφράζουν τις αξίες και το όραμά τους.
- β) Προσπαθούν να εισάγουν διαφοροποιημένες αξίες στη διαδικασία ηγεσίας, αναστοχάζονται και αλλάζουν το όραμά τους εντός των μεταβαλλόμενων συνθηκών.
- γ) Αναγνωρίζουν τα κίνητρα και τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τους επηρεάσουν μετασχηματίζοντας τα, ώστε να υπηρετούν την επίτευξη νέων στόχων.
- δ) Εμπνέουν τους υφιστάμενούς τους να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις και προωθούν την ιδέα ανάληψης πρωτοβουλίας από τους ίδιους και την αυτονόμησή τους.
- ε) Ενδιαφέρονται, όσο το δυνατόν περισσότερο, για τις ατομικές ανάγκες και προσδοκίες τους ως άτομα, εντάσσοντάς τες ταυτόχρονα στο κοινό καλό (Dubs, 2006).

1.2.2: Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία ενώνει όλα τα μέλη του σχολείου σε έναν κοινό σκοπό, αξιοποιώντας τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τους στόχους, τις ιδέες, και το όραμά τους για το σχολείο. Βασίζεται στις πεποιθήσεις και στις αξίες του ηγέτη, τις οποίες προσπαθεί να εμφυσησει και στους υφισταμένους του, ώστε μέσω της επικοινωνίας να δημιουργηθεί μια αντίστοιχη κουλτούρα. Πρόκειται για ένα επίπεδο ηγεσίας πάνω από τη μετασχηματιστική ηγεσία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Brown &, Treviño, 2006). Κάποιες από τις αξίες που προωθούν ορισμένοι διευθυντές είναι: κατανόηση, συνεργασία, ομαδική εργασία, ίσες ευκαιρίες, δέσμευση, δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες (Gold, Evans, Earley, Halpin, & Collarbone, 2003). Οι ηθικοί ηγέτες θεωρούνται ειλικρινείς και αξιόπιστοι και επιπλέον, με αρχές και δίκαιοι ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις που νοιάζονται για τους ανθρώπους και την ευρύτερη κοινωνία. Συμπεριφέρονται ηθικά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Brown & Treviño, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης οι άνθρωποι μαθαίνουν μιμούμενοι πρότυπα που είναι αξιόπιστα και ελκυστικά για αυτούς (Bandura, 1986). Σε αυτό στηρίζεται ένας ακόμη ορισμός της ηθικής ηγεσίας που υποστηρίζει ότι οι ηθικοί ηγέτες επιδεικνύουν κατάλληλη συμπεριφορά την οποία προωθούν στους υφισταμένους μέσα από τις προσωπικές τους ενέργειες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αμφίδρομη επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων (Brown & Treviño, 2006). Συμπλήρωση των παραπάνω αποτελεί και ο ορισμός κατά τον οποίο οι ηθικοί ηγέτες εξετάζουν τα ζητήματα μέσα από διάφορες οπτικές με άξονα το «δίκαιο» ώστε να καταλήγουν σε ισορροπημένες συμπεριφορές και ενίσχυση της λήψης δίκαιων αποφάσεων. Αποτελούν παράδειγμα και μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις εμπνέουν και καθοδηγούν τους υφισταμένους στην υιοθέτηση τέτοιας συμπεριφοράς (Rochford, Jack, Boyatzis, & French, 2017).

Το σύστημα αξιών και οι προσωπικές επιδιώξεις των ατόμων επηρεάζουν την εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς γι' αυτό η βιβλιογραφία αναφέρει τους άξονες που στηρίζεται η ηθική ηγεσία και στους οποίους πρέπει να κινηθούν οι Διευθυντές για να οικοδομήσουν ένα ηθικό σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Starratt (1991) η ηθική ηγεσία στηρίζεται σε τρεις άξονες, την κριτική, την δικαιοσύνη και την φροντίδα για την δημιουργία ηθικού σχολικού περιβάλλοντος. Το πρώτο βήμα είναι η κριτική στην υφιστάμενη κατάσταση η οποία οδηγεί στην επίγνωση δομικών εμποδίων, στην ανανέωση και στην αλλαγή. Δημιουργείται ένα

πλαίσιο εργασίας ώστε να εντοπιστούν, για παράδειγμα, δομές εργασίας ή γλώσσα ανάλογα με το φύλο, ρατσιστικές προσεγγίσεις ή προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, απουσία σημαντικών θεμάτων από τα βιβλία, ο τρόπος αξιολόγησης κάποιων μαθητών ως μειονεκτούντων κ.ά. Κατόπιν στον άξονα της δικαιοσύνης υπάρχουν οι έννοιες της ισότητας, του κοινού καλού, των ανθρώπινων και κοινωνικών δικαιωμάτων και της δημοκρατικής συμμετοχής. Χρειάζονται δραστηριότητες μέσα στο πρόγραμμα σπουδών ή εκτός αυτού που να ενθαρρύνουν τη συζήτηση, την ενεργό ακρόαση, την επίλυση διαφορών κ. ά.. Η φροντίδα τέλος, αφορά στην απαίτηση των σχέσεων από την οπτική του σεβασμού και θεωρεί το καλό των ανθρώπινων όντων ως ιερό. Ο ηθικός ηγέτης φροντίζει για την ενδυνάμωση των ατόμων, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ποιότητα ζωής, τον εμπλουτισμό του πολιτισμικού περιβάλλοντος (Starrat, 1991). Ο ηθικός ηγέτης εστιάζει στα εσωτερικά κίνητρα και στηρίζεται στις σχέσεις μεταξύ των μελών, εκτελούν τον ρόλο τους με ευαισθησία και η ηθική της δικαιοσύνης και της φροντίδας είναι οι άξονες τους για την λήψη αποφάσεων και την αντιμετώπιση ενδεχόμενων ηθικών διλημάτων (Arar & Saiti, 2022).

Τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας έχουν κοινά στοιχεία που είναι: το ενδιαφέρον για τους άλλους, την ηθική λήψη αποφάσεων, την ακεραιότητα, αλλά και διαφορές καθώς: οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στο όραμα, και τις αξίες ενώ οι ηθικοί ηγέτες στα ηθικά πρότυπα και την ηθική διαχείριση (Brown & Treviño, 2006). Το ένα δεν αποκλείει το άλλο, δρουν συμπληρωματικά μεταξύ τους γεγονός που ενισχύει την επιλογή τους για καθοδήγηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιώντας την διαπολιτιστική διάσταση διότι αφορά σε πρόσφυγες μαθητές

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο αυτό, οι νέες συνθήκες του σύγχρονου σχολείου απαιτούν αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης και η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτές καθώς διατυπώνει όραμα με στόχευση το κοινό καλό, αλλάζει τις σχέσεις της με τους υφισταμένους κάνοντας τους συμμετόχους στη λήψη αποφάσεων και μοιραζόμενη μαζί τους την εξουσία. Έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς, τους εμπνέει και τους παρακινεί να αναλάβουν δράση σε σχέση με τις νέες προκλήσεις και με δικές τους πρωτοβουλίες να συμβάλλουν στην επίτευξη των νέων στόχων. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, ανάλογα με τα προσωπικά τους κίνητρα μπορεί να είναι ηθικοί ή όχι, οπότε υπάρχει ανάγκη να εξεταστεί η έννοια της ηθικής ηγεσίας. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων χρειάζεται να διαθέτουν χαρακτηριστικά, να διαμορφώνουν πολιτικές και να χρησιμοποιούν πρακτικές που να προέρχονται και από τις δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, τόσο της μετασχηματιστικής (Dubs,

2006) όσο και της ηθικής ηγεσίας (Starrat, 1991) και πρέπει να παραμένουν διαπολιτισμικά ενημερωμένοι (Savnoroulos, Saiti, & Arar, 2022) για να επιτύχουν την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών τους. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται γενικά η έννοια της συμπερίληψης και κατόπιν ειδικά, η έννοια της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συμπερίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η γενική έννοια της συμπερίληψης και το θεωρητικό μοντέλο των Booth και Ainscow (2002) ως προς τις τρεις διαστάσεις της. Ακολουθεί η προσέγγιση της συμπερίληψης της ευάλωτης ομάδας προσφύγων μαθητών με την αξιοποίηση του θεωρητικού μοντέλου του Banks (2014) στο οποίο περιγράφονται οι πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που ανταποκρίνεται σε μαθητές προερχόμενους από διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

2.1 Η έννοια της συμπερίληψης

Η συμπερίληψη όπως την γνωρίζουμε σήμερα έλκει την καταγωγή της από την ειδική εκπαίδευση, έχει περάσει από διάφορα στάδια κατά τα οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα διερεύνησαν τρόπους διαχείρισης μαθητών με αναπηρία ή/και μαθησιακά προβλήματα. Κατά την εξέλιξή της πέρασε από την προσέγγιση για ειδική αγωγή ξεχωριστή από την γενική παιδεία, στην προσέγγιση της παροχής ειδικής αγωγής συμπληρωματικής στην γενική. Όμως η οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η παρατηρούμενη αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων του παρελθόντος οδήγησε στα τελευταία χρόνια στην αμφισβήτηση των πρακτικών αυτών και την προαγωγή της συμπεριληπτικής, από κοινού, εκπαίδευσης όλων των μαθητών χωρίς κάποιου είδους διάκριση (UNHCR, 2016). Οι πρώτες προσπάθειες εστιάζουν στην ένταξη του μαθητή μέσα στο σύνολο της τάξης και δεν συνοδεύτηκαν με οργανωτική αλλαγή του σχολείου, του προγράμματος σπουδών και των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης (UNHCR, 2016). Τα αποτελέσματα δίνουν ενδείξεις ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές προέρχονται από τα άκαμπτα αυτά συστήματα και υποστηρίζεται η άποψη ότι το σχολείο πρέπει να αλλάξει, η παιδαγωγική πρέπει να βελτιωθεί και οι πρακτικές να τροποποιηθούν ώστε το σχολικό σύστημα να ανταποκρίνονται θετικά στην διαφορετικότητα κάθε μαθητή, αντιμετωπίζοντάς την ως πηγή εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης, και όχι ως πρόβλημα (UNHCR, 2016).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, εθνικότητα, κοινωνική υπόβαθρο, σεξουαλικό προσανατολισμό, αναπηρία ή επίδοση και αφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών (Booth & Ainscow, 2002). Εστιάζει στην ανάπτυξη κουλτουρών, πολιτικών και πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα και

εκπαιδευτικά ιδρύματα ώστε να λαμβάνουν υπόψη την ετερότητα των μαθητών αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στους τρόπους οργάνωσης της μάθησης ώστε να απευθύνεται στις ικανότητες όλων των μαθητών και στον καθένα στην καθεμία ξεχωριστά (Tomlinson, 1999· Tomlinson & Imbeau, 2014).

Οι τρεις διαστάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2002), είναι: α) η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, β) η δημιουργία συμπεριληπτικών πολιτικών και γ) η χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών. Η πρώτη διάσταση της δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας περιλαμβάνει τους τομείς οικοδόμησης κοινότητας και εγκαθίδρυσης συμπεριληπτικών αξιών. Αυτό συνεισφέρει στη δημιουργία κοινότητας ασφάλειας, αποδοχής και συνεργατικότητα, όπου ο καθένας έχει αξία και αποτελεί τη βάση για την επιτυχία όλων. Επίσης αναπτύσσει κοινές συμπεριληπτικές αξίες που διαχέονται σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς τους και τους πολιτικούς. Οι αρχές και οι αξίες της συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας αποτελούν οδηγό για αποφάσεις σε σχέση με πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στις τάξεις και η συμπερίληψη με αυτόν τον τρόπο γίνεται μια συνεχής διαδικασία. Η δεύτερη διάσταση της δημιουργίας συμπεριληπτικών πολιτικών περιλαμβάνει τους τομείς ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους και της οργάνωσης υποστήριξης της ετερότητας. Με αυτά διασφαλίζεται ότι η συμπερίληψη διαπερνά όλα τα σχολικά σχέδια. Οι πολιτικές του σχολείου ενθαρρύνουν την συμμετοχή όλων από την πρώτη στιγμή που θα βρεθούν στο σχολείο. Όλες οι πολιτικές εμπλέκουν και στρατηγικές αλλαγής, ώστε το σχολείο να μπορεί να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των μαθητών του. Η τρίτη διάσταση της χρήσης συμπεριληπτικών πρακτικών περιλαμβάνει τους τομείς οργάνωσης της μάθησης και κινητοποίησης των πηγών, ώστε τα μαθήματα να ανταποκρίνονται στην ετερότητα των μαθητών ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν ενεργά σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσής τους, πράγμα που έχει αντίκτυπο και εκτός των ορίων του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πηγές υλικού όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και στους μαθητές, στους γονείς τους ή την τοπική κοινότητα ώστε όλοι να κινητοποιηθούν και να υποστηρίξουν την μάθηση (Booth & Ainscow, 2002).

Επομένως η συμπερίληψη είναι μία εξελισσόμενη διαδικασία και όχι ένα στάδιο που επιτυγχάνεται σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αποτελεί πηγή μάθησης, πλούτου και όχι πρόβλημα (Αγγελίδης, 2019). Η συμμετοχή μαθητών/τριών που πριν δεν συμμετείχαν συνδέεται με την παροχή ίσων ευκαιριών δηλαδή με την συμπερίληψη (Angelides & Avramidou, 2010), στόχος της οποίας είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και είναι

δυνατόν να επιτευχθεί με την στάση μας απέναντι στην διαφορετικότητα λόγω φυλής, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας, φύλου και ικανοτήτων (Kugelmass & Ainscow, 2004). Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι να εντοπιστούν και να συμπεριληφθούν τα άτομα που για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται ή αποκλείονται (UNESCO, 1994), κατέχει δε υψηλή θέση στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες πολλών χωρών καθώς κυριαρχεί στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ανάπτυξη πρακτικών (Αγγελίδης, 2019). Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία διαρκούς αναστοχασμού και αλλαγών της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές αποτελούν παράγοντες, που μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της συμπερίληψης ή να την υπονομεύσουν, στηρίζοντας τον αποκλεισμό (Σούλης, 2008).

Η εκπαίδευση για όλους απαιτεί την διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε καλής ποιότητας βασική εκπαίδευση, και αυτό σημαίνει τη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος στα σχολεία (φιλόξενο, φιλικό, υγιεινό, προστατευτικό και ευαίσθητο στο φύλο) (UNHCR, 2016). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ξεχωριστή κοσμοθεωρία, είναι μια διαρκής διαδικασία, μια προσέγγιση προς την εκπαίδευση και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και ειδικότερα σε εκείνα που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται. Δεν απευθύνεται, όμως, μόνο στα παιδιά, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στην κοινότητα (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

Οι πρόσφυγες μαθητές είναι μια ευάλωτη ομάδα με διαφορετική γλώσσα, διαφορετική καταγωγή και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την πλειονότητα των μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Κατά κανόνα διαμένουν σε Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων και μιλούν την ελληνική από ελάχιστα έως καθόλου. Για τους λόγους αυτούς θα μπορούσαν να περιθωριοποιηθούν επομένως έχουν ανάγκη την συμπεριληπτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οπότε έτσι θα προσεγγιστεί η συμπερίληψη προσφύγων στο επόμενο κεφάλαιο.

2.2 Συμπερίληψη προσφύγων μαθητών

Τα τελευταία 30 χρόνια έχουν γίνει σημαντικές διεθνείς προσπάθειες για την ενθάρρυνση των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών εξελίξεων. Ειδικότερα, το κίνημα των

Ηνωμένων Εθνών, «Εκπαίδευση για Όλους», έχει εργαστεί για να καταστήσει την ποιοτική βασική εκπαίδευση διαθέσιμη σε όλους τους μαθητές. Το έτος 2016 ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για την προώθηση αυτού του παγκόσμιου προγράμματος μεταρρυθμίσεων. Με βάση τη Διακήρυξη που συμφωνήθηκε στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση τον Μάιο του 2015, δημοσιεύτηκε το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση 2030 (UNESCO, 2015) το οποίο τονίζει τη συμπερίληψη και την ισότητα ως θεμέλια για ποιοτική εκπαίδευση. Το χρονολογικό αυτό ορόσημο συμπίπτει με ένα νέο κύμα, αυξανόμενο με γοργούς ρυθμούς, προσφυγικών ροών προς την χώρα μας δημιουργώντας πολλά προβλήματα για την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα όπως είχε συμβεί και με τις μεταναστευτικές ροές του παρελθόντος (Saiti, 2007). Έτσι εγείρεται το θέμα της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών/μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και, λόγω της διαφορετικής τους πολιτισμικής προέλευσης, συμπερίληψη υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Banks (2014) είναι: α) η συμπερίληψη περιεχομένου β) η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, γ) η μείωση των προκαταλήψεων, δ) η δίκαιη παιδαγωγική και ε) η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας. Η συμπερίληψη περιεχομένου αφορά στο τι περιέχεται σε κάθε μάθημα όπου, πρέπει να υπάρχουν ή να εισαχθούν στοιχεία από διάφορους πολιτισμούς ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν τις βασικές έννοιες, τις αρχές, τις οπτικές των διαφόρων πολιτισμών (Banks, 1993· Banks, 2014). Αυτό ισχύει και έχει σημασία ακόμη και σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, η φυσική κ.τ.λ., αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν αντίθετες πεποιθήσεις (Banks, 2014). Η οικοδόμησης της γνώσης συμβαίνει εντός ενός κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου που επηρεάζει την μαθησιακή διαδικασία κάθε μαθητή, ο οποίος χτίζει τη γνώση με υποκειμενικό τρόπο εντός των δικών του πλαισίων αναφοράς (Banks, 2014). Η δίκαιη παιδαγωγική αφορά σε τρόπους διδασκαλίας που να ταιριάζουν, να αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τους βοηθούν ώστε να έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Banks, 2014). Η μείωση των προκαταλήψεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από στρατηγικές, στάσεις και σχεδιασμένες δράσεις των εκπαιδευτικών ώστε οι μαθητές να συμπεριφέρονται με θετικό τρόπο σε συμμαθητές τους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Banks, 2014). Τέλος, η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας επιτυγχάνεται με αλλαγές στην οργάνωση και κουλτούρα του σχολείου με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Banks, 2014).

Εγείρεται το ερώτημα εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί η φοίτηση προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία με επιτυχία. Η σύνδεσή τους προκύπτει από την παιδαγωγική φιλοσοφία τους που έχει επίκεντρο την εκπαίδευση και μάθηση όλων των παιδιών χωρίς εξαιρέσεις (Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2011). Επιπλέον για να διαμορφωθούν και να εφαρμοστούν διαπολιτισμικές πρακτικές στα σχολεία, είναι απαραίτητο να έχει αναπτυχθεί συμπεριληπτική κουλτούρα μέσα από την αναδιαμόρφωση των πολιτικών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την κάλυψη όλων των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους (Χατζησωτηρίου, 2011). Επομένως ένα σχολείο με πρόσφυγες μαθητές, σύμφωνα με τον Banks (2014) θα πρέπει να έχει Διευθυντή και εκπαιδευτικούς που να εκδηλώνουν θετικές στάσεις και να έχουν υψηλές προσδοκίες από τους πρόσφυγες μαθητές τους, τους οποίους και διαχειρίζονται με σεβασμό, ενδιαφέρον και φροντίδα. Το διδακτικό υλικό να προσεγγίζει και να παρουσιάζει τη γνώση συμπεριλαμβάνοντας τις ποικίλες πολιτισμικές προσεγγίσεις και εμπειρίες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης που να είναι οικείες και να ταιριάζουν στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Η μητρική γλώσσα κάθε πρόσφυγα μαθητή να είναι σεβαστή και παρούσα στην εκπαιδευτική πρακτική και η διδασκαλία της είναι μείζονος σημασίας για τις ακαδημαϊκές επιτεύξεις. Τέλος η σχολική κουλτούρα να αγκαλιάζει την πολιτισμική ποικιλομορφία και να την αξιοποιεί για την ανάπτυξη όλου του έμφυτου δυναμικού (Banks, 2014), πολλώ δε μάλλον, των προσφύγων μαθητών που είναι και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Η παραπάνω σύνδεση, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών, υλοποιείται και εξελίσσεται μέσω της ηγεσίας διαπολιτισμικής ανταπόκρισης η οποία έχει αναδειχθεί στο πεδίο της ηγεσίας όταν αυτή έχει να ασχοληθεί με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά, ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα (Khalifa, Gooden, & Davis, 2016). Πρώτη η Gay εισήγαγε την έννοια της διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στα ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών και απαιτείται να συνοδεύεται από διαπολιτισμική παιδαγωγική (Gay, 1994). Η έννοια της ανταπόκρισης δημιουργεί την ανάγκη να μπορούν οι Διευθυντές/ντριες σχολείων να δημιουργούν σχολικά πλαίσια και πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών (Khalifa, Gooden, & Davis, 2016).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό διότι οι αποφάσεις που διαμορφώνουν τη σχολική ζωή λαμβάνονται κεντρικά και οι Διευθυντές/ντριες έχουν λίγα περιθώρια για τη λήψη καινοτόμων αποφάσεων και ο ρόλος τους περιορίζεται στην εκτέλεση των καθηκόντων τους ως διοικητικοί διευθυντές (Saiti, 2012). Παρόλο τον εκτελεστικό χαρακτήρα τους ρόλου τους, υπάρχει πεδίο επηρεασμού της καθημερινής σχολικής ζωής με δικές τους αποφάσεις ή με τον επηρεασμό που μπορούν να εξασκήσουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ώστε τελικά να αποφασίζονται ή να τροποποιούνται πρακτικές που προωθούν την συμπερίληψη εκπορευόμενες από ηγετικές συμπεριφορές διαπολιτισμικής απόκρισης (Savvopoulos, Saiti, & Arar, K. (2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Το ζήτημα των προσφύγων είναι έντονο στην κοινωνία εδώ και αρκετά χρόνια λόγω των μεγάλων ροών, ειδικά στην περίπτωση της Ελλάδας. Η δύσκολη συνεννόηση λόγω διαφορετικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής από αυτήν στη χώρα προέλευσης, η αδυναμία πρόσβασης στην υγειονομική περίθαλψη, προκατάληψη και κοινωνικός αποκλεισμός είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η πρόσβαση τους σε αυτή είναι ένα αδιαμφισβήτητο δικαίωμα (Μιχαήλ, Σακελλαρίου, & Γογωνάς, 2020) και η κοινωνία προσπαθεί να θεσπίσει τρόπους ώστε οι πρόσφυγες μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά στη κουλτούρα της εκάστοτε χώρας υποδοχής (Anagnostopoulos et al., 2016, · Hebebrand, Anagnostopoulos, Eliez, Linse, Pejovic-Milovancevic, & Klasen, 2016). Το σχολείο καλείται να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τους πρόσφυγες μαθητές για να τους συμπεριλάβει ομαλά στο περιβάλλον του (Harmon, 2018), και για την εφαρμογή αποτελεσματικής διδασκαλίας - λόγω του διαφορετικού επιπέδου γνώσης της γλώσσας - είναι απαραίτητη η έγκαιρη διάγνωση του επιπέδου γλωσσομάθειας μέσω σταθμισμένων εξετάσεων και διαγνωστικών τεστ (Foulidi, Papakitsos, & Alexaki, 2020). Επιπλέον, οι εμπειρίες των προσφύγων μαθητών, δηλαδή ο πόλεμος, η απώλεια αγαπημένων προσώπων και η βίαιη απομάκρυνση από την πατρίδα τους, μπορεί να δημιουργήσουν μετατραυματικό άγχος και προβλήματα στη συμπεριφορά (Hart, 2009).

Επομένως, η συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας εκπονείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση με την παρουσίαση των εμπειρικών ευρημάτων για τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία ξεκινά ήδη πολλά χρόνια πριν το 2015, έτος που σημειώθηκε η κορύφωση του προσφυγικού με το κλείσιμο των συνόρων για τους πρόσφυγες για χώρες όπως η Γερμανία, το Βέλγιο και η Αυστρία, εγκλωβίζοντάς τους εντός της χώρας μας (Μιχαήλ και συν., 2020). Επίσης, δίνονται στοιχεία σχετικά με το ρόλο που έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας όσον αφορά στη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα, ως προς επίδειξη ηγετικών συμπεριφορών ώστε να προωθηθεί η συμπεριληπτική τους εκπαίδευση.

3.1. Εμπειρικά ευρήματα για την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μία μεγάλη μερίδα των παιδιών προσφύγων μπορεί να μην έχει λάβει σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης ή να έχει διακοπτόμενη φοίτηση σε σχολεία ή και να μην έχει πάει ποτέ σε σχολική μονάδα (Shafer & Walsh, 2018). Κάτι τέτοιο ζημιώνει πέρα από το μορφωτικό επίπεδο αυτών των παιδιών και τα αισθήματα σταθερότητας, ζεστασιάς, ασφάλειας, αλλά και την ομαλή ενσωμάτωσή τους στη νέα κοινωνία, αφού είναι παιδιά με τραύματα που βίωσαν περιστατικά βίας και ενδεχομένως να έχασαν τους γονείς τους, την οικογένειά τους (Craig, Jajua, & Warfa, 2009). Κάτι τέτοιο είναι λογικό να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών (McGregor, Melvin, & Newman, 2015). Οι σχολικές μονάδες, Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί, καλούνται πρώτα απ' όλα να καλλιεργήσουν τα αισθήματα σταθερότητας, ζεστασιάς και ασφάλειας στους πρόσφυγες μαθητές μέσα από ένα σχολικό κλίμα ηρεμίας και αλληλοαποδοχής και, επιπλέον καλούνται να καλύψουν μαθησιακές ανάγκες σημαντικού αριθμού μαθητών οι οποίοι διαφέρουν ως προς τις μαθησιακές ικανότητες και το πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την πλειονότητα του μαθητικού δυναμικού των τμημάτων τους.

Σε διαφορετική περίπτωση, δηλαδή όταν δεν υφίσταται η απαραίτητη υποστήριξη και ανταπόκριση από τα σχολεία, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι αρνητικά. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να νιώσουν ότι δεν ενδυναμώνονται, να επιθυμούν να λείψουν, να αποτύχουν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν υγιείς σχέσεις με τους συμμαθητές τους, οδηγώντας σε μία αποτυχημένη προσπάθεια κοινωνικοποίησής και, εν τέλει, να μην δεσμευτούν για την φοίτησή τους στο σχολείο (Block, Cross, Riggs, & Gibbs, 2014). Κάτι τέτοιο είναι πολύ κρίσιμο στην εφηβική ηλικία, αφού επιλέγοντας την διακοπή της φοίτησής τους, αλλάζει η ακαδημαϊκή τους κατεύθυνση και δεν θα μπορούν να διεκδικήσουν στο μέλλον μια καλύτερη θέση εργασίας (Porche, Fortuna, Lin, & Alegria, 2011). Αντίθετα, η συμπερίληψη των προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικά κατά τη διάρκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει τις δυνατότητές τους και την αυτοεκτίμησή τους και να δημιουργήσει καλύτερες προοπτικές απασχόλησης στο μέλλον (Block et al., 2014). Η αδυναμία της σωστής συμπερίληψης μπορεί να προέρχεται όχι μόνο από τη μη δέσμευση των μαθητών στην φοίτησή τους αλλά και από τον περιορισμένο αριθμό κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών, αλλά και από περιορισμένους διαθέσιμους πόρους (Aydin & Kaya, 2017).

Πλέον, όλο και περισσότερα παιδιά προσφύγων εγγράφονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά το ποσοστό μένει χαμηλό (31% για το 2019) και ιδιαίτερα χαμηλό σε σύγκριση με το αντίστοιχο για την Πρωτοβάθμια (77% για το 2019). Παράλληλα, διαφορά παρατηρείται και ως προς το φύλο, διότι για τα κορίτσια το ποσοστό είναι 27%, ενώ για τα αγόρια 36% (UNHCR, 2020). Οι περισσότεροι φορείς που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα – μεταξύ αυτών και η ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών, αλλά και οι κυβερνήσεις – διαμορφώνουν πλάνα με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα για παροχή βοήθειας σε έκτακτη ανάγκη. Με αυτόν τον τρόπο παραγκωνίζεται η θέσπιση μίας μακροπρόθεσμης αναπτυξιακής βοήθειας, με αποτέλεσμα να τίθενται σε κίνδυνο τα δικαιώματα των προσφύγων οι οποίοι καταφεύγουν σε άλλες χώρες, κάνοντας φανερούς τους περιορισμούς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη για τους πρόσφυγες. Επί της ουσίας, η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στους πρόσφυγες μαθητές και η συμπερίληψή τους μπορεί να μην αποτελεί προτεραιότητα.

Στις περισσότερες χώρες, όπως και στην Ελλάδα, οι πρόσφυγες διαμένουν εκτός των αστικών κέντρων σε Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων με συνέπεια η πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση να είναι περιορισμένη. Οι πρόσφυγες απασχολούνται μεγάλο μέρος της ημέρας εντός των δομών όπου φιλοξενούνται, με αποτέλεσμα ακόμα και αν εγκατασταθούν σε δυτικές χώρες, να συνεχίζουν να έχουν εκπαιδευτικό μειονέκτημα. Σε τέτοιες δομές οι πρόσφυγες μπορεί να διαμείνουν από πέντε έως και δέκα έτη με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Taylor & Sidhu, 2012). Επιπλέον, η μακροχρόνια διαμονή των προσφύγων στις ειδικές δομές δεν τους επιτρέπει να γνωρίσουν καλύτερα τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά ούτε και η τελευταία μπορεί να κατανοήσει σε βάθος τη διαφορετικότητα (Oh & Van der Stouwe, 2008). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν έμφαση στο σεβασμό της, καθώς πιθανώς ούτε οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι μαζί της. Μάλιστα, είναι συχνό το φαινόμενο ένας καθηγητής να αξιοποιεί την ισχύ λόγω της θέσης του για να επιβάλλει την άποψή του ως σωστή κατά τη διάρκεια μίας σύγκρουσης ή μίας συζήτησης όπου συνυπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις. Αυτό οδηγεί στην υπερίσχυση της δικής τους κοινωνικής ή/και εθνικής κοινότητας και την απαλοιφή της αποδοχής του διαφορετικού.

Μέχρι και πριν το 2008 περίπου, η διεθνής βιβλιογραφία δεν έδινε έμφαση στην καταναγκαστική μετανάστευση και τους περιορισμούς που φέρει στην εκπαίδευση των προσφύγων, με αποτέλεσμα να λείπουν τεκμηριωμένες προτάσεις για τη γεφύρωση αυτού του χάσματος (Matthews, 2008). Τέτοιες παραλείψεις λειτουργούν εναντίον της κοινωνικής,

οικονομικής και πολιτιστικής ένταξης των προσφύγων στη χώρα υποδοχής. Ακόμα και όταν ξεκίνησαν να υιοθετούνται πρακτικές για την ομαλή ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών, αυτές, γενικεύοντας, τα αντιμετώπιζαν ως ομοιογενή ομάδα, δεν απέδωσαν κατά τα αναμενόμενα, αφού δεν έγινε προσπάθεια κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών τους και του καταλληλότερου τρόπου υποστήριξής τους ως ξεχωριστές μεταξύ τους ομάδες. Για παράδειγμα, σε σχολείο του Wisconsin παρατηρήθηκε μία τέτοια περίπτωση όταν καθηγητής συμπέρανε ότι πολλές ομάδες μαθητών διαφορετικής καταγωγής (π.χ. Ισπανοί, Αμερικανοί, Ασιάτες) έχουν τις ίδιες αντιλήψεις κάνοντας μία γενίκευση, η οποία ζημίωσε τους πρόσφυγες (McBrien, 2005). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία από τους Jones και Rutter, όπως αναφέρουν οι Taylor και Sidhu (2012), εντοπίστηκε πως αν και υπήρχαν, πριν ακόμα το 2000, 46.000 πρόσφυγες στα σχολεία, αυτοί αντιμετωπίζονταν ως πρόβλημα, πάρα ως ευκαιρία να φέρουν στο σχολείο θετικά στοιχεία από την κουλτούρα τους. Η ίδια έρευνα αναφέρει πως τότε δεν υπήρξε η απαραίτητη υποστήριξη για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους πρόσφυγες, ούτε η ενημέρωση των Άγγλων μαθητών σχετικά με τον τρόπο ζωής των προσφύγων συμμαθητών τους και η προσπάθεια ικανοποίησης των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των τελευταίων ήταν ανεπαρκής (Taylor & Sidhu, 2012).

Όμοια, στον Καναδά εντοπίστηκαν ως κύρια προβλήματα η περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών εξαιτίας της αδυναμίας τους να επικοινωνήσουν στην τοπική γλώσσα, αφού δεν είχαν την κατάλληλη υποστήριξη για να την μάθουν. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι καθηγητές προκαλούσαν άγχος στους πρόσφυγες μαθητές στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν στους υπόλοιπους μαθητές ότι οι πρώτοι χρειάζονται ειδική μεταχείριση (Hyman, Vu, & Beiser, 2000, σελ. 281). Παράλληλα, οι πρόσφυγες είναι πιθανό να συγκρίνουν τον εαυτό τους ακόμα και με άτομα της ίδιας εθνικότητας που έχουν ήδη αναπτυγμένες μερικές από τις απαιτούμενες για επικοινωνία γλωσσικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να μην επιλέγουν να εκφραστούν μέσα στη σχολική αίθουσα λόγω του φόβου τους μη φανούν υποδεέστεροι (Naidoo, 2009). Έτσι, οι πρόσφυγες αισθάνονται ότι διαφέρουν από τους συμμαθητές τους κάνοντας ακόμη πιο δύσκολη την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σε ανάλογη έρευνα στη Νέα Ζηλανδία από τον Humpage το 1999, φάνηκε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι εμπόδιο καθώς είχαν άγνοια σχετικά με την κουλτούρα των προσφύγων μαθητών τους οι οποίοι δεν εξέφραζαν τις ανάγκες τους (Naidoo, 2009). Στην Ταϊλάνδη έρευνα που διενεργήθηκε σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη των προσφύγων στην εκπαίδευση, χρησιμοποίησε ένα πλαίσιο με τρεις διαστάσεις. Αυτό περιλαμβάνει τη

δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, την ποιότητα και τη συνάφεια της εκπαίδευσης, αλλά και τις κατάλληλες διοικητικές δομές και πρακτικές που ενισχύουν την προσπάθεια συμπερίληψης των προσφύγων (Oh & van den Stouwe, 2008).

Στην Κένυα, αν και η Κυβέρνηση έχει θεσπίσει την καθολική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 2008, και το Σύνταγμα ορίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως καταγωγής, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ έχει αναπτύξει συνεργασία μαζί της και τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, προκειμένου να υλοποιείται πιο αποτελεσματικά η συμπερίληψη των προσφύγων στην εκπαίδευση. Αυτό είναι πιο αποτελεσματικό για αυτούς που διαμένουν σε αστικές περιοχές παρά σε αγροτικές, καθώς στη δεύτερη περίπτωση οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι αισθητά μειωμένες και τα μισά περίπου παιδιά μένουν εκτός σχολείων λόγω ηλικίας, αδυναμίας επιβεβαίωσης πρότερης εκπαίδευσης τους ή/και αποτυχίας στις εθνικές εξετάσεις (Bellino & Dryden-Peterson, 2018).

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς με το οποίο βρίσκονται και παραμένουν σε αυτήν. Το ελληνικό κράτος έχει θεσπίσει νομοθεσία που προβλέπει την πρόσβαση των παιδιών προερχόμενων από τρίτες χώρες στην εκπαίδευση – Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια – ήδη από το 2005, δηλαδή πολύ πριν την κορύφωση των εισερχόμενων ροών προσφύγων στη χώρα το 2015. Πρόκειται για τον Νόμο 3386/2005 ο οποίος αναφέρεται στην «είσοδο, στέγαση και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια». Σύμφωνα με το άρθρο 72 τα ανήλικα άτομα από τρίτες χώρες που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια πρέπει να λάβουν την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση και να έχουν την πρόσβαση στις δραστηριότητες όπως και τα παιδιά των Ελλήνων υπηκόων (Vasilopoulos & Ioannidi, 2020). Παράλληλα, η Σύμβαση του 1951 για το «Καθεστώς των Προσφύγων» με το άρθρο 22 ορίζει την υποχρεωτική παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους πρόσφυγες κατά τη διαμονή στη χώρα ασύλου (Μάνεσης, 2020). Η αποφυγή εγγραφής ανηλίκων σε εκπαιδευτικές μονάδες τιμωρείται με επιβολή κυρώσεων στους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, καθώς παραμελούν την υποχρεωτική σχολική φοίτηση (Tsioupiis & Paidia, 2020). Το 2015 υιοθετήθηκαν οι Στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals) από τα Ηνωμένα Έθνη προτρέποντας τις κυβερνήσεις να εξασφαλίζουν εκπαίδευση χωρίς εμπόδια και ίδιας ποιότητας για όλους, και αφορά στον τέταρτο στόχο από τους δεκαεπτά στόχους βιώσιμης ανάπτυξης. Έτσι, όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου πρέπει να λαμβάνουν την απαραίτητη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να έχουν ίσες ευκαιρίες εξέλιξης μελλοντικά (Thomas, 2016). Παρόλα αυτά,

το προσφυγικό και πάλι έχει μια διαφορετική αντιμετώπιση λόγω έλλειψης κατάλληλης οργάνωσης, με αποτέλεσμα τα παιδιά των προσφύγων να δυσκολεύονται να φοιτήσουν σε κανονικά σχολεία. Όμως, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως είναι η Γερμανία, αυτά τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, χωρίς όμως να εντάσσονται στο πλαίσιο της επίσημης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρά μόνο στη μη τυπική εκπαίδευση που αναλαμβάνουν οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις να φέρουν εις πέρας (Crul et al., 2019).

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι στην Ελλάδα υπάρχει νομική αστάθεια για το προσφυγικό που οδηγεί σε συχνές μεταβολές του αριθμού των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Δεδομένου ότι αν και υπάρχουν σημαντικές εισροές, οι περισσότεροι πρόσφυγες αναζητούν τρόπο να φύγουν από τη χώρα για κάποια άλλη, με καλύτερη οικονομική κατάσταση. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια των ετών 2016 και 2017 η Ελλάδα έκανε μια προσπάθεια συμπερίληψης των προσφύγων σε τάξεις βάσει ηλικίας, όπως είχε κάνει και στο παρελθόν με παιδιά μεταναστών (Saiti, 2007). Παρόλα αυτά, το εγχείρημα απέτυχε καθώς η έλλειψη πόρων δεν επέτρεψε τη διενέργεια δοκιμαστικών τεστ αξιολόγησης για τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού επιπέδου και των αναγκών κάθε μαθητή (Crul et al., 2019). Η έναρξη της σχολικής χρονιάς βρήκε αυτά τα παιδιά σε ενιαία τμήματα χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσής τους εξαιτίας του πολέμου στην πατρίδα τους, αλλά και χωρίς την ύπαρξη κάποιας ψυχολογικής υποστήριξης για τα τραύματα που τους άφησε αυτός (Bronstein & Montgomery, 2011). Επιπλέον, στην Ελλάδα ακόμα και αν γίνονται μαθήματα για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αυτά γίνονται από εκπαιδευτικούς με μητρική την ελληνική και συνήθως χωρίς επιμόρφωση στον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας, οπότε δεν εντοπίζονται τα κατάλληλα εργαλεία για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το Υπουργείο Παιδείας έχει ιδρύσει Γραφεία Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Reception Facilities for Refugee Education – RFRE), τάξεις υποδοχής και Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στα τελευταία, παρέχεται ως υπηρεσία η εντατική εκμάθηση της Νεοελληνικής γλώσσας, αλλά και η συνδιδασκαλία Ελλήνων και προσφύγων μαθητών, παρεκκλίνοντας από τα τυπικά προγράμματα σπουδών, ώστε, να καλύπτονται περισσότερες και διαφοροποιημένες ανάγκες λαμβάνοντας υπόψη το πολιτιστικό υπόβαθρο των προσφύγων. Στα Γραφεία Υποδοχής, υλοποιούνται εβδομαδιαία εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας είκοσι (20) ωρών που συμπεριλαμβάνουν την εκμάθηση της ελληνικής,

της αγγλικής, των μαθηματικών και της πληροφορικής, ενώ παρέχονται και άλλες δραστηριότητες ψυχαγωγίας. Τα μαθήματα υλοποιούνται μέσα στα κέντρα διαμονής ή τα κοντινά σχολεία για τμήματα με 10 έως και 20 μαθητές (Foulidi et al., 2020). Παράλληλα, τα μαθήματα διενεργούνται κατά τις ώρες 14:00 έως και 18:00 καθημερινά, δηλαδή μετά το πέρας του κανονικού σχολικού ωραρίου (Simopoulos & Alexandridis). Επιπρόσθετα, υπάρχουν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι οποίες αφορούν στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λειτουργούν στην περίπτωση των προσφύγων για εκείνους που βρίσκονται στις αστικές περιοχές και επιθυμούν να ενταχθούν σύντομα στις κανονικές ελληνικές τάξεις, ακόμα και αν οι περισσότεροι από αυτούς διαμένουν ακόμα στα κέντρα φιλοξενίας και δεν έχουν εγκατασταθεί μόνιμα σε κάποιο διαμέρισμα (Foulidi et al., 2020). Η ένταξη των προσφύγων μαθητών σε αυτά τα τμήματα υποδοχής γίνεται μετά από τη διενέργεια διαπιστωτικών τεστ ελληνομάθειας, αλλά η εγγραφή σε τάξη δεν εξαρτάται από αυτό παρά γίνεται με ηλικιακά κριτήρια. Στα τμήματα αυτά οι πρόσφυγες μαθητές διδάσκονται, για 15 ώρες την εβδομάδα, την ελληνική γλώσσα από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς χωρίς την απαίτηση να έχουν σπουδές στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθούν τα μαθήματα της γενικής παιδείας στο τμήμα που έχουν κατανεμηθεί (Υπουργική Απόφαση, 169735/ΓΔ4/10-10-2017 / Β'3727).

Μία δράση που διοργανώθηκε με σκοπό την εξοικείωση της εκπαιδευτικών με τη νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε είναι το Σεμινάριο «Ζώντας Όλοι Μαζί». Αυτό υλοποιήθηκε τον Μάιο του 2017 από το Βρετανικό Συμβούλιο με τη συμμετοχή της UNICEF, αλλά και την οικονομική υποστήριξη από το European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations (ECHO) (Αδαμοπούλου, 2019). Πρόκειται για ένα σύνολο σεμιναρίων σε πανελλαδικό επίπεδο για εκπαιδευτικούς, τόσο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία υλοποιήθηκαν στο Κιλκίς, τις Σέρρες, την Κατερίνη, τη Θεσσαλονίκη, τη Δράμα, την Καβάλα, τη Βέροια, τη Λέσβο, τα Ιωάννινα, τη Λάρισα και την Αθήνα σε διάστημα ενός έτους. Είναι εμφανές ότι επιλέχθηκαν οι περιοχές όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός προσφύγων και μεταναστών, σε ηλικία που τους επιτρέπει να φοιτήσουν στα δημόσια σχολεία. Οι συμμετέχοντες ανήλθαν σε 800 με το 85% να είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 15% εκπαιδευτικοί σε δομές και σε προγράμματα Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 12% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Στην υλοποίηση αυτής της σειράς σεμιναρίων συμμετείχαν και το Υπουργείο Παιδείας (εκπαιδευτικές διευθύνσεις) και τα

Γραφεία Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Το περιεχόμενο του προγράμματος συμβάδιζε με το στόχο υποστήριξης της ένταξης των μαθητών αυτών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ευρωπαϊκών χωρών, και κυρίως της Ελλάδας. Έτσι, τα σεμινάρια αυτά περιλάμβαναν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, αλλά και δεξιοτήτων ζωής για έφηβους ηλικίας 12 έως και 17 ετών, σε συνδυασμό με πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινότητας και τις καλές πρακτικές για τη στήριξη των προσφύγων και των μεταναστών, μέσα από τη δημοσίευση ενός εργαλείου μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν η συμπερίληψη των προσφύγων αυτών των ηλικιών στην ελληνική σχολική τάξη, η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολύγλωσσες και πολύ-επίπεδες τάξεις, και, η δημιουργία ανθεκτικών τάξεων πολιτισμικά και ψυχικά (Αδαμοπούλου, 2019).

3.2. Εμπειρικά ευρήματα για πολιτικές και πρακτικές της σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργά μέλη της διαδικασίας της ένταξης των προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αναγνωρίζουν την ευθύνη τους για την εκπαίδευση, αλλά και την κοινωνικοποίηση των προσφύγων μαθητών ανεξαρτήτως της καταγωγής τους. Ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να προωθούν και να υποστηρίζουν ένα εκπαιδευτικό κλίμα τέτοιο ώστε να υφίσταται η κοινωνική δικαιοσύνη και να διευκολύνεται η συμμετοχή ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο στην όλη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η διαπολιτισμική μάθηση και ο σεβασμός (Jokikokko & Uitto, 2016). Ιδιαίτερα σημαντικός, όμως, σε αυτό το εγχείρημα είναι ο ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι είναι αρμόδιοι για τη θέσπιση και τήρηση των κανόνων, αποτελώντας συχνά παράδειγμα προς μίμηση για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Συνεπώς, ακολούθως παρουσιάζονται οι ενέργειες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ώστε να προωθηθεί η συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, ως οι ανώτεροι στην ιεραρχία και αυτοί που έρχονται σε άμεση επαφή με τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι οι αρμόδιοι για την προστασία των δικαιωμάτων των μαθητών μέσα από την προαγωγή των δημοκρατικών

αξιών (Bush, 2007). Αυτό γίνεται προκειμένου να τηρείται η νομοθεσία σχετικά με την παροχή ίσων ευκαιριών και τη διατήρηση του δικαιώματος πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλες τις ομάδες μαθητών ανεξαρτήτως καταγωγής. Η συμπερίληψη των προσφύγων αφορά στη μείωση των εμποδίων για την συμπερίληψή τους στο σχολικό περιβάλλον, οπότε, οι Διευθυντές επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους να αναπτύσσονται και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους διαρκώς, για να αντεπεξέρχονται στις όλο και περισσότερο μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Σε διαφορετική περίπτωση είναι δύσκολο να εφαρμοστεί η συμπερίληψη είτε για ομάδες με μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ. (Downing & Peckham-Hardin, 2007) είτε για πρόσφυγες μαθητές. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία περιλαμβάνει ποικίλες έρευνες οι οποίες εστιάζουν στην άποψη των Διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με τη συμπερίληψη των προσφύγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αρκετές από αυτές παρουσιάζουν τις δηλώσεις των Διευθυντών οπότε σε πρώτο επίπεδο γίνεται κατανοητή η κατάσταση που επικρατεί, και σε επόμενο επίπεδο, η στάση που κρατούν οι Διευθυντές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές. Ενδεικτικά, οι Διευθυντές στο Horton και το Greenshire θεωρούν ότι αναζητούν τα εμπόδια στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο και προσπαθούν να τα απαλείψουν, ενώ πιστεύουν ότι η παρουσία αυτών των παιδιών στα σχολεία τους έχει περισσότερα οφέλη παρά μειονεκτήματα, ειδικά εφόσον εμπλουτίζεται και η σχολική μονάδα τους από άποψη γλώσσας (Pinson & Arnot, 2010).

Προκειμένου να εφαρμοστεί η νομοθεσία σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, οι Διευθυντές των σχολείων ως ηγεσία των σχολικών μονάδων πρέπει να μπορούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό, προτείνονται τέσσερα βήματα μέσα από τα οποία θα επιτευχθεί η καλλιέργεια συμπεριφορών και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και τη συμβίωση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως καταγωγής. Στο πρώτο βήμα, του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης, τίθενται οι στόχοι της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας για την παροχή ίσων ευκαιριών οι οποίοι δεν αφορούν μόνο στην αλλαγή του διδακτικού υλικού, αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας προκειμένου να συμβαδίζει το σχολείο με την αντίστοιχη νομοθεσία (Troutman, Zehm, & Zehm, 1998). Στο δεύτερο βήμα, οι Διευθυντές καλούνται να πείσουν τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς για τα θετικά της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών, καθώς μόνο εάν πιστέψουν σε αυτό και οι ίδιοι οι διδάσκοντες, τότε θα μπορέσουν να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Troutman et al., 1998). Για παράδειγμα, Διευθυντής στην Ισπανία δέχθηκε ότι πρέπει να προσφέρονται επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί συχνά

δυσκολεύονται να αποδεχθούν νέες προσεγγίσεις (SIRIUS - Policy Network on Migrant Education, 2018). Το τρίτο βήμα σχετίζεται με την αλλαγή του προγράμματος σπουδών, του υλικού διδασκαλίας, των μοντέλων μάθησης και την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών με τη χρήση παραδειγμάτων από μία ποικιλία πολιτισμών, την έμφαση που δίνουν οι διευθυντές στην ανάγκη για παροχή επιπλέον βοήθειας στους μαθητές που το έχουν ανάγκη κ.ά. (Troutman et al., 1998). Τέλος, στο τέταρτο βήμα οι διευθυντές οφείλουν να ηγούνται των αλλαγών και να βεβαιώνονται ότι οι εκπαιδευτικοί μετέβαλλαν τον τρόπο και το υλικό διδασκαλίας προς τη σωστή κατεύθυνση, για την επιτυχία όλων των μαθητών και την αποφυγή διακρίσεων (Troutman et al., 1998).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, τα έτη 2016 και 2017 είχαν ληφθεί μέτρα συμπερίληψης των μαθητών με την επιλογή σχολείων για τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για παιδιά ηλικίας 13 έως και 15 ετών που θα εντάσσονταν στα Δημόσια Γυμνάσια και όπου ο Σχολικός Διευθυντής είχε βασικό ρόλο. Όμως, αυτό το εγχείρημα είχε αστοχίες, δεν απέδωσε αν και κατατέθηκαν προτάσεις με την ολοκλήρωση τους διδακτικού έτους. Το Υπουργείο Παιδείας επικύρωσε τις προτάσεις, αλλά η έλλειψη πλήρους πληροφόρησης για τις εναλλακτικές και τις ειδικές συνθήκες των σχολείων, οδήγησε σε λάθος επιλογές που δεν μπορούσαν να διορθωθούν, αφού είχε προηγηθεί η έκδοση της Υπουργικής Απόφασης σχετικά με τη χωροθέτηση των ΔΥΕΠ (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Παράλληλα, οι Διευθυντές των σχολείων είναι αρμόδιοι για την ενημέρωση των ανώτερων (Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας κ.λπ.) σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στις μονάδες τους (Cerna, 2019). Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για Ειδικές Ανάγκες και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, οι Διευθυντές των σχολείων με βάση τα άρθρα 6 και 7 του Προεδρικού διατάγματος 79/2017 (ΦΕΚ 109 / Α) όχι μόνο πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά της περιοχής να εγγράφονται στο σχολείο τους, αλλά οφείλουν να βεβαιώνονται ότι αυτά όντως ολοκλήρωσαν την εγγραφή τους (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Οι Διευθυντές είναι αρμόδιοι να ενημερώσουν τις ανάλογες διευθύνσεις για τους πρόσφυγες μαθητές που εγγράφονται στα σχολεία τους. Σε ειδικές περιπτώσεις, μπορούν να εγγράψουν μαθητές που είναι αποδέκτες της διεθνούς προστασίας ή προστασίας των Ηνωμένων Εθνών ή κατάγονται από χώρες με ασταθή κατάσταση ή είναι αιτούντες για άσυλο ή είναι διαμένοντες στην Ελλάδα. Ωστόσο, πολλοί Διευθυντές αρνούνται να κάνουν την εγγραφή λόγω ελλιπών δικαιολογητικών ή/και λόγω των

αντιδράσεων των γονέων για ενδεχόμενες ασθένειες που μπορούν να φέρουν στο σχολείο οι νέοι μαθητές (SIRIUS - Policy Network on Migrant Education, 2018b).

Η συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και στην εκπαιδευτική κοινότητα γενικά, είναι μια μεταρρύθμιση αναγκαία για την κατάσταση που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια, λόγω των σημαντικών ροών αιτούντων για άσυλο. Η επιτυχία αυτής όμως, εξαρτάται κυρίως από το κλίμα που διαμορφώνεται στο σχολείο, αλλά και από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, δηλαδή τον Διευθυντή. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς μεμονωμένα, είναι σημαντικό να διαμορφώνεται ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα συμπερίληψης ώστε να γίνεται αντιληπτή η αποδοχή της ποικιλομορφίας των εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών και κρίνεται αναγκαία η αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος. Το κλίμα αυτό πρέπει να δείχνει τη μετάβαση από έναν αυταρχικό τρόπο λήψης αποφάσεων και διδασκαλίας σε έναν πιο συμμετοχικό, προκειμένου να εμπλέκονται όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη στις διαδικασίες και να κατανοούν τα υπόλοιπα τις ανάγκες τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφύγων μαθητών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκεκριμένες ηγετικές ικανότητες του Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Πρώτα, πρέπει να οικοδομεί το όραμα και να χαράσσει νέες κατευθύνσεις στη διδασκαλία μέσα από τη δημιουργικότητα, αλλά και να δείχνει ανταπόκριση στις ανάγκες των προσφύγων, με τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν την ανάγκη για αποδοχή των αλλαγών προκειμένου όλοι να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ο Διευθυντής οφείλει να είναι σε θέση να παρέχει κίνητρο στους εκπαιδευτικούς και να τους δείχνει πόσο σημαντικό είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και θα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των προσφύγων, κάτι που θα αποτελέσει εφόδιο για αυτούς ακόμα και μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς. Η παροχή του κινήτρου θα διαμορφώσει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές συνθήκες και θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων της μονάδας, τη στιγμή που η ηγεσία είναι ανοιχτόμυαλη και πρόθυμη να μάθει από τους άλλους (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019).

Έτσι, ο Διευθυντής δεν πρέπει να περιορίζεται στις υποχρεώσεις του όσον αφορά στη γραφειοκρατία της λειτουργίας ενός σχολείου, αλλά να κατανοεί την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζήτημα εδώ είναι το γεγονός πως μεγάλη μερίδα των Διευθυντών αντιμετωπίζει την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ως ένα θέμα που αφορά μόνο σε άτομα με ανάγκες (ΑμεΑ) και όχι σε παιδιά διαφορετικής καταγωγής. Η αλλαγή της συγκεκριμένης αντίληψης θα μπορέσει να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον εύφορο για την ανάπτυξη όλων των μαθητών με ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως χώρας καταγωγής. Η

σχολική κοινότητα θα μπορέσει να δείχνει τον απαραίτητο σεβασμό στα δικαιώματα όλων των ομάδων των μαθητών αποφεύγοντας τη μεροληπτική αντιμετώπιση της πολυπληθέστερης ομάδας από αυτές. Συνεπώς, η κουλτούρα είναι αυτή που αποτελώντας ένα σύνολο προτύπων δράσης και σκέψης, διαμορφώνει την εμπειρία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και οδηγεί σε επίτευγμα και καλές συμπεριφορές των μαθητών (McEvoy & Welker, 2000). Επομένως, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θα μπορούσε να είναι αυτό που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός νέου παιδαγωγικού κλίματος μέσα από την επίδραση στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται εντός της σχολικής αίθουσας (Leithwood & Jantzi, 2006). Ουσιαστικά, πρέπει να διαμορφωθεί διαπολιτισμική παιδαγωγική για τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ελευθερία, τον αυτοπροσδιορισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Στην κουλτούρα της εκπαίδευσης πρέπει να προστεθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίοι σχετίζονται με την ενημέρωση για την πολιτισμική ποικιλομορφία και την ανάγκη μείωσης της ανισότητας, την κατανόηση ύπαρξης πολλών απόψεων διαφορετικών μεταξύ τους και την ανάγκη για δημοκρατική διαβίωση (Leeman, 2003). Επιπρόσθετα, το παιδαγωγικό κλίμα μπορεί να γίνει συμπεριληπτικό εάν ληφθούν υπόψη η ετερογενής σύνθεση του μαθητικού συνόλου, η ανάγκη επαφής των διαφορετικών εθνοτήτων, η συνεργατική μάθηση μεταξύ αυτών, η ενεργός εμπλοκή της σχολικής μονάδας και η ενημέρωση όλης της κοινότητας σχετικά με την ανάγκη απαλοιφής του ρατσισμού και των διακρίσεων (Leeman, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα του θέματος

Η αναγκαιότητα της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εμφανής αν σκεφθεί κανείς ότι σε παγκόσμιο επίπεδο, όσον αφορά στους πρόσφυγες, μόνο το 23% αυτών λαμβάνουν την απαραίτητη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για τα παιδιά παγκοσμίως το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε τουλάχιστον 84% (Hansen, 2018). Συνεπώς, φαίνεται η σημαντική διαφορά στην αντιμετώπιση των δύο ομάδων παιδιών που υπό κανονικές συνθήκες έπρεπε να έχουν όλα ισότιμη πρόσβαση στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η διαφορά φαίνεται ότι προέρχεται από τις σημαντικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες. Ενδεικτικές τέτοιες προκλήσεις είναι η αδυναμία πρόσβασης σε δομές εκπαίδευσης, η έλλειψη γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ο ρατσισμός και ο συνεπακόλουθος κοινωνικός αποκλεισμός, οι συνεχείς μετακινήσεις από το ένα κέντρο υποδοχής στο άλλο – ακόμα και μεταξύ διαφορετικών χωρών – και η έκθεση σε τραυματικά γεγονότα. Μάλιστα, τα τελευταία δύνανται να προκαλέσουν μετατραυματικό στρες, αφού αυτά τα παιδιά γνωρίζουν την απώλεια συγγενικών προσώπων, τα αποτελέσματα ενός πολέμου κ.λπ. (Hebebrand et al., 2016).

Η ανάγκη της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των προσφύγων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται επίσης κατανοητή μέσα από το ενδιαφέρον που δείχνουν ποικίλοι φορείς στο συγκεκριμένο ζήτημα παγκοσμίως. Για παράδειγμα, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR) έχει δημοσιεύσει τη στρατηγική της μέχρι και το 2030 για την εκπαίδευση των προσφύγων, αφού όραμά της είναι η συμπερίληψη στη δίκαιη ποιοτική εκπαίδευση στα εθνικά συστήματα δεδομένου ότι αυτή συμβάλλει στην ανθεκτικότητα, προετοιμάζει τα παιδιά και τους νέους για τη συμμετοχή σε συνεκτικές κοινωνίες και είναι η καλύτερη επιλογή για τους πρόσφυγες (UNHCR, 2019). Πρέπει να αναφερθεί παράλληλα, ότι είναι εμφανής η αναποτελεσματικότητα των βραχυπρόθεσμων πρακτικών όσον αφορά στη συμπερίληψη των προσφύγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες να επιδιώκει πλέον τη διαμόρφωση μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων πρακτικών ανάπτυξης και την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης (UNHCR, 2019). Συνεπώς, η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκειμένου αργότερα να διαμορφωθούν και συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης της παρούσας κατάστασης.

Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης γίνεται αντιληπτό μέσα από την πληθώρα ερευνών που έχουν εκπονηθεί είτε γενικά για τη συμπερίληψη είτε σε εξειδικευμένες περιπτώσεις χωρών, όπως οι ευρωπαϊκές (π.χ. η Ελλάδα, η Σουηδία, η Γερμανία), αλλά και οι χώρες εκτός Ευρώπης (π.χ. η Τουρκία και το Λίβανο) (Crul et al., 2019). Όπως προαναφέρθηκε εξάλλου, ανάλογες έρευνες έχουν διενεργηθεί και στη Νέα Ζηλανδία, την Κένυα κ.ά. Ακόμα, έχουν διενεργηθεί δράσεις για την ενημέρωση και καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών, όπως το «Ζώντας Όλοι Μαζί» στην Ελλάδα στο οποίο συμμετείχαν 800 εκπαιδευτικοί σε 11 πόλεις δείχνοντας το ενδιαφέρον τους για αυτό το εγχείρημα (Αδαμοπούλου, 2019).

Τέλος, έμφαση στη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών δίνεται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η οποία θέτει ως προτεραιότητά της την ομαλή ένταξη αυτών στην εκπαίδευση, την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την ενθάρρυνση του διαπολιτισμικού διαλόγου (European Commission, 2016). Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι υπάρχει ξεχωριστή οδηγία (2013/33/ΕΕ) για την πρόσβαση των προσφύγων και των αιτούντων για άσυλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, η συμπερίληψη των προσφύγων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που αποτελεί και βάση για τη μετέπειτα εξέλιξή τους με την είσοδο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή/ και την αγορά εργασίας, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερευνητικό αντικείμενο.

Ειδικότερα, οι πρόσφατες αυξανόμενες προσφυγικές ροές προς τη χώρα μας δημιούργησαν μεγάλο αριθμό μαθητών προσφύγων που η ελληνική εκπαίδευση οφείλει να εντάξει στους κόλπους της, σύμφωνα με τη διεθνή «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού» που επικυρώθηκε με τον Ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192. Για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών αξιοποιήθηκαν από την ελληνική Πολιτεία υπάρχοντες, παλιοί νόμοι, π.χ. Τμήματα Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα (Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163 Α), εισήχθησαν νέα στοιχεία με νέες εγκυκλίους - αποφάσεις πχ. Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων, Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθ. 180647/ΓΔ4/2016) και παράλληλα τα σχολεία κλήθηκαν να υλοποιήσουν την φοίτηση των προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κομβικό ρόλο στην διοικητική ιεραρχία έχει ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, ο οποίος εφαρμόζει τις σχετικές διατάξεις του νόμου και συνδιαλέγεται με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Παρθένης, 2020).

Για την επίτευξη της συμπερίληψης η βιβλιογραφία εστιάζει στη διαμόρφωση των σχολείων ώστε να γίνουν πιο συμπεριληπτικά και στις δραστηριότητές τους που την προωθούν (Αγγελίδης, 2019). Όμως παράλληλα, λόγω των μεγάλων αλλαγών που συμβαίνουν παγκόσμια, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι υπάρχει ανάγκη για νέες μορφές ηγεσίας που να μπορούν να προωθήσουν την συμπερίληψη ανταποκρινόμενες στις σύγχρονες απαιτήσεις (Harris, 2008). Στο πεδίο της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση, η πλειονότητα των ερευνών ασχολείται με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός μελετών που να ασχολείται με το ζήτημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα να εστιάζει στο ρόλο του διευθυντή (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω είναι αναγκαία η διερεύνηση του ρόλου του/της Διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας και στην προτεινόμενη έρευνα θα καταγραφούν ηγετικές συμπεριφορές που προωθούν την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας «Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» δόθηκε το θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών α) ηγεσία και σχολική ηγεσία όπου παρουσιάζονται τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και ηθικής ηγεσίας και β) συμπερίληψη και συμπερίληψη προσφύγων μαθητών, η τελευταία δε, προσεγγίστηκε με την αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρατέθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση για την υλοποίηση της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών παγκόσμια, καθώς είναι δικαίωμα κάθε μαθητή να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ακολούθησε βιβλιογραφική ανασκόπηση των πολιτικών και πρακτικών που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές των σχολείων ώστε να διαχειριστούν επιτυχώς την συμπεριληπτική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών.

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην ηγετική κορυφή του σχολείου, ταυτόχρονα είναι ο κρίκος που συνδέει τη σχολική μονάδα με τα ανώτερα κλιμάκια διοικητικής εξουσίας και φέρει το βάρος της υλοποίησης των κεντρικών πολιτικών. Επομένως είναι κρίσιμης σημασίας για την συμπερίληψη το τρόπος που ηγείται της σχολικής μονάδας, οι πολιτικές που ακολουθεί και οι πρακτικές που εφαρμόζει και θα ήταν χρήσιμη η μελέτη της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών και η καταγραφή σχετικών ηγετικών συμπεριφορών στο τοπικό συγκείμενο, για το οποίο δεν έχει βρεθεί άλλη σχετική έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα ακολουθεί η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας.

Ο σκοπός της εργασίας είναι να αποτυπώσει την υλοποίηση της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών στο τοπικό συγκείμενο και να καταγράψει ηγετικές συμπεριφορές των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Χαλκίδας που προωθούν τη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί την συμπερίληψη;
2. Ποιες ενέργειες κάνουν οι Διευθυντές/ντριες για να υλοποιήσουν την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στην σχολική τους μονάδα; Ειδικότερα, ποιες είναι οι ενέργειές τους προς

εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς για την επίτευξη της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών;

3. Ποια εμπόδια παρεμβαίνουν στη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών και τι κάνουν οι Διευθυντές/ντριες για να τα αντιμετωπίσουν;

4. Ποιες είναι οι προτάσεις Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών για την βελτίωση των διαδικασιών και την διαχείριση των εμπλεκόμενων μερών για την απρόσκοπτη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών;

Για την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων λήφθηκε επιπλέον υπόψη ότι, σύμφωνα με τον Cresswell (2016), τα ζητούμενα της επιστημονικής έρευνας είναι η βελτίωση πρακτικών και η διαμόρφωση πολιτικών. Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα στοχεύουν να υπηρετήσουν αυτά τα δύο γενικά ζητούμενα της επιστημονικής έρευνας, οπότε αναμένεται η διατύπωση προτάσεων από τους/τις Διευθυντές/ντριες για βελτίωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται και ενδεχομένως να ληφθούν υπόψη στις εκπαιδευτικές πολιτικές σε σχέση με την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Διεξαγωγή της έρευνας - Μεθοδολογία

6.1. Η ερευνητική μέθοδος και η καταλληλότητά της

Για την έρευνα της παρούσας εργασίας προτείνεται η ποιοτική μέθοδος διότι είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος (Creswell, 2015). Τον πληθυσμό αποτελούν οι Διευθυντές των Γυμνασίων της περιοχής Χαλκίδας όπου λειτουργούν τμήματα υποδοχής προσφύγων μαθητών (Υπουργική Απόφαση αριθ. πρωτ. 169735/ΓΔ4/10-10-2017 (B'3727), αριθ. 131701/Δ2, ΦΕΚ Β 4404/6-10-2020, & Απόφαση Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας αριθ. πρωτ. 5960/19-10-2022), οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής και εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πρόσφυγες μαθητές στα τμήματα της γενικής παιδείας.

Η ερευνήτρια επισκέφτηκε Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους, δηλαδή, στο πλαίσιο εργασίας τους και σε οικείο για αυτούς χώρο (Ισάρη & Πούρκος, 2015). Ως εργαλείο καταγραφής δεδομένων προτείνεται η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, χωρίς περιορισμούς και κλειστές ερωτήσεις που περιορίζουν στην επιλογή μεταξύ προτεινόμενων απαντήσεων, ώστε οι ερωτώμενοι να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα με τον τρόπο που επιθυμούν (Creswell, 2015). Επίσης με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης δίνεται στην ερευνήτρια η ευελιξία να τροποποιήσει, να προσθέσει ή να αφαιρέσει στις ερωτήσεις ανάλογα με την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ώστε να αποσαφηνίσει ή να εμβαθύνει σε κάποια θέματα (Robson, 2010). Ο προτεινόμενος σχεδιασμός είναι ευέλικτος με δυνατότητα τροποποίησης του σχεδίου έρευνας, ανάλογα με τις συνθήκες που θα επικρατούν κατά την υλοποίηση, τις απαιτήσεις και την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Creswell, 2015). Γίνεται ποιοτική έρευνα σε πραγματικές και όχι πειραματικές συνθήκες όπου εξετάζονται οι απόψεις των ίδιων των εμπλεκόμενων ατόμων και όχι ένας μεγάλος πληθυσμός (Ισάρη & Πούρκος, 2015· Lund, 2005).

6.2. Τεχνική συλλογής δεδομένων

Η ποιοτική μέθοδος έχει την συνέντευξη ως βασικό εργαλείο και η συνομιλία μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα δίνει τη δυνατότητα να καταγραφούν οι απόψεις, οι ενέργειες, τα συναισθήματα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες για θέματα προσωπικά, που ίσως δεν θα

εκφράζονταν δημόσια ή σε τρίτα πρόσωπα, παρά μόνο στον ερευνητή (Patton, 2005). Χρησιμοποιούνται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σύντομες και διατυπωμένες με απλά λόγια, ώστε να είναι κατανοητές και με ουδέτερο τρόπο, ώστε να μην επηρεάζουν ή περιορίζουν την διατύπωση των απαντήσεων του συμμετέχοντα (Creswell, 2015). Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη που οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες ώστε να καλύπτουν το υπό διερεύνηση θέμα ενώ παράλληλα δίνουν την ευελιξία για τροποποίηση, πρόσθεση, αφαίρεση ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης (Ισάρη, & Πούρκος, 2015).

6.3. Δείγμα της έρευνας- δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, με μικρό αριθμό συμμετεχόντων που θα παρέχουν πλούσια, αλλά όχι περιττά στοιχεία, καλύπτοντας την πρόθεση της ερευνήτριας για κατανόηση και ανάλυση ενός φαινομένου σε βάθος και όχι την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό (Ισάρη, & Πούρκος, 2015· Creswell, 2015· Patton, 2005). Συμμετέχουν πέντε Διευθυντές/ντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης της Χαλκίδας, πέντε εκπαιδευτικοί τμημάτων υποδοχής και πέντε εκπαιδευτικοί τμημάτων γενικής παιδείας. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τον Ιούνιο και τον Ιούλιο του σχολικού έτους 2020-21 κατά το οποίο γενικεύτηκε η φοίτηση προσφύγων μαθητών στα σχολεία της Χαλκίδας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκουν στα μισά από αυτά, και πριν την συνέντευξη ενημερώθηκαν και συμφώνησαν για την συμμετοχή τους με «Έντυπο Συναίνεσης». Με την συμπλήρωση του πρώτου μέρους της συνέντευξης καταγράφηκαν δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, επιμόρφωση και διδασκαλία σε πρόσφυγες μαθητές.

6.4 Ηθικά ζητήματα

Κατά την διενέργεια της ημιδομημένης συνέντευξης οι ερωτώμενοι αναφέρουν προσωπικά δεδομένα, καταθέτουν τις εμπειρίες, τις ενέργειες, τις αντιδράσεις, τα συναισθήματά τους για κάποιο θέμα οπότε ο ερευνητής πρέπει να εφαρμόζει τους βασικούς κανόνες ηθικής της ποιοτικής έρευνας για συνεργασία, εμπιστοσύνη και διακριτικότητα (Creswell, 2015,· Robson, 2010). Για την παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια τήρησε τα παραπάνω και με προφορική αναλυτική ενημέρωση, που προηγήθηκε των συνεντεύξεων, με απλή

κατανοητή έκφραση, τους ενημέρωσε για το περιεχόμενο και το πλαίσιο της έρευνας και απαντήθηκαν τυχόν απορίες. Κατά την έναρξη των συνεντεύξεων έγινε και πάλι προφορική ενημέρωση, τους δόθηκε «Έντυπο Συναίνεσης» για συμμετοχή στην έρευνα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α), για να το μελετήσουν και να το υπογράψουν, επαναλαμβάνοντας ότι μπορούν να αποσυρθούν οποτεδήποτε θέλουν εάν για κάποιο λόγο νιώσουν δυσφορία ή αποφασίσουν έτσι, και μπορούν να ζητήσουν τη μη γίνει χρήση των όσων ήδη είχαν αναφέρει (Ισάρη, & Πούρκος, 2015· Creswell, 2015). Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν επίσης ότι δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους και θα τους αποδοθεί κωδικός με τον οποίο και θα εμφανίζονται στην ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2015· Robson).

6.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι έννοιες που συνδέονται μεταξύ τους και εάν δεν ικανοποιείται το κριτήριο της αξιοπιστίας τότε δεν ικανοποιείται και το κριτήριο της εγκυρότητας και αντίστροφα (Creswell, 2015). Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, η ποιότητα των δεδομένων και η αναπαράσταση της πραγματικότητας από αυτά, σχετίζονται με την αξιοπιστία (Συμεού, 2007) γι' αυτό και σχεδιάστηκε οδηγός συνέντευξης για Διευθυντές/ντριες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) και για εκπαιδευτικούς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ). Για να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις είναι πλήρεις και κατανοητές από τους συμμετέχοντες, διεθήχθησαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις στις αρχές του Μαΐου 2021, η μία με Διευθυντή/ντρια και η άλλη με εκπαιδευτικό ώστε να γίνουν διορθώσεις. Για κάθε ηχογραφημένη συνέντευξη έγινε ακρόαση πολλές φορές από την ερευνήτρια προκειμένου να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο, να γίνει απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή του λόγου σε κείμενο.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας πρέπει να επιβεβαιωθεί η ακρίβεια της καταγραφής των δεδομένων και αυτό έγινε με την τριγωνοποίηση και τον έλεγχο των μελών (Creswell, 2015). Η τριγωνοποίηση επιτυγχάνεται με τη χρήση διαφορετικών πηγών δεδομένων (Mays & Pope, 2000· Robson, 2010· Συμεού, 2007) και στην παρούσα έρευνα έγινε καταγραφή μέσα από διαφορετικές οπτικές των Διευθυντών, των εκπαιδευτικών των τμημάτων υποδοχής, των εκπαιδευτικών τμημάτων γενικής παιδείας όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές και σύγκριση τόσο των μεταξύ τους απαντήσεων για το ίδιο ερώτημα όσο και σύγκριση των ακουστικών αρχείων με την γραπτή μετεγγραφή τους. Κατά την χρήση της στρατηγικής του ελέγχου των μελών, τα ευρήματα στάλθηκαν από την ερευνήτρια σε τρεις συμμετέχοντες/ουσες (ένας/μία

από κάθε ομάδα συμμετεχόντων/ουσών) για να τα μελετήσουν, να τα εξετάσουν ως προς την ακρίβεια και να την ενημερώσουν ώστε να μπορεί να τα συμπεριλάβει στην έρευνα.

6.6 Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2020-21 κατά το οποίο γενικεύτηκε η φοίτηση των προσφύγων στα σχολεία της Χαλκίδας, ενώ τα προηγούμενα έτη μόνο δύο σχολεία είχαν πρόσφυγες μαθητές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν πλούσια δεδομένα για την φοίτηση των προσφύγων μαθητών στο σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας. Οι Διευθυντές/ντριες και οι εκπαιδευτικοί από τα δύο σχολεία που είχαν πρόσφυγες μαθητές και τα προηγούμενα χρόνια, συμμετέχουν στην έρευνα παρέχοντας στοιχεία όχι μόνο για την συγκεκριμένη σχολική χρονιά αλλά και για τα προηγούμενα έτη. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν Ιούνιο και Ιούλιο του σχολικού έτους 2020-21 και οι συμμετέχοντες απάντησαν εθελοντικά, πρόθυμα και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το οποίο συνδέεται πρωτίστως με το ενδιαφέρον τους για την φοίτηση κάθε μαθητή και ιδιαίτερα της μαθητικής ομάδας με την οποία ασχολείται η εργασία.

6.7 . Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

6.7.1. Συνεντεύξεις

Σε πρώτη φάση και πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων διενεργήθηκε συνέντευξη πιλότος και διόρθωση του ερωτηματολογίου. Για την διενέργεια των συνεντεύξεων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία και ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων, οι οποίοι δέχθηκαν πρόθυμα, και οι δια ζώσης συνεντεύξεις έγιναν σε χώρο των σχολείων τους, οικείο χώρο, και σε χρόνο που επέλεξαν οι ίδιοι. Στην αρχή της συνέντευξης επαναλήφθηκε η ενημέρωση και τονίστηκε η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων και ότι μπορούν να διακόψουν εάν το αποφασίσουν ή νιώσουν δυσφορία. Δόθηκε σε όλους «Έντυπο συναίνεσης» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) ώστε να το μελετήσουν και να το υπογράψουν. Μετά από αυτό, και την ρητή και γραπτή συναίνεσή τους για μαγνητοφώνηση, ξεκίνησε η κάθε συνέντευξη η οποία διεξήχθη σε ευγενική, ήρεμη ατμόσφαιρα, διάρκεσε περίπου 30 – 45 λεπτά και έκλεισε με ευχαριστίες από την ερευνήτρια.

Κατά το πρώτο μέρος της συνέντευξης οι συμμετέχοντες Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν δελτίο με δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στην ηλικία, στο φύλο, στις σπουδές (ειδικά: επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην ηγεσία και στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας), στα χρόνια υπηρεσίας, στο χρονικό διάστημα που έχουν στα σχολεία τους ή/και διδάσκουν σε πρόσφυγες μαθητές και στο ρόλο τους σε αυτό το πεδίο, ώστε να διαμορφωθεί το προφίλ τους.

Κατόπιν στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης γίνεται καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, και ειδικά στην περίπτωση μας την συμπεριληπτική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, καθώς αυτή τους η κατανόηση καθορίζει και τις ενέργειές τους. Συγκεκριμένα για τους/τις Διευθυντές/ντριες επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης της φοίτησης προσφύγων μαθητών σε συμπεριληπτικό πλαίσιο ή όχι, και όπως αναφέρθηκε στην θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2002), στην δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, συμπεριληπτικών πολιτικών και χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών. Επομένως μέσα από αυτό το πρίσμα διαμορφώνονται οι ηγετικές συμπεριφορές που δείχνουν οι Διευθυντές/ντριες στις διάφορες καταστάσεις, και η ορθή ή η κατανόηση σε βάθος της έννοιας της συμπερίληψης επιτρέπει την επίδειξη τέτοιων συμπεριφορών από μέρους τους.

Ακολουθεί η καταγραφή των ενεργειών των Διευθυντών/ντριών, κατηγοριοποιημένες ως προς το πλαίσιο λειτουργίας (προγράμματα σπουδών, βιβλία, εγχειρίδια, μεθόδους διδασκαλίας), ως προς τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, δηλαδή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Οι καταγραφές αυτές, καθώς και η καταγραφή των εμποδίων που έπεται, προσφέρουν μια πλούσια περιγραφή του τρόπου που υλοποιείται η συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών και η επίδειξη σχετικών ηγετικών συμπεριφορών από τους σχολικούς Διευθυντές/ντριες. Η συνέντευξη ολοκληρώνεται με τις προτάσεις των Διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση εμποδίων και για βελτίωση διαδικασιών, πολιτικών, πρακτικών. Σε δεύτερο χρόνο δόθηκε σε κάθε συμμετέχοντα η απομαγνητοφωνημένη μεταγραφή σε γραπτό λόγο, για να την ελέγξουν.

6.7.2. Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων

Η ανάλυση και ερμηνεία του πολύπλοκου αυτού φαινομένου γίνεται εντός του πλαισίου που έχει τοποθετηθεί, δηλαδή εντός της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να

κατανοηθεί σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2008) με τις αιτιώδεις σχέσεις να προκύπτουν όχι με μηχανιστικές διαδικασίες αλλά μέσα από την εστίαση στην πρόθεση των ατόμων (Lund, 2005).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η οπτική που χαρακτηρίζεται ως «ουσιολογική» ή «ρεαλιστική» μέσα από την οποία αποκτείται γνώση για «προϋπάρχουσες και προ-διαμορφωμένες οντότητες (εμπειρίες, δράσεις, νοήματα, ταυτότητες)» και όχι η «κονστρουκτιβιστική» που «κατασκευάζει πραγματικότητες». (Τσιώλης, 2016, σελ. 482). Δόθηκε έμφαση στο περιεχόμενο των απαντήσεων και έγινε θεματική ανάλυση που «επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες.» (Τσιώλης, 2016, σελ. 480). Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης είχαν ως αποτέλεσμα την καταγραφή μεγάλου όγκου δεδομένων, με πλούσιο περιεχόμενο, για το οποίο κρατήθηκαν σημειώσεις για αποσπάσματα με κοινό ή διαφοροποιημένο νόημα. Έτσι αποκτήθηκε μια γενική εικόνα για τον τρόπο οργάνωσης και ταυτόχρονα προετοιμάστηκε το στάδιο της κωδικοποίησης. Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των αποσπασμάτων αποτελούν τους κωδικούς και τους οποίους παράγονται και συγκροτούνται τα θέματα, ως επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος (Creswell, 2015· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2017). Αυτή η διαδικασία της ανάλυσης είναι σταδιακή δημιουργική διαδικασία κατά την οποία επανεξετάζονται και είναι δυνατόν να γίνουν αναπροσαρμογές, να αλλάξει η ένταξη αποσπασμάτων σε κωδικούς, να γίνει συγχώνευση κωδικών καθώς γίνονται λογικοί συλλογισμοί που αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση του θεωρητικού πλαισίου και της βιβλιογραφικής επισκόπησης (Τσιώλης, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, αφού προηγηθεί η παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα ευρήματα για την κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης και οι ενέργειες των Διευθυντών για την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών σε σχέση με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Θα ακολουθήσει η παρουσίαση των εμποδίων που καταγράφηκαν κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι προτάσεις βελτίωσης. Ο τρόπος υλοποίησης και οι ενέργειες των Διευθυντών/ντριών ενταχθούν στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας και θα αναζητηθούν συμπεριφορές ηθικού και μετασχηματιστικού ηγέτη οι οποίες και προωθούν την συμπερίληψη.

7.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα δημογραφικά στοιχεία της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς την ηλικία και τις σπουδές στους δύο τομείς, ηγεσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως προς την ηλικία μόνο ένα άτομο είναι κάτω των 40 ετών, επομένως οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα από το πτυχίο τους είναι πολλά χρόνια (δεκαετίες) πριν και ενδεχομένως να είναι απαραίτητη η επικαιροποίησή τους ή ο εμπλουτισμός τους, για παράδειγμα σε νέες διδακτικές πρακτικές. Επίσης οι Διευθυντές/ντριες δεν έχουν σπουδές ούτε στην διοίκηση, ούτε στην ηγεσία δηλαδή η εμπειρία και η προσωπικότητά τους είναι τα εφόδιά τους σε αυτούς τους τομείς. Το ότι 3 έχουν μεταπτυχιακό (σε άλλους τομείς) που όμως διευρύνει τις γνώσεις τους και 3 άτομα έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική ενδεχομένως να έχει επίδραση ως θεωρητικό υπόβαθρο και να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς την εμπειρία επιτυγχάνοντας καλύτερα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό τέλος, ότι δύο Διευθυντές/ντριες δεν έχουν διδακτική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές και καλούνται να διαχειριστούν μία ομάδα μαθητών που τους είναι άγνωστη.

Στην έρευνα πήραν μέρος πέντε Διευθυντές/ντριες, πέντε εκπαιδευτικοί τμημάτων υποδοχής και πέντε εκπαιδευτικοί γενική παιδείας για τους οποίους αποδόθηκαν κωδικοί Εκπ1 έως Εκπ.15. Μια πλήρης καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/ουσών εμφανίζεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 7.1
Δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία επαγγέλματος

	Διευθυντές/ντριες	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής	Εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας
Κωδικοποίηση	Εκπ.1 έως Εκπ.5	Εκπ.6 έως Εκπ.10	Εκπ.11 έως Εκπ.15
Αριθμός συμμετεχόντων	5	5	5
Φύλο	1 άνδρας 4 γυναίκες	1 άνδρας 4 γυναίκες	1 άνδρας 4 γυναίκες
Ηλικία	51-60: 3 άτομα >60: 2 άτομα	31-40: 1 άτομο 41-50: 4 άτομα	41-50: 2 άτομα 51-60: 3 άτομα
Σχέση εργασία	5 μόνιμοι	5 αναπληρωτές	5 μόνιμοι
Χρόνια υπηρεσίας	>25 όλοι	1-5: 4 άτομα 6-10: 1 άτομο	11-15: 1 άτομο 16-20: 1 άτομο 20-25: 1 άτομο >25: 2 άτομα
Διδασκαλία σε πρόσφυγες μαθητές	5 χρόνια: 2 άτομα 1,5 μήνας: 1 άτομο Όχι: 2 άτομα	8 μήνες: 1 άτομο 1,5 μήνας: 4 άτομα	4 έτη: 2 άτομα 2 έτη: 2 άτομα 1 έτος: 1 άτομο

Σημειώνονται ότι οι Διευθυντές/ντριες έχουν ηλικία πάνω από τα 50 έτη και 2 από αυτούς είναι πάνω από 60. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής είναι μεταξύ 31 και 50 και μάλιστα 4 από αυτούς είναι μεταξύ 41 και 50. Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50: 2 άτομα και 51-60: 3 άτομα. Όλοι οι Διευθυντές/ντριες έχουν υπηρεσία στην εκπαίδευση πάνω από 25 έτη, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής έχουν 1-5 έτη: 4 άτομα και 6-10 1 άτομο, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας: 11-15: 1 άτομο, 16-20: 1 άτομο, 21-25: 1 άτομο και >25: 2 άτομα.

Στο επόμενο πίνακα καταγράφονται στοιχεία ως προς τις σπουδές και την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών. Μεταπτυχιακό τίτλο έχουν 3 Διευθυντές/ντριες, 4 εκπαιδευτικοί τμημάτων υποδοχής και 1 εκπαιδευτικός τμήματος γενικής παιδείας, σύνολο 8 στα 15 άτομα άλλα κανένα δεν αφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κανένας δεν έχει σπουδές ή επιμόρφωση στη διοίκηση ή την ηγεσία πλην ενός εκπαιδευτικού γενικής παιδείας που έχει παρακολουθήσει αντίστοιχες ενότητες μεταπτυχιακού προγράμματος. Στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν σπουδές ή κάποια επιμόρφωση 3 Διευθυντές/ντριες, 2 εκπαιδευτικοί τμημάτων υποδοχής και 1 εκπαιδευτικός γενικής παιδείας, δηλαδή 6 στα 15 άτομα. Ενώ μικρής διάρκειας σεμινάριο για την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας έχει μόνο ένα άτομο που είναι εκπαιδευτικός τμήματος υποδοχής. Τέλος 1 Διευθυντής/ντρια και 1 εκπαιδευτικός τμήματος υποδοχής έχουν και 2^ο πτυχίο.

Πίνακας 7.2
Σπουδές συμμετεχόντων στην έρευνα

	Διευθυντές/ντριες	Εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής	Εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας
Τίτλοι σπουδών	ΑΕΙ: 2 άτομα Μεταπτυχιακό: 3 άτομα 2 ^ο πτυχίο έχει 1 άτομο από τα παραπάνω	ΑΕΙ: 1 άτομο Μεταπτυχιακό: 4 άτομα 2 ^ο πτυχίο έχει 1 άτομο από τα παραπάνω	ΑΕΙ: 4 άτομα Μεταπτυχιακό: 1 άτομο
Σπουδές/επιμόρφωση στη Διοίκηση	κανείς	κανείς	Ενότητα μεταπτυχιακού: 1 άτομο Όχι: 4 άτομα
Σπουδές/επιμόρφωση στην Ηγεσία	κανείς	κανείς	Ενότητα μεταπτυχιακού: 1 άτομο Όχι: 4 άτομα
Σπουδές/επιμόρφωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	Ενότητα μεταπτυχιακού: 1 άτομο Ολιγόωρο Σεμινάριο: 2 άτομα Όχι: 2 άτομα	Διδασκαλία ελληνικής ως ξένης γλώσσας: 1 άτομο Ολιγόωρο Σεμινάριο: 1 άτομο Όχι: 3 άτομα	Ενότητα Μεταπτυχιακού: 1 άτομο Όχι: 4 άτομα

7.2 Η έννοια της συμπερίληψης

Η διερεύνηση της έννοιας της συμπερίληψης αφορά στο: 1ο ερευνητικό ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνονται Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί την συμπερίληψη». Η κατανόηση της έννοιας αυτής, το περιεχόμενο που της δίνουν συνδέεται και με τις αποφάσεις και τις ενέργειες για προώθηση της συμπερίληψης. Αν η έννοια κατανοείται σωστά και σε βάθος είναι δυνατό να γίνουν ενέργειες για την προώθησή της. Αντίθετα εάν δεν κατανοείται σωστά τότε δεν είναι δυνατόν να γίνουν ενέργειες για να την προωθήσουν, παρά μόνο τυχαίες ή υπό καθοδήγηση. Για τους λόγους αυτούς η έννοια της συμπερίληψης διερευνάται πρώτη στην παρούσα έρευνα.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμπερίληψη κατανοείται ως **δικαίωμα** στην εκπαίδευση, **χωρίς διακρίσεις**, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και αντιμετωπίζοντας την ετερότητα ως **πηγή μάθησης και όχι πρόβλημα**. Εμφανίζονται ηγετικές συμπεριφορές

μετασχηματιστικής ηγεσίας που εκφράζουν αξίες και στόχευση στο κοινό καλό, και παράλληλα ηθικής ηγεσίας που κινούνται στον άξονα της δικαιοσύνης μέσα από τις έννοιες της ισότητας και των δικαιωμάτων. Κατατάσσονται στην διάσταση της δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας, ενδυνάμωσης της σχολικής κουλτούρας.

Η συμπερίληψη κατανοείται ως **διαδικασία και συμμετοχή** α) στην τάξη (διδασκαλία) και β) στο περιβάλλον (σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς) δηλαδή κοινωνικοποίηση που αντιστοιχούν στην έκφραση αξιών, στις νέες προκλήσεις, στο ενδιαφέρον για το κοινό καλό (μετασχηματιστική ηγεσία), της δικαιοσύνης (ηθική ηγεσία), στην ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους στην διάσταση της δημιουργίας πολιτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δίκαιης παιδαγωγικής με τρόπους διδασκαλίας που να ταιριάζουν και να αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών από διαφορετικό υπόβαθρο (διαπολιτισμική εκπαίδευση).

Η συμπερίληψη ως **πλαίσιο** εντός του οποίου συμβαίνει η διδασκαλία και αντιμετωπίζονται ως **ισότιμα μέλη μιας ομάδας**, με ιδιαιτερότητες και ανάγκες για καθένα διαφορετικές και **ισότιμη παιδαγωγική αντιμετώπιση** από τον εκπαιδευτικό χωρίς εύνια που θα τον κάνει να διαφέρει από τους άλλους. Επιπλέον να μην είναι αποκλεισμένοι, να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες, υποστήριξη και εκπροσώπηση. Εμφανίζονται συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη που κατατάσσονται στον πέμπτο άξονα με στόχευση και ενδιαφέρον στο ατομικό καλό που εντάσσεται στο κοινό καλό, αλλά και συμπεριφορές ηθικής ηγεσίας στους άξονες της δικαιοσύνης και της φροντίδας. Η κατανόηση αυτή σχετίζεται με την πρώτη διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας και οικοδόμηση κοινότητας ασφάλειας καθώς και στην τρίτη διάσταση, χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών που χτίζουν σχέσεις σεβασμού και ενδυναμώνουν τα άτομα. Προσεγγίζουν δε, την διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από την τέταρτη διάσταση της δίκαιης παιδαγωγικής.

Η συμπερίληψη ως **αλλαγή**, αλλά ποιος, τι αλλάζει; Οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν την έννοια της συμπερίληψης με τρόπους που στοχεύουν στο κοινό καλό (μετασχηματιστική ηγεσία), με δικαιοσύνη και φροντίδα (ηθική ηγεσία), δημιουργούν συμπεριληπτική κουλτούρα, χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές πρακτικές (συμπεριληπτική εκπαίδευση), ενώ η αλλαγή μεθόδων διδασκαλίας, χρήση διαφορετικού υλικού συνάδουν με την συμπερίληψη περιεχομένου και οικοδόμηση γνώσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικά παρατίθενται τα σχετικά αποσπάσματα συνεντεύξεων των Διευθυντών/ντριών, εκπαιδευτικών τμημάτων υποδοχής και γενικής παιδείας όχι ονομαστικά αλλά με κωδικούς, όπως έχει προαναφερθεί, Εκπ.1 έως Εκπ.15.

Αποσπάσματα που καταδεικνύουν την συμπερίληψη ως **δικαίωμα στην εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις και ως πηγή μάθησης και όχι πρόβλημα.**

Εκπ.5: «*Η έννοια της συμπερίληψης για μένα σχετίζεται με το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου σχολείου που θα είναι κοινό για όλους.*»

Εκπ.2: «*Ένα συμπεριληπτικό σχολείο αποδέχεται και υποστηρίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να συνυπάρχει με όλα τα παιδιά του σχολείου, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες σε διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω, διαφορετικά γνωρίσματα φύλου, διαφορετικές ικανότητες, ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες*»

Εκπ.10: «*Πρόκειται για την προσπάθεια ένταξης όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία της γενικής τάξης, χωρίς διακρίσεις, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, τους κοινωνικούς παράγοντες και τις νοητικές ικανότητες. Η διαφορετικότητα γίνεται δεκτή και αντιμετωπίζεται ως πηγή μάθησης και όχι ως πρόβλημα.*»

Εκπ.12: «*... να τους φέρομαι με τρόπο ώστε να μην υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές των διαφόρων ομάδων ή ακόμη και στους μαθητές της ίδιας ομάδας*»

Εκπ.14: «*...να μην είναι αποκλεισμένοι*»

Εκπ.13: «*...να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες, υποστήριξη και εκπροσώπηση*»

Η συμπερίληψη κατανοείται ως **διαδικασία και συμμετοχή**

Εκπ.1: «*Η συμπερίληψη είναι μία σκέψη κατ' αρχήν της σχολικής κοινότητας είτε είναι ατομική είτε είναι συλλογική και η σκέψη είναι να μπορέσω να συμπεριλάβω στη διαδικασία του σχολείου όλους, όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές σε αυτό που γίνεται και σε αυτό που το σχολείο καλείται να επιτελέσει.*»

Εκπ.1: «*για αυτά τα παιδιά συγκεκριμένα προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε συμπερίληψη σε όλες τις εκφάνσεις. Από το που θα είναι, σε ποια τάξη, το που θα κάθονται ακριβώς και πως τα υπόλοιπα παιδιά θα αισθανθούν ότι είναι συμμαθητές τους και θα τα στηρίζουν ως συμμαθητές τους, μέχρι το πως θα διευθετήσουμε και θα λύσουμε διάφορες συγκρούσεις που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα χωρίς να θεωρηθούν τα παιδιά αυτά μειονεκτικά σε σχέση με άλλα σε περίπτωση που θα υπήρχε κάποια εμπλοκή τους. Κάθε ενέργεια και κάθε ...είχε πίσω αυτή τη σκέψη, ότι είναι παιδιά ισότιμα με τα άλλα παιδιά και μάλιστα ίσως και παραπάνω «ισότιμα» από τα άλλα διότι είναι σε αδύναμη θέση.*»

Εκπ.4: «*Την ένταξη των παιδιών και στο περιβάλλον της σχολικής τάξης αλλά και γενικότερα στο περιβάλλον του σχολείου, από την αυλή, τις κινήσεις τους γενικά τις επαφές και τις φίλιες που μπορεί να αναπτύξουν με τα υπόλοιπα παιδιά και τις σχέσεις με τους καθηγητές*»

Εκπ.11: «Κανένα παιδί να μην αισθάνεται μόνο και αποκομμένο από τους συμμαθητές του κατ' αρχήν στην κοινωνικοποίηση του και δευτερευόντως στην διδακτική διαδικασία.»

Εκπ.12: «Η συμπερίληψη έχει να κάνει τόσο με τα μαθήματα όσο και με την κοινωνικοποίηση των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου και στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον ...»

Η συμπερίληψη ως **πλαίσιο** εντός του οποίου απολαμβάνουν **ισότιμη παιδαγωγική αντιμετώπιση** από τους εκπαιδευτικούς.

Εκπ.6: «η συμπερίληψη κατά τη δική μου άποψη είναι το πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές θα διδαχθούν κάποια κοινά πράγματα έτσι ώστε να βοηθήσουμε όλα τα επίπεδα να αντιληφθούνε σχετικά με την ελληνική γλώσσα»

Εκπ.11: « ... είναι ισότιμα μέλη μιας ομάδας που θα δεχτεί τον καθένα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που έχει. Βασική προϋπόθεση από τη μεριά του εκπαιδευτικού κατά τη γνώμη μου είναι η ισότιμη παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών και στις επιβραβεύσεις και στις επιπλήξεις, ώστε κανείς μαθητής να μην έχει την εύνοια του εκπαιδευτικού, γιατί αυτόματα έχει άλλη θέση από αυτή των συμμαθητών του και ξεχωρίζει από την ομάδα

Εκπ.1: «είναι παιδιά ισότιμα με τα άλλα παιδιά και μάλιστα ίσως και παραπάνω «ισότιμα» από τα άλλα διότι είναι σε αδύναμη θέση.»

Εκπ.13: «Συμπερίληψη σημαίνει επίσης πως μέσα στο χώρο του σχολείου δεν θα πρέπει να υπάρχουν παιδιά αποκομμένα από το σύνολο, αμέτοχα στις δραστηριότητες του σχολείου εντός και εκτός τάξης ή παιδιά που υφίστανται διακρίσεις λόγω διαφορετικής εθνικότητας, σωματικών και νοητικών ιδιαιτεροτήτων ή ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών.»

Η συμπερίληψη ως **αλλαγή**.

Εκπ.7: «πρέπει να απευθύνομαι σε όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη δηλαδή να μην αποκλείω κάποιον ανεξαρτήτως του επιπέδου του, της σχολικής του επίδοσης και από εκεί και πέρα να ενισχύσω τις σχέσεις των μαθητών της τάξης μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου.»

Εκπ.15: «Δηλαδή να προσαρμόσω τους τρόπους διδασκαλίας, τις μεθόδους, το υλικό ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές»

Είναι η **αλλαγή του σχολείου** ή των εκπαιδευτικών, δεν συμβαίνει άπαξ αλλά πρόκειται για **διαρκή διαδικασία αλλαγής**. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει στόχευση στο ατομικό καλό με την οπτική της ένταξής του στο κοινό καλό (μετασχηματιστική ηγεσία) με δικαιοσύνη, και φροντίδα για οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού (ηθική ηγεσία). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσεγγίζεται εξατομικευμένα αλλά και σε συνεργασία με τους άλλους

χρησιμοποιώντας τρόπους διδασκαλίας που ταιριάζουν στον καθένα μαθητή αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά του, έχουν αποτελέσματα στην ενδυνάμωσή τους και στην κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή με την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εκπ.9: «...μία διαρκής διαδικασία κατά την οποία προσπαθούμε να ανταποκριθούμε σε όλους τους μαθητές, ξεχωριστά κι εξατομικευμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους κι αποσκοπώντας στη συνεργατική μάθηση και την αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών στη σχολική κοινότητα»

7.3 Ενέργειες Διευθυντών για συμπερίληψη προσφύγων μαθητών

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων συνεχίζεται με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες ενέργειες κάνουν οι Διευθυντές/ντριες για να προωθήσουν την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στην σχολική τους μονάδα; Ειδικότερα, ποιες είναι οι ενέργειές τους προς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς για την επίτευξη της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών;». Θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα για το κατά πόσο προετοιμασμένοι ήταν οι Διευθυντές/ντριες για την υλοποίηση της φοίτησης προσφύγων μαθητών [ερώτηση 2], πώς την επικοινωνήσαν στους εκπαιδευτικούς [ερώτηση 3] και ποιες ενέργειες έκαναν για εκπαιδευτικούς [ερωτήσεις 5-8], για μαθητές [ερώτηση 9] και γονείς [ερωτήσεις 10 έως 12].

7.3.1 Πόσο προετοιμασμένοι ήταν οι Διευθυντές/Δ/ντριες για την φοίτηση των προσφύγων μαθητών;

Τα ευρήματα δείχνουν ότι δεν υπήρχε καμία ενημέρωση κεντρικά, ούτε κάποια επιμόρφωση και οι Διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι είναι προετοιμασμένοι ατομικά. Τρεις Διευθυντές/ντριες έχουν θεωρητική κατάρτιση, όσοι έχουν κάνει σπουδές ή επιμόρφωση, που συνδυάζεται με την εμπειρία από προηγούμενη εθελοντική εργασία. Όμως και οι υπόλοιποι/ες αν και δεν διέθεταν σπουδές, επιμόρφωση ή προηγούμενη εμπειρία, αντιμετώπισαν το θέμα διοικητικά, χωρίς προβλήματα λόγω του μικρού αριθμού φοιτώντων προσφύγων μαθητών, με την βοήθεια της συντονίστριας προσφύγων η οποία λειτουργούσε ως κηδεμόνας και διεκπεραίωνε την εγγραφή των μαθητών και επιλαμβάνονταν σε κάθε θέμα φοίτησής τους. Επίσης ζητήθηκε η αρωγή Διευθύντριας με πείρα στο θέμα αφού είχε τις προηγούμενες χρονιές πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο της.

Ακολουθεί παράθεση αποσπασμάτων των συνεντεύξεων στα οποία εκφράζονται τα παραπάνω. Καταγράφηκε:

A) Ατομική πρωτοβουλία, θεωρητικό υπόβαθρο, μεταπτυχιακό, σεμινάρια και εθελοντική εργασία σε Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων και οργάνωση λειτουργίας ΔΥΕΠ που δίνουν πολύτιμη εμπειρία για την οργάνωση της φοίτησης προσφύγων μαθητών εντός του σχολείου.

Εκπ.1: *«Πόσο προετοιμασμένος ... πόσο με είχε προετοιμάσει η ελληνική πολιτεία. Η ελληνική πολιτεία δεν με είχε προετοιμάσει καθόλου. Καμία προετοιμασία από κανένα υπουργείο. Παρόλα αυτά εγώ ήμουν προετοιμασμένος, ατομικά.»*

Εκπ.2: *«Έχοντας ένα θεωρητικό υπόβαθρο από το ΕΑΠ και από διάφορα σεμινάρια, επίσης εμπλοκή με εθελοντική εργασία με πρόσφυγες όταν λειτούργησε η Δομή το 2015, ξεκίνησε η λειτουργία ΔΥΕΠ στο Γυμνάσιο όπου ήμουν Διευθύντρια. ... Ήταν μια εμπειρία ανεπανάληπτη και αποτέλεσε σημαντικό εφόδιο για την υποδοχή και φιλοξενία/εκπαίδευση των παιδιών στο τμήμα υποδοχής κατά το τρέχον σχολικό έτος.»*

B) Μικρός αριθμός φοιτώντων προσφύγων μαθητών:

Εκπ.4: *«Δεν με δυσκόλεψε διότι δεν ήρθανε πολλά παιδιά»*

Δ) Ιδιαιτερότητες με άγνωστο εκ των προτέρων εύρος, διοικητική οπτική, καλή συνεργασία με ΣΕΠ, αρωγή Διευθύντριας με προηγούμενη εμπειρία.

Εκπ.5: *«Η φοίτηση των προσφύγων μαθητών στο σχολείο έχει πολλές ιδιαιτερότητες, τις οποίες και δεν ήξερα ως προς το εύρος τους.... Ευτυχώς υπήρχε πολύ καλή συνεργασία με την συντονίστρια προσφύγων και μπορέσαμε διοικητικά να ανταπεξέλθουμε.»*

Εκπ.5: *«Να σημειώσω ότι σε κάθε βήμα συμβουλευόμενους Διευθύντρια όμορου σχολείου η οποία είχε πρόσφυγες μαθητές τις προηγούμενες χρονιές και επομένως είχε εμπειρία σε όλα όσα σχετίζονται με την φοίτησή τους. Νομίζω ότι χωρίς την συντονίστρια κ. και την Διευθύντρια κ....., δεν θα μου ήταν εύκολο να διεκπεραιώσω αυτό το έργο!.»*

7.3.2 Πώς επικοινωνήσαν οι Διευθυντές/ντριες την φοίτηση προσφύγων μαθητών στους εκπαιδευτικούς;

Η καταγραφή των ενεργειών των Διευθυντών/ντριών για να επικοινωνήσουν τη φοίτηση των προσφύγων μαθητών στους εκπαιδευτικούς θα εξεταστεί ως προς τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των μοντέλων ηγεσίας: μετασχηματιστικής και ηθικής ώστε να διαπιστωθεί σε εάν υπήρχαν περιπτώσεις που περιορίστηκαν σε απλή ενημέρωση ή άλλες που χρησιμοποίησαν πιο εκτεταμένη ενημέρωση, ευνόησαν συζητήσεις κτλ με σκοπό

την καλλιέργεια συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο τους. Η ίδια ερώτηση τέθηκε και σε εκπαιδευτικούς τμημάτων υποδοχής και γενικής παιδείας για λόγους τριγωνοποίησης.

Από τις απαντήσεις καταγράφεται ότι έγιναν ενέργειες:

A) Μέσα από **θεσμικές διαδικασίες, συνεδρίαση συλλόγου διδασκόντων** και ενημέρωση από Διευθυντή/ντρια, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προβληματισμούς για τον τρόπο ένταξης των προσφύγων μαθητών στα τμήματα, είναι δεκτικοί και επιζητούν την παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας. Η εμπειρία των προηγούμενων χρόνων και οι πρακτικές των προηγούμενων χρόνων χρησιμοποιούνται ως παράδειγμα. Μπαίνει η οπτική του δικαιώματος στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, καταγράφεται η ανάγκη κατάλληλων συγγραμμάτων και η ανάγκη για επιμόρφωση:

Εκπ.3: *«Την πρώτη χρονιά έγιναν συνεδριάσεις για να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί... Το μέλημα το δικό μου ως Διευθύντρια ήταν να βάλω την οπτική του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων χωρίς διακρίσεις και να φροντίσω να προμηθευτώ συγγράμματα κατάλληλα για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, όπως και κάποιοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν, να διερευνήσω τρόπους επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.»*

Εκπ.4: *«Ενημερώθηκαν σε συνεδριάσεις και οι αντιδράσεις τους ήτανε πολύ καλές ... Τους προβληματίσε η ένταξή τους, γενικά το πώς θα ενταχθούν στα τμήματα,»*

Εκπ.5: *«Συνήθως καλώ τους εκπαιδευτικούς σε συνέλευση ανά τακτά χρονικά Οι συνάδελφοι είναι δεκτικοί σε τέτοιες παρεμβάσεις και πολλές φορές το επιζητούν....»*

Εκπ.6: *«Από την πρώτη ενημερωτική συνεργασία που είχαμε οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής με την Διευθύντρια ενημερωθήκαμε για το πλαίσιο της φοίτησης των προσφύγων μαθητών, το πρόγραμμά τους, τα βιβλία που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και άλλα. Επίσης είχαμε ενημέρωση για τα προηγούμενα χρόνια οπότε αυτό λειτούργησε ως παράδειγμα για να το χρησιμοποιήσουμε και να συνεχίσουμε.»*

Εκπ.11: *«Στο σχολείο μας έγιναν αρκετές συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο σε συνεδριάσεις όσο και κατ'ιδίαν...»*

B) Ο Διευθυντής έδρασε ως καθοδηγητής, με ευγενικό τρόπο, οικείο κλίμα και ως παράδειγμα **επικοινωνεί** τις γνώσεις και καθοδηγεί παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς. και παροτρύνει για επιμόρφωση. **Προτείνει** επιμορφώσεις και τους κινητοποιεί.

Εκπ.2: *«μετέφερα κάποιες δικές μου γνώσεις και προτάσεις και τους παρότρυνα να παρακολουθήσουν σχετικά σεμινάρια που έτρεχαν εκείνο το διάστημα Η πλειοψηφία παρακολούθησαν σεμινάρια...»*

Εκπ.3: *«... αλλά και πολλές συζητήσεις και ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών, πρακτικών σε κάθε ευκαιρία μέσα στην σχολική καθημερινότητα...»*

Γ) Μία **διεκπεραιωτική**, τυπική προσέγγιση

Εκπ.4: *«Ενημερώθηκαν σε συνεδριάσεις και οι αντιδράσεις τους ήτανε πολύ καλές ...»*

Εκπ.4: *«Τους προβληματίσε η ένταξή τους, γενικά το πώς θα ενταχθούν στα τμήματα, ... νομίζω λύθηκε πάρα πολύ γρήγορα οπότε δεν υπήρξε περαιτέρω προβληματισμός. Δεν είχαμε κάποια αντίδραση.»*

Εκπ.5: *«Συνήθως καλώ τους εκπαιδευτικούς σε συνέλευση...»*

Οι Διευθυντές/ντριες που για πρώτη φορά είχαν πρόσφυγες μαθητές και οι ίδιοι δεν είχαν σπουδές ή επιμόρφωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση συζήτησαν με τους εκπαιδευτικούς και βοήθεια, συνεργασία με άλλον/η Διευθυντή/ντρια που είχε προηγούμενη πείρα.

Εκπ.4: *«Κάποιες συμβουλές και συζητήσεις έγιναν και δόθηκαν αφού και εγώ πήρα συμβουλές από άλλη Διευθύντρια που είχε εμπειρία.»*

Εκπ.4: *«Ήταν απλά οι συζητήσεις που έγιναν και οι συμβουλές που ανταλλάξαμε μεταξύ μας.»*

7.3.3 Εισηγήσεις Διευθυντών για αλλαγές και ενέργειες για ενίσχυση εκπαιδευτικών

Α) Ηγετικές συμπεριφορές , κουλτούρα, εγχειρίδια, πρακτικές.

Οι ενέργειες των Διευθυντών/ντριών συνέβαλλαν στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο σχολείου, εισήγαγαν αλλαγές για προσαρμογή του πλαισίου στον μαθητή, χρησιμοποίησαν και έδειξαν διδακτικές πρακτικές κατάλληλες στις συνθήκες, όπως ειδικά εγχειρίδια, χρήση εικόνας. Ο λόγος δεν είναι ο μοναδικός τρόπος αναπαράστασης της πληροφορίας και λόγω μη γνώσης ελληνικών, αλλά και άλλης γλώσσας, χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα, σκίτσα, σχεδιαγράμματα και εικόνες. Επίσης ενισχύθηκαν και άλλα ταλέντα των μαθητών. Οι ενέργειες αυτές είναι σε συμφωνία με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αξιοποιούν τα ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές.

Εκπ.1: «η κουλτούρα του σχολείου είναι μια κουλτούρα ένταξης – συμπερίληψης – υποδοχής»

Εκπ.1: «Ναι, πάντα υπήρχε αυτή η μέριμνα είτε ήταν πρόσφυγες εδώ είτε όχι...που σημαίνει ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία δέχθηκαν ειδική βοήθεια για να μπορέσουν να συμπεριληφθούν καλύτερα στη μαθησιακή εξέλιξη μέσα στην τάξη.»

Εκπ.1: «... γίνεται μία προσαρμογή στο παιδί ή στα παιδιά, όπως γινόταν στα τμήματα ένταξης. Κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό, τον δικό του τρόπο και πρέπει να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία, έτσι πολλές φορές επιλέγαμε αντί να κάνουμε το βιβλίο που έχει μοιράσει ο οργανισμός λέω ένα παράδειγμα, να διαλέξουμε άλλα πράγματα...»

Εκπ.1: «να διαλέξουμε άλλα πράγματα τα οποία συνδέονται με την πρακτική εκμάθηση συνθηκών επικοινωνίας στην οποία βάζουμε τα παιδιά για να μπορέσουν να μάθουν στην πράξη»

Εκπ.13: «Έγιναν όσες αναπροσαρμογές του ωρολογίου προγράμματος ήταν εφικτές προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των μαθητών προσφύγων ιδιαίτερα για τα ξενόγλωσσα μαθήματα, αλλά και για μαθήματα που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση, και στην αποφόρτιση από δυσάρεστα συναισθήματα χωρίς να απαιτούν καλή γνώση ελληνικών, όπως η Φυσική Αγωγή, τα Εικαστικά και η Μουσική.»

Εκπ.2: «... ενισχύσαμε τα ιδιαίτερα ταλέντα τους (ποδόσφαιρο, βόλεϊ, ζωγραφική, μουσική), χρησιμοποιήσαμε κυρίως σκίτσα και σχεδιαγράμματα στα μαθήματα γενικής παιδείας αφού δεν γνώριζαν την Ελληνική γλώσσα.

Και ηγέτες εκπαιδευτικοί.

Καταγράφηκαν ηγετικές συμπεριφορές από εκπαιδευτικούς γεγονός που συμφωνεί με την άποψη ότι στα σχολεία οι Διευθυντές δεν είναι οι μόνοι ηγέτες.

Εκπ.11: «Νομίζω ότι ενίσχυσα ή επηρέασα τους συναδέλφους μου για την φοίτηση των προσφύγων μαθητών και πώς μπορούν και οι ίδιοι να δράσουν. Με το παράδειγμά μου και συζητώντας με τους συναδέλφους το πώς έκανα μάθημα στα διάφορα τμήματα ή συζητώντας περιστατικά που συνέβαιναν στην τάξη και το πώς τα διαχειριζόμουν αντιμετωπίζοντας χωρίς διακρίσεις τους μαθητές.»

Β) Για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οι Διευθυντές/ντριες τους παροτρύνουν να συμμετάσχουν σε ποικίλα σεμινάρια, σε προγράμματα και υλοποίηση σχεδίων δράσης σε σχέση με την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν με τα δικές τους απαντήσεις. Οι

Διευθυντές/ντριες αναγνώρισαν κίνητρα και ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους επηρέασαν για την επίτευξη κάποιου στόχου. Επίσης συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ενδυνάμωση τους, καλλιέργεια ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών και με την επίσκεψη στην Δομή όπου διαμένουν οι μαθητές.

Εκπ.1: «...από τη συμμετοχή των συναδέλφων σε σεμινάρια και από το τελευταίο διετές που κάναμε με τη Wergeland «Σχολεία για Όλους» βοήθησαν στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα συμπεριληπτικό γενικά, ακόμα βαθύτερο και ακόμα μεγαλύτερο. Θέλω να πω η παρουσία του ξένου συνήθως κάνει καλύτερο αυτόν ο οποίος τους δέχεται.»

Εκπ.1: «Και της unicef είχαμε πρόγραμμα. Και σε σεμινάρια “Free to Speak, Free to Learn”, ένα άλλο σεμινάριο με το Συμβούλιο τη Ευρώπης. ... ένα μεγάλο ποσοστό συμμετείχε σε σεμινάρια που αφορούσαν... την υποδοχή των προσφύγων.»

Εκπ.2: «Με την παρότρυνση να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα (τα παρακολουθούσα κι εγώ ταυτόχρονα) ...»

Εκπ.3: «...πιλοτική επιμόρφωση της unicef και αργότερα με τη συμμετοχή μας στο δίκτυο «Σχολεία για όλους» όπου επιπλέον συμμετείχαν γονείς και συναποφασίστηκε σχετικό σχέδιο δράσης...»

Εκπ.3: «...παρακολούθησαν όλες τις επιμορφώσεις για πρόσφυγες που διοργανώθηκαν εξ αποστάσεως...»

Εκπ.6: «είχαμε μια πολύ καλή και σωστή θα έλεγα καθοδήγηση από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου, της Διευθύντριας και της Υποδιευθύντριας, οι οποίες μας παρείχαν άφθονο υλικό, επιμορφωτικό είτε από το ΙΕΠ είτε από δικές τους επιμορφώσεις και επίσης μας ώθησαν να συμμετάσχουμε σε επιμορφωτικά σεμινάρια που ήτανε πάρα πολύ ενδιαφέροντα»

Εκπ1.: «...όταν είχαμε πάει επάνω ζητήσανε κάποιοι εκπαιδευτικοί, να πάνε πάνω,»

Εκπ.1: «όταν δηλαδή μπαίνουμε σε αυτό που ονομάζουμε ενσυναίσθηση πια και όχι θεωρία περί συμπερίληψης ... Είναι ακόμα πιο συνταρακτικό και κινητοποιεί περισσότερο.»

Εκπ.3: «...επισκέφθηκαν και γνώρισαν τα παιδιά στο Κέντρο Φιλοξενίας όπου αυτά διαμένουν...»

Γ) Μικρές ευελιξίες εντός πλαισίου, πιλοτικό υλικό, νέες μέθοδοι διδασκαλίας όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, εργασία σε ομάδες, επικοινωνία, δεξιότητες συνεργασίας, εξωστρέφεια. Πραγματική συμπερίληψη με προσθήκη στα διδακτικά αντικείμενα θεμάτων που ανήκουν στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των προσφύγων.

Εκπ.5: «...Ολοκληρωτικές αλλαγές δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε, αφού ακολουθούμε νόμους και εγκυκλίους του εκπαιδευτικού μας συστήματος που έχει συγκεκριμένο πλαίσιο σπουδών. Αυτό που έγινε στο σχολείο μας είναι η συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα, οπότε χρησιμοποιήσαμε τα εγχειρίδιά τους δίνοντας ανατροφοδότηση για διορθώσεις.»

Εκπ.5: «Επειδή υπάρχει η δυνατότητα χρήσης και άλλων διδακτικών μεθόδων, οι πρόσφυγες μαθητές μας μαθαίνουν να λειτουργούν μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, τόσο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές στο σχολείου όσο και με μαθητές άλλων σχολείων, είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό.»

Εκπ.7: «είναι μαθητές διαφορετικών ταχυτήτων δηλαδή υπάρχουνε παιδιά που αυτή τη στιγμή μπορούνε να γράψουνε ένα μικρό κείμενο, ... παιδιά που δεν μπορούν να γράψουν καθόλου ελληνικά αλλά και ούτε και να μιλήσουνε στα ελληνικά, οπότε εκεί χρειαζότανε σε πολύ μεγάλο βαθμό η διαφοροποιημένη διδασκαλία ...»

Εκπ.9: «Δεδομένου ότι μαθησιακά, το τμήμα που ανέλαβα χωριζόταν σε τρία διαφορετικά επίπεδα, η διδασκαλία ήταν κατά κύριο λόγο συμπεριληπτική. Κάθε μαθητής επίλυε ασκήσεις ανάλογα με τις δυνατότητες του και στη συνέχεια όλοι μαζί κάναμε μια δράση (ανάγνωση κειμένου, τραγούδι, παιχνίδια με λέξεις -παντομίμα, κρεμάλα- κ.α.) στην οποία συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως.»

Εκπ.11: «Στο μάθημα των Θρησκευτικών που έχει και επιπλέον δυσκολία, λόγω της διαφορετικής θρησκείας, στις ώρες που είχα και πρόσφυγες μαθητές έγινε μεγαλύτερη αναφορά ή προσθήκη αναφοράς στην θρησκεία των προσφύγων. π.χ. στη ναοδομία παρουσιάστηκαν δείγματα ναών ή έγινε μεγαλύτερη για τα δικά μου δεδομένα χρήση του βιντεομαθήματος.»

Εκπ.14: «Η Διευθύντρια συγκέντρωσε υλικό ψηφιακό και έντυπο για να το χρησιμοποιήσουμε. Επίσης μετά την πιλοτική εφαρμογή του βιβλίου μαθηματικών ALP του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, είχαμε και επίσημα το βιβλίο αυτό τα επόμενα χρόνια για χρήση στο τμήμα με όλους τους μαθητές. Όποιος εκπαιδευτικός είχε πρόσφυγες μαθητές μπορούσε να τα αξιοποιήσει όλα αυτά όπως και τις γνώσεις από την επιμόρφωση της Unicef και το πρόγραμμα «Σχολεία για όλους».»

Δ) Καθοδήγηση εκπαιδευτικών και χρήση νέων μέσων και νέων μεθόδων διδασκαλίας, συμμετοχή σε δράσεις.

Εκπ.3: «Επίσης από τη διεύθυνση του σχολείου έλαβαν σχετικές κατευθύνσεις, οδηγίες και βοήθεια και δημιούργησαν μαθήματα στις ηλεκτρονικές τάξεις, προετοίμασαν φύλλα εργασίας για πρόσφυγες...»

Εκπ.3: «ανέλαβε ο καθένας ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και τις ειδικές γνώσεις του τον συντονισμό για την συμπερίληψη τους τόσο στα μαθήματα γενικής παιδείας όσο και στις σχολικές δραστηριότητες (προγράμματα) και δράσεις του σχολείου μας»

Εκπ.5: «Λειτουργούμε μαθητοκεντρικά και ομαδοσυνεργατικά. Προσπαθούμε όχι να ενισχύσουμε μόνο τα ακαδημαϊκά προσόντα των προσφύγων-μαθητών, αλλά κυρίως να τους ενισχύσουμε την έννοια της ισότητας, της δημοκρατίας και του σεβασμού της αξιοπρέπειας.»

Ε) Πιλοτικό υλικό, ειδικό υλικό και εγχειρίδια.

Με προθυμία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν εγχειρίδια, εκπαιδευτικό υλικό από αυτοτελές τμήμα προσφύγων, εκδόσεις που προϋπήρχαν, ειδικό υλικό του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το οποίο ήταν σχεδιασμένο και εγκεκριμένο μετά από πιλοτική εφαρμογή. Ακόμη και φωτοτυπίες των εκπαιδευτικών προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών.

Εκπ.1: «Είχε δοθεί ένα υλικό από το αυτοτελές τμήμα προσφύγων, το οποίο υλικό είχε να κάνει με εκδόσεις που προϋπήρχαν, ... και σε κάποιες άλλες οι οποίες κυκλοφορούσαν στο διαδίκτυο και με αυτά δουλέψαμε στην αρχή. κατά τ' άλλα προτιμούσανε οι καθηγητές οι περισσότεροι να δουλεύουν με φωτοτυπία με δικό τους υλικό γιατί προσαρμοζόταν στις ανάγκες και της ανταπόκρισης των μαθητών.»

Εκπ.3: «Οι πρόσφυγες μαθήτριες και μαθητές έλαβαν τα 6 βιβλία Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Ιστορία και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή του πιλοτικού προγράμματος του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας ALP που χρηματοδοτεί η UNISEF, τα οποία είναι εξαιρετικά βιβλία με πολλές ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, εικόνες, σχήματα κ. ά. ανάλογα με το μάθημα, τα οποία βοήθησαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα γενικής παιδείας. Τα βιβλία αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στα τμήματα γενικής παιδείας και ένταξης ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.»

Εκπ.13: «Σε τάξεις με μαθητές πρόσφυγες χρειάστηκε να προσαρμόσω υλικό ώστε να είναι πιο κατανοητό και εύκολο για παιδιά που δεν είχαν πολλές γνώσεις αγγλικών.»

Εκπ.13: «Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με προθυμία αναζήτησαν και χρησιμοποίησαν, όπου ήταν εφικτό, υλικό κατάλληλα σχεδιασμένο για μαθητές πρόσφυγες, όπως για παράδειγμα τα εγχειρίδια που εκπονήθηκαν από το πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας.»

Εκπ.6: «αποφασίσαμε μαζί με τη διεύθυνση του σχολείου να επικεντρωθούμε σε κάποια συγκεκριμένα εγχειρίδια που θεωρήσαμε ότι είναι πιο καλά για τη διδασκαλία: το «Εντάξει» το I και το II, μέσα από μια πληθώρα βέβαια βιβλίων που είχαμε συζητήσει που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε στη διδασκαλία, οπότε κινηθήκαμε με βάση τις πρώτες κατευθυντήριες γραμμές από τη διεύθυνση του σχολείου, από τη δική μας εμπειρία μετά μέσω της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική»

Εκπ.6: «χρησιμοποιήσαμε ήδη υπάρχουσες μαθησιακές δομές, εγχειρίδια αλλά και δικά μας πρωτότυπα που τα αλιεύσαμε από τις επιμορφώσεις»

Εκπ.15: «εφαρμόσαμε κάποιες πρακτικές οι οποίες προάγουν την συμπερίληψη και ήτανε και κάποιες απ' αυτές και πρωτότυπες μπορώ να πω. Υπήρχαν κάποια διαδραστικά μαθήματα, παιχνίδια...»

Εκπ.2: «...ζήτησαμε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας εκπαιδευτικό/διευκολυντικό υλικό και μας έστειλαν.»

Εκπ.3: «...έλαβαν υλικό από το πιλοτικό πρόγραμμα διδακτικής για πρόσφυγες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που χρηματοδοτεί η UNISEF και στο οποίο συμμετέχουμε από τον Δεκέμβριο του 2020»

Εκπ.15: «από τη διεύθυνση του σχολείου έλαβαν όλο το ειδικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας...»

Εκπ.13: «...έλαβαν υλικό από το πιλοτικό πρόγραμμα διδακτικής για πρόσφυγες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που χρηματοδοτεί η UNISEF και στο οποίο συμμετέχουμε από τον Δεκέμβριο του 2020»

ΣΤ) Τρόπος διδασκαλίας: η ελληνική να διδάσκεται ως ξένη γλώσσα, όχι δασκαλοκεντρικά μοντέλα.

Εκπ.10: «Αξιοποίησα τις γνώσεις μου από το μικρής διάρκειας σεμινάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.»

Εκπ.1: «Η διδακτική μέθοδος έχει να κάνει με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας δηλαδή η μεθοδολογία διδασκαλίας αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών, αν μη τι άλλο είναι συγκεκριμένη. ... Έτσι λοιπόν ... πρέπει να τη διδάσκονται ως ξένη γλώσσα, όχι να την διδάσκονται ως μητρική, δηλαδή με την ίδια μεθοδολογία. Είναι τελείως διαφορετική.»

Εκπ.7: «Υπήρχαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από τη Διευθύντρια του σχολείου μας η οποία μας έδωσε κάποιες συμβουλές στην αρχή της διδασκαλίας για το πώς θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε καθώς και η ίδια διδάσκει, είναι καθηγήτρια ξένης γλώσσας, οπότε μπορούσε να μας συμβουλευτεί, γνώριζε καλύτερα απ' τι γνωρίζουμε εμείς τουλάχιστον, εμείς δεν έχουμε διδάξει ποτέ την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, και η ίδια η Διευθύντρια μας τόνισε ότι θα έπρεπε να επιδιώξουμε το προφορικό κομμάτι για αρχή, λόγω της πίεσης του χρόνου. Δεν είχαμε καθόλου χρόνο.»

Εκπ.9: «... καθημερινά, κατά τη διδασκαλία οι μαθητές εργαζόνταν ανά δυάδες ή ομάδες κάθε φορά διαφορετικές, ώστε όλοι να συνεργαστούν με όλους.»

Εκπ.9: «Για παράδειγμα, κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου για τα φρούτα και τα λαχανικά, χωρίστηκαν σε δυάδες, οι οποίες «εκπροσωπούσαν» ένα φρούτο ή ένα λαχανικό. Κάθε φορά που η δυάδα άκουγε το όνομα της έπρεπε να σηκωθεί όρθια γρήγορα και για να κερδίσει πόντους ήταν απαραίτητη προϋπόθεση η συνεργασία μεταξύ των μαθητών που απάρτιζαν τη δυάδα.»

Εκπ.13: «Επίσης προσπάθησα να δουλέψω περισσότερο με ομάδες μαθητών ή με ζευγάρια στα οποία μαθητές με καλύτερο επίπεδο βοηθούσαν τους πιο αδύναμους μαθητές πρόσφυγες.»

Z) Ανάγκη επιμόρφωσης στην διαπολιτισμικής και στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, εντός εργασιακού ωραρίου και όχι στον προσωπικό χρόνο.

Εκπ.1: «Ένας αριθμός έχει κάνει επιμόρφωση. ...πάνω στη διαπολιτισμική, τι σημαίνει, ποιοι είναι οι σκοποί και πως γίνεται... κάποιιοι άλλοι έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια που κάναμε στο σχολείο ή από μόνοι τους έχουν εμπλακεί σε μία επιμόρφωση ή συμμετοχή σε κάποιες πρωτοβουλίες που αφορούσαν τους πρόσφυγες στη Ριτσώνα»

Εκπ.1: «...της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας... Οπότε όταν μπαίνουν σε μία τάξη υποδοχής εκεί πέρα αναγκάζονται να προσαρμόσουνε μια διδασκαλία. Να προσαρμόσουνε και όχι απλώς να οργανώσουνε μια διδασκαλία εξ αρχής και αυτό δημιουργεί προβλήματα κατά την άποψή μου.»

Εκπ.1: «Δεν είναι επιμορφωμένοι, λοιπόν, για να διδάζουνε ελληνικά ως ξένη γλώσσα, αυτοί οι οποίοι έρχονται για τα τμήματα υποδοχής.»

Εκπ.2: «Δεν ήταν κάποιος εκπαιδευμένος. Γι' αυτό αρχικά μετέφερα εγώ κάποιες γνώσεις και μετά παρακολούθησαν σεμινάρια. Τώρα η πλειοψηφία είναι αν όχι εκπαιδευμένοι... ενημερωμένοι αρκετά.»

Εκπ.4: «Θεωρώ ότι αρκετοί από αυτούς θα το έκαναν, απλά επειδή οι συνθήκες αυτή τη φετινή χρονιά ήταν δύσκολες. ...θεωρώ ότι πολλοί απ' αυτούς θα αναλάμβαναν πρωτοβουλίες έτσι ώστε να πάρουν παραπάνω πληροφορίες. Όπως και εγώ βέβαια.»

Εκπ.1: «Βέβαια, τους ενδιαφέρει πάρα πολύ η επιμόρφωση αρκεί αυτή η επιμόρφωση να εντάσσεται μέσα στο εργασιακό τους ωράριο και όχι να γίνεται σε χρόνο προσωπικό τους.»

Εκπ.5: «Προφανώς και ήθελα να κάνουν την όποια αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, να συμμετέχουν σε σεμινάρια ή σε επιμορφώσεις.

Εκπ.11: «Δεν έχω κάνει σπουδές ή σεμινάρια αλλά έχει γίνει επιμόρφωση στην έναρξη του περυσινού σχολικού έτους για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας με πρωτοβουλία της Διευθύντριας και σε συνεργασία με την Unicef. Επίσης παρακολούθησα διήμερο σεμινάριο που έγινε στο σχολείο μας με το πρόγραμμα «Σχολεία για όλους» στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και γονείς. Επίσης εγώ όπως και άλλοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούμε διαδικτυακά επιμορφωτικές συναντήσεις των προηγούμενων όταν μας ενημερώνει η Διευθύντρια για αυτά.» και για ηγεσία...

Η) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής παιδείας.

Εκδήλωση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, γενικότερου ενδιαφέροντος για επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης, για το οποίο εκφράζεται προθυμία αλλά και αίτημα να είναι εντός εργασιακού ωραρίου και να μην υπάρχει επιβάρυνση στον προσωπικό χρόνο τους.

Εκπ.2: «Όχι δεν ήταν έτοιμοι να αλλάξουν τα όσα αυτοί γνώριζαν ή είχαν συνηθίσει. Μετά τα σεμινάρια, κάποιοι ακολούθησαν τις προτάσεις που άκουσαν σε αυτά. Κάποιο το θεώρησαν πολύ δύσκολο ή ότι ήταν λίγο το χρονικό διάστημα και δεν μπορούσαν να το καταφέρουν, δεδομένου ότι έτρεχαν γενικώς να προφτάσουν την ύλη, τα διαγωνίσματα.»

Εκπ.11: «Προσωπικά ναι όσο αφορά το υλικό. Και το επιθυμώ και το θεωρώ αναγκαίο, το ίδιο και για τις επιμορφώσεις, γι' αυτό και συμμετείχα σε σεμινάρια που οργανώθηκαν με πρωτοβουλία της Δ/ντριας, σε σχέδια δράσης ένταξης των προσφύγων μαθητών και εκτός της παραδοσιακής διδασκαλίας, όπως τα περιβαλλοντικά, και σε σεμινάρια για τους πρόσφυγες που οργανώθηκαν από τη Unicef και το ΙΕΠ.»

Εκπ.13: «σε διερευνητικό ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε προκειμένου να αξιολογηθούν στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μας ως προς τη φοίτηση μαθητών

προσφύγων (με αφορμή τη συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα «Σχολεία για Όλους») όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν περαιτέρω σχετικές επιμορφώσεις.»

7.3.4 Ενέργειες Διευθυντή σε σχέση με μαθητές

A) Υποδοχή προσφύγων μαθητών κατά την πρώτη προσέλευση στο σχολείο από τον Διευθυντή/ντρια και το 15μελές με βιωματικά παιχνίδια γνωριμίας και ξενάγηση στο χώρο του σχολείου από τους ίδιους τους μαθητές, κατανομή σε τμήματα και «υιοθεσία» από άλλον μαθητή που εκδηλώνει σχετικό ενδιαφέρον. Η υποδοχή στην αίθουσα τελετών με την παρουσία διερμηνέα, κατανομή σε τμήματα και οι πρόεδροι των τμημάτων είναι υπεύθυνοι για τους πρόσφυγες του τμήματός τους.

Εκπ.1: «...υποδοχή στην αρχή δηλαδή όταν έρχονται κάνουμε μία τελετή υποδοχής, αφού τους έχουμε τοποθετήσει σε τμήματα με τους προέδρους των τμημάτων μέσα στην αίθουσα πολλαπλών μαζεύονται, τους μιλάμε, φωνάζουμε και κάποιον διερμηνέα για να μπορέσει να διαμεσολαβήσει και να μιλήσουνε μεταξύ τους...»

Εκπ.1: «Αφότου μούνε στα τμήματα αρχίζει αυτό που ονομάζουμε η πραγματική γνωριμία. ...έχει ανατεθεί στα προεδρεία να αναζητούν τους μαθητές πρόσφυγες που είναι στα τμήματά τους την συγκεκριμένη ώρα... δημιουργεί μια υπευθυνότητα στα προεδρεία»

Εκπ.1: «Θέλω να πω βλέπουνε ότι κάποιος, εκτός από τον Διευθυντή και τους καθηγητές τους σκέφτεται, δεν τους βλέπει στην τάξη και πάει και τους αναζητάει γιατί..., στην αρχή δεν τους αρέσει αυτό μετά σιγά σιγά όμως δημιουργεί πραγματικά πολύ καλές σχέσεις γιατί και τα παιδιά μεταξύ τους...»

Εκπ.1: «Επίσης το κλίμα που έχει δημιουργηθεί είναι πάρα πολύ καλό, εννοώ ανάμεσα στους μαθητές, οι μαθητές αισθάνονται ότι κερδίζουν από τους πρόσφυγες, δεν κάνουν φιλανθρωπία.»

Εκπ.1: «Υπάρχουν και δύο τρεις περιπτώσεις όπου κάποιος, ειδικά σε μαθήματα που ήταν κάπως δύσκολα να τα καταλάβουνε, μένανε μέσα στο τμήμα ή σε κάποιο διάλειμμα ή στη γυμναστική για να εξηγήσουνε στους συμμαθητές τους τα μαθηματικά ας πούμε ή τη γεωμετρία. Υπήρχαν αυτά.»

Εκπ.2: «Είχαμε οργανώσει με το 15 μελές μια μικρή υποδοχή. Έγινε ξενάγηση στο σχολείο και τους χώρους του και σε λίγες μέρες (2-3) είχαν εγκλιματιστεί και προσαρμοστεί.»

Εκπ.2: «Η διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και το 15 μέλες υποδέχονται τους πρόσφυγες μαθητές κατά την πρώτη προσέλευσή τους στο σχολείο. Η γνωριμία γίνεται με βιωματικά παιχνίδια σε κύκλο, με διάφορες παραλλαγές, όπως ο καθένας λέει το όνομά του μπαίνοντας στην μέση και οι άλλοι κατόπιν τον μιμούνται και κάνουν το ίδιο κτλ.»

Εκπ.4: «Τους παρουσίασα στην τάξη, σε κάθε τάξη που πήγανε και τους έβαλα να καθίσουν με παιδιά που θεωρούσα ότι θα έχουν μια καλή επικοινωνία. ... έκαναν φιλίες αμέσως, δηλαδή και στο διάλειμμα, παρότι ήξεραν λίγα αγγλικά, τους είδα ότι μιλούσαν με τα υπόλοιπα παιδιά.»

Εκπ.5: «Ναι, είχαμε πολλές δράσεις ice-breaking. Μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες βάζαμε τους πρόσφυγες μαθητές στη διαδικασία να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και να αισθανθούν μέλη μίας ομάδας. Το ίδιο έκαναν όλα τα μέλη της ομάδας»

Εκπ.9: « ...έγινε συνάντηση ανάμεσα στους μαθητές του τμήματος υποδοχής και τους μαθητές γενικής παιδείας, ... σε δυάδες ή τριάδες, μίλησε ο καθένας για τον εαυτό του, κι ύστερα ο ένας παρουσίαζε τον άλλον στους υπόλοιπους.»

Εκπ.11: «Ως εκπαιδευτικός φρόντισα να γνωριστούν οι μαθητές είχα μέσα στα τμήματα κατά την ώρα του μαθήματος. Επιπλέον στο πρόγραμμα ERASMUS+ Που συμμετέχω φρόντισα να γνωριστούν πρόσφυγες μαθητές με τους άλλους μαθητές και να δουλέψουν μαζί σε κοινό έργο.»

Εκπ.13: «Κάθε χρόνο την πρώτη μέρα που έρχονταν οι μαθητές πρόσφυγες στο σχολείο υπήρχε κάποια ιδιαίτερη δράση για την υποδοχή τους στην οποία συμμετείχαν η διεύθυνση, γονείς, εκπαιδευτικοί και φυσικά μαθητές. Χαρακτηριστικά αναφέρω παιχνίδια αλληλογνωριμίας, ξενάγηση των προσφύγων μαθητών στο σχολείο από τους συμμαθητές τους, έργα ζωγραφικής με τα οποία οι μαθητές του σχολείου υποδέχονταν τους πρόσφυγες, μηνύματα στη γλώσσα τους και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες.»

Εκπ.14: «προσπάθησα να δουλέψω περισσότερο με ομάδες μαθητών ή με ζευγάρια ... καλλιεργούνταν και φιλικές σχέσεις μεταξύ ελλήνων και προσφύγων μαθητών πράγμα που αποτελεί βασικό στόχο μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.»

B) Καταγράφηκαν και πρωτοβουλίες μαθητών.

Εκπ.1: «Συζητάνε επίσης τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους. Υπάρχουν και δύο τρεις περιπτώσεις όπου κάποιοι, ειδικά σε μαθήματα που ήταν κάπως δύσκολα να τα καταλάβουν, μένανε μέσα στο τμήμα ή σε κάποιο διάλειμμα ή στη γυμναστική για να εξηγήσουν στους συμμαθητές τους τα μαθηματικά ας πούμε ή τη γεωμετρία.»

Εκπ.1: «Ναι όταν φεύγουνε μαθητές και πάνε στη Γερμανία, ... κάνουνε μία γιορτή μέσα στο τμήμα όλοι μαζί να τους αποχαιρετίσουνε. Κρατάνε με πολλούς μαθητές εδώ και τέσσερά – πέντε χρόνια, επαφή μέσω των κοινωνικών δικτύων. Τους στέλνουν πληροφορίες τι κάνουν στη Γερμανία, ...»

Εκπ.1: «...οι ίδιοι οι μαθητές ζητάνε και αυτοί να επισκεφτούν τη Ριτσώνα»

Εκπ.2: «υπήρχαν παιδιά του σχολείου που ήσαν έτοιμα και διαθέσιμα να τα προσεγγίσουν, να μιλήσουν μαζί τους (χρησιμοποιούσαν τη γνώση των αγγλικών τους) να τα καλούν στις παρέες τους να συζητούν»

Εκπ.3: «...στα τμήματα γενικής παιδείας κάθε πρόσφυγας μαθητής «υιοθετείται» από μαθητή που θα εκδηλώσει ενδιαφέρον αυτοβούλως και θα αναλάβει να του εξηγήσει τη λειτουργία του σχολείου, του προγράμματος, θα τον καθοδηγεί για το που θα πάει μέχρι να τα μάθει. Δεν ανατίθεται σε κάποιον, θέλουμε το ενδιαφέρον να εκδηλωθεί από τους ίδιους τους μαθητές.»

Εκπ.4: «Ναι, ναι, ναι! Έβλεπα ιδιαίτερα πρόθυμα ήταν τα κοριτσάκια, ήτανε πρώτης γυμνασίου και προς τα παιδιά και των δύο φύλων, που αντάλλαζαν τηλέφωνα, αντάλλαζαν πληροφορίες, συζητούσαν στο διάλειμμα, ήταν πολύ ανοικτά.»

Εκπ.5: «Οι μαθητές ακολουθούν συνήθως τις δράσεις όπου εμείς ως σχολείο προσπαθούμε να τους εμπλέξουμε.»

Εκπ.11: «ναι οι μαθητές συνεργάζονταν σε πολιτιστικά προγράμματα και έτσι έπαιρναν την πρωτοβουλία να μιλήσουν μεταξύ τους πιο πολύ. Οι ίδιοι οι μαθητές διοργάνωναν εορτές και πάντα συμμετείχαν και οι πρόσφυγες, επίσης το δεκαπενταμελές του σχολείου είχε προτείνει επίσκεψη στη Δομή που διαμένουν οι πρόσφυγες για να γνωριστούν καλύτερα.»

Εκπ.13: «Αυθόρμητα πολλοί μαθητές μας προσέγγισαν στα διαλείμματα τους μαθητές πρόσφυγες και συνομιλούσαν μαζί τους. Πολύ σύντομα αναπτύχθηκαν φιλίες μεταξύ τους που ενισχύθηκαν και μέσω των δράσεων πχ για την Παγκόσμια Μέρα Πολιτιστικής Ποικιλομορφίας στο πλαίσιο του Δικτύου Συνδεδεμένων Σχολείων της Unesco.»

Εκπ.13: «Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι σε ένα περιστατικό αψιμαχίας μεταξύ πρόσφυγα και έλληνα μαθητή πριν από δύο χρόνια, το δεκαπενταμελές του σχολείου πήρε την πρωτοβουλία να οργανώσει επίσκεψη στο χώρο υποδοχής στην Ριτσώνα, ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τους πρόσφυγες συμμαθητές τους και να καλλιεργήσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.»

Γ) Αλληλογνωριμία προσφύγων μεταξύ τους, δεν είναι δεδομένο το ότι γνωρίζονται μεταξύ τους (McBrien, 2005).

Εκπ.9: «Καταρχάς, οι μαθητές του τμήματος υποδοχής δε γνωρίζονταν μεταξύ τους κι ήταν το κλίμα κάπως τεταμένο τις πρώτες μέρες. Οπότε, καθημερινά, κατά τη διδασκαλία οι μαθητές εργάζονταν ανά δυάδες ή ομάδες κάθε φορά διαφορετικές, ώστε όλοι να συνεργαστούν με όλους. Συγχρόνως, οι δημιουργικές δραστηριότητες τους έδιναν τη δυνατότητα να εκφράζονται, να αποφορτίζονται και να δρουν ομαδικά, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη μεταξύ τους γνωριμία και στη δημιουργία φιλικών δεσμών.»

Δ) Συμμετοχή προσφύγων μαθητών στα μαθητικά συμβούλια, μετά από δικό της αίτημα. Η συμμετοχή τους στις διαδικασίες εκλογής μαθητικών συμβουλίων είναι αδύνατη καθώς η φοίτησή τους κάθε χρόνο στο σχολείο ξεκινά αφού ήδη έχουν γίνει οι εκλογές. Για λόγους δικαιοσύνης και μετά από διάλογο βρέθηκε τρόπος για να συμμετάσχουν και οι πρόσφυγες μαθητές ώστε να συνομιλούν, να εκφράζονται και να γίνουν μέλη της μαθητικής κοινότητας χωρίς αποκλεισμούς από τα όργανα εκπροσώπησής τους.

Εκπ.12: «Η Διευθύντρια, ... να συμπεριλάβει πρόσφυγες στα μαθητικά συμβούλια. Για το τελευταίο είχαν εκφράσει σχετικό αίτημα οι ίδιοι οι πρόσφυγες μαθητές.»

7.3.5 Ενέργειες Διευθυντή σε σχέση με γονείς

Α) Διευθυντές και ενημέρωση συλλόγου γονέων.

Εκπ.1: «Βέβαια! Βέβαια, και νομίζω ότι αυτή η ενημέρωση ήταν συνεχής και διαρκής για ότι συνέβαινε...»

Εκπ.2: «Ο Σύλλογος γονέων από το καλοκαίρι είχαν ακούσει ότι θα έρχονταν προσφυγόπουλα στο σχολείο γιατί είχε κυκλοφορήσει στον τοπικό τύπο. Έτσι όταν το Σεπτέμβρη τους κάλεσα να τους ενημερώσω δεν βρήκα αντίθετες απόψεις.»

Εκπ.3: «Την πρώτη χρονιά που λειτούργησε ΔΥΕΠ στο σχολείο μας έγινε ενημερωτική συνάντηση με τους γονείς σχετικά με τον θεσμό και την φοίτηση προσφύγων μαθητών.»

Εκπ.3: «... κάθε χρόνο ενημερώνουμε τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων όπως ενημερώνουμε και για άλλα θέματα του σχολείου και στο πλαίσιο της μεταξύ μας συνεργασίας.»

Εκπ.4: «Ενημέρωσα τον πρόεδρο.»

Εκπ.5: «Ναι φυσικά και ενημερώσαμε τον γονέων και κηδεμόνων και γενικά τους γονείς για την φοίτηση προσφύγων μαθητών. Αυτό έγινε προφορικά, στο τηλέφωνο.»

Εκπ.11: «Αυτή την ενημέρωση την έχει αναλάβει η Δ/τρια ωστόσο όλος ο Σύλλογος Διδασκόντων ήταν παρών στην συνάντηση γονέων και υποστήριξε τη φοίτηση προσφύγων μαθητών. Με

κάποιες εξαιρέσεις αρνητικές και την θερμή υποστήριξη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων που στάθηκε αρωγός στην όλη προσπάθεια η φοίτηση των προσφύγων μαθητών δεν είχε περισσότερα προβλήματα από ότι η φοίτηση των υπολοίπων μαθητών.»

Εκπ.13: «Οι ανταπόκριση των γονέων ήταν θετική από την αρχή. Όχι μόνο δεν αντιμετωπίσαμε καμία αρνητική αντίδραση ως προς τη φοίτηση μαθητών προσφύγων στο σχολείο, αλλά αντίθετα εισπράξαμε ως Σύλλογος συμπαράσταση και έμπρακτη βοήθεια όταν χρειάστηκε.»

Εκπ.13: «στην επιμορφωτική τριήμερη συνάντηση του προγράμματος «Σχολεία για Όλους» που έγινε στην Αθήνα συμμετείχε και εκπρόσωπος των γονέων με πολύ μεγάλη διάθεση και δημιουργικές ιδέες για δραστηριότητες συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στο σχολείο.»

B) Διευθυντές και γονείς προσφύγων μαθητών.

Εκπ.1: « ... την πρώτη φορά που θα έρθουνε, μαζί με τα παιδιά τους έρχονται και οι γονείς, και τους κάνουμε μία ξενάγηση και τους μιλάμε παρουσία και της συντονίστριας εκπαίδευσης και του διερμηνέα, τους δείχνουμε το σχολείο, πού κάνουν μάθημα τα παιδιά τους...»

Εκπ.1: «Η επικοινωνία γινότανε με το τετράδιο αλληλογραφίας. Δηλαδή είχε ένα τετράδιο που έγραφε ο καθηγητής τι έκανε σήμερα ο μαθητής – είχαμε ενημερώσει τους γονείς ότι θα ζητάνε το τετράδιο από τον μαθητή, θα πηγαίνουν στον διερμηνέα και θα τους λέει...»

Εκπ.1: «...τους αντιμετωπίζουμε ως κηδεμόνες και δεν διαπραγματευόμαστε ούτε προσπαθούμε να βάλουμε τους άλλους κηδεμόνες να κάνουν πράγματα, είναι γενικώς η έννοια της φιλανθρωπίας, των φιλάνθρωπων αισθημάτων είναι κάτι που δεν έχει να κάνει με την κουλτούρα της συμπερίληψης.»

Εκπ.2: «Όχι δεν επικοινωνήσα. Θα ήθελα να τους καλέσω στο σχολείο και να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς και εμείς αυτούς αλλά οι περιορισμοί λόγω της πανδημίας το απαγόρευαν. Ελπίζω να γίνει την επόμενη σχολική χρονιά.»

Εκπ.4: «Όχι, όχι. Δηλαδή επικοινωνούσα μόνο με την συντονίστρια.»

Εκπ.5: «Ναι επικοινωνήσαμε με τους γονείς των μαθητών - όσο οι συνθήκες μας το επέτρεψαν. Η επικοινωνία και η οργάνωση γινόταν μέσω των εκπαιδευτικών στις τμημάτων υποδοχής οι οποίοι είχαν αναλάβει και την ενημέρωση των γονέων, μέσω τετραδίου που συμπλήρωναν σχεδόν καθημερινά και μεταφραζόταν στη δομή ώστε να μπορεί να διαβάζει κάθε γονέας για την πρόοδο του παιδιού του. Επίσης μέσω της συντονίστριας εκπαίδευσης προσφύγων επικοινωνούσα κι εγώ με τους γονείς.»

Εκπ.11: «... Σαν εκπαιδευτικός δεν επικοινωνήσα με τους γονείς των προσφύγων μαθητών, που η επικοινωνία μαζί τους μπορεί να γίνει μόνο μέσω της συντονίστριας εκπαίδευσης.»

Τα περιοριστικά μέτρα δεν άφηναν περιθώρια για δια ζώσης συναντήσεις, έτσι δεν ήταν εφικτό να γίνουν ενέργειες. Παρόλα αυτά, οι Διευθυντές καταθέτουν ενέργειες και εκτός πανδημίας, αντιμετωπίζοντας όλους τους γονείς με τον ίδιο τρόπο, και στον ρόλο τους να επιβλέπουν τη φοίτηση των παιδιών τους, να ενημερώνονται, να παίρνουν μέτρα όταν χρειάζεται και όχι με διαχωριστική διάθεση ή μέσα από ένα πρίσμα φιλανθρωπίας.

Γ) Αλληλογνωριμία γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια

Εκπ.2: *«Όχι, για τους ίδιους λόγους.»* (εννοεί τα περιοριστικά μέτρα λόγω πανδημίας)

Εκπ.3: *«Αν και είμαστε το πρώτο σχολείο με πρόσφυγες μαθητές, δεν μας δόθηκε η δυνατότητα να οργανώσουμε και να καλλιεργήσουμε την αλληλογνωριμία των γονέων. Πιστεύω πως αν δεν είχε προκύψει το θέμα της πανδημίας, θα το είχαμε κάνει. Ωστόσο υπήρξε πρόσκληση εκ μέρους των προσφύγων γονέων στις εκδηλώσεις εορτασμού της ημέρας προσφύγων, οπότε εκτός από εμένα και εκπαιδευτικούς του σχολείου, παρεβρέθησαν και γονείς, εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων θα έλεγα. Ευελπιστώ τον επόμενο χρόνο, τα επόμενα χρόνια να μπορέσουμε να διοργανώσουμε στο σχολείο μας τέτοιες συναντήσεις και να συμβάλλουμε στην γνωριμία και την δημιουργία σχέσεων. Πιστεύω ότι θα οφεληθούνε όλες οι οικογένειες πάρα πολύ, πιστεύω ότι θα δούνε τα κοινά σημεία, τα ίδια προβλήματα, τα ίδια όνειρα για τα παιδιά τους. Θα δούμε!»*

Εκπ.5: *«Ναι! Με αφορμή την ημέρα προσφύγων οργανώθηκε στο campus μία εκδήλωση με τη συμμετοχή των γονέων. Ο πρόσφυγες γονείς είχαν ετοιμάσει ένα μοναδικό γεύμα για όλους. Σε αυτή τη γιορτή είχαμε επισκεφτεί το campus, εκπαιδευτικοί και εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για εμάς. Αντιλαμβάνεστε πόσο πολύ αυτή η ενέργεια βοήθησε στην αλληλογνωριμία και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.»*

Εκπ.11: *«Όχι, αν και θα μπορούσε να βρεθούν μαζί οι γονείς σε εορτή πχ στο κλείσιμο της χρονιάς, αλλά ούτε πέρυσι ούτε φέτος έγινε κάτι τέτοιο λόγω των περιοριστικών μέτρων.»*

7.4 Εμπόδια στη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών

Αν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν εμπόδια στη ροή του λόγου τους κατά την απάντησή τους σε προηγούμενες ερωτήσεις, έγινε ξεχωριστή διερεύνηση μέσω του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος: «Ποια εμπόδια παρεμβαίνουν στη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών και τι κάνουν οι Διευθυντές/ντριες για να τα αντιμετωπίσουν;» Σημαντικό είναι ότι καταγράφηκαν και τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν και εμπόδια αυτά ή έγιναν

προτάσεις για αντιμετώπιση στο μέλλον. Εδώ καταγράφονται βαθιά ηγετικές συμπεριφορές με Διευθυντές/ντριες να αναλαμβάνουν δράση πέρα από τον διοικητικό τους ρόλο, με ευθύνη, ευελιξία και πιέζοντας τα περιθώρια στα οποία κινούνται οι αρμοδιότητές τους. Ξεπερνούν δυσκολίες και ηθικά διλήμματα, πιέζουν υψηλότερα κλιμάκια για να δοθεί λύση σε προβλήματα, όπως η μεταφορά των μαθητών, ο εξοπλισμός στη Δομή και αναλαμβάνουν δράση με επιστολές και προσωπικές επαφές και εξασφαλίζουν μέρος των παραπάνω με δωρεές και χορηγίες.

Πολλά **οργανωτικά εμπόδια** στην ίδρυση των τμημάτων υποδοχής, στην πρόσληψη εκπαιδευτικών ή ακόμη και στην εγγραφή των προσφύγων μαθητών στο σχολείο.

Έναρξη μαθημάτων στα τμήματα υποδοχής μέσα στο διδακτικό έτος και μετά από αρκετό διάστημα σε σχέση με το υπόλοιπο σχολείο, λόγω καθυστερημένης πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τμήματα αυτά. Επίσης πρόβλημα που εμφανίζεται κάθε χρόνο, αφού αφαιρέθηκε από τον Διεθνή Οργανισμό Προσφύγων το δικαίωμα να μετακινεί με δική του χρηματοδότηση τους μαθητές, είναι η μετακίνηση των μαθητών στις γραμμές που ο διαγωνισμός δεν έχει αποτελέσματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι πρόσφυγες μαθητές, για να μην μείνουν εκτός σχολείου, μετακινήθηκαν μετά από κάλυψη των εξόδων από Μη Κυβερνητική Οργάνωση κατόπιν ενεργειών Διευθυντών/ντριών. Ακολουθούν αποσπάσματα.

Διορισμός εκπαιδευτικών τμημάτων υποδοχής πολύ μετά την έναρξη των μαθημάτων.

Εκπ.2: *«Επίσης και οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ΤΥ διορίστηκαν τον Ιανουάριο»*

Εκπ.3: *«Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής τοποθετήθηκαν στο σχολείο μας τον Ιανουάριο (και κάθε χρόνο περίπου τότε τοποθετούνται)...»*

Μεταφορά μαθητών από τη Δομή στα σχολεία.

Εκπ.1: *«Από τη στιγμή που αποφάσισε η περιφέρεια να χειριστεί τα κονδύλια τα οποία έπαιρνε ο ΔΟΜ, που είναι όμως μη κυβερνητική, για να μετακινήσει τους μαθητές αρχίσανε τα προβλήματα»*

Εκπ.2: *«Ωστόσο τα παιδιά καθυστέρησαν να έρθουν στο σχολείο (ολιγώρησαν οι τοπικές αρχές, Δημοτική και Περιφερειακή αρχή), δεν φρόντισαν για τη μεταφορά τους.»*

Εκπ.3: *«Οι διευθύντριες και διευθυντές με μαθήτριες/τές πρόσφυγες ζητήσαμε ενημέρωση από τον Αντιπεριφερειάρχη Εκπαίδευσης εάν έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία μεταφοράς των μαθητών μας από το Κέντρο Φιλοξενίας προς τα σχολεία τους, χωρίς να λάβουμε έως σήμερα απάντηση.»*

Αντιμετώπιση

Εκπ.2: *«Για την επόμενη σχολική χρονιά επιβάλλεται οι τοπικές αρχές να ενεργήσουν έγκαιρα, ώστε όταν ανοίξουν τα σχολεία να έρθουν και τα παιδιά των προσφύγων από την πρώτη ημέρα, όπως το δικαιούνται. ... Να έχει ταχτοποιηθεί το θέμα το λεωφορείου που θα τα μεταφέρει και να διοριστούν από την αρχή του σχολικού έτους οι εκπαιδευτικοί του ΤΥ.»*

Έλλειψη εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Εκπ.2: *«Για τα διαδικτυακά μαθήματα στην περιοχή του Κέντρου Φιλοξενίας όπου διαμένουν οι μαθητές δεν είχαν σύνδεση (αλλά ούτε εξοπλισμό) ...»*

Αντιμετώπιση

Εκπ.3: *«Η επικοινωνία με τηλεδιασκέψεις έγινε με δεδομένα που χορήγησε η Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων και με την βοήθεια της οποίας οργανώθηκε η επικοινωνία μας με τους/τις μαθητές/τριες μας στο Κέντρο Φιλοξενίας, λειτούργησε ως ενδιάμεσος και χωρίς τη βοήθειά της θα ήταν αδύνατη οποιαδήποτε επικοινωνία.»*

Εκπ.3: *«Σε συνεργασία με τις/τους διευθύντριες/ές των γυμνασίων στείλαμε αίτημα σε εταιρεία - πάροχο τον Δεκέμβριο του 2020, στο παράρτημα και στα κεντρικά, ώστε να παραχωρηθεί ως χορηγία σταθερή σύνδεση διαδικτύου στο Κέντρο φιλοξενίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητριών/ών προσφύγων. Δεν έχουμε λάβει ακόμα απάντηση.»*

Εκπ.3: *«Χορηγήθηκε μετά από αίτημα μας ένας προβολέας ως δωρεά και ενσύρματη σύνδεση στο κοντεϊνερ του ΥΠΑΙΘ για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις μαθήτριες και μαθητές μας στη Δομή και οργανώθηκαν μαθήματα εξ αποστάσεως μια εβδομάδα πριν το Πάσχα με τη βοήθεια της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων.»*

Διαδικασίες εγγραφής.

Πρόβλημα στην εγγραφή τους στο πληροφοριακό σύστημα, στο οποίο δεν υπήρχε επιλογή για την αιτιολόγηση της εγγραφής. Διευκολυντικός παράγοντας, η πείρα εκπαιδευτικών των πρώτων σχολείων με πρόσφυγες μαθητές ώστε να στείλουν αίτημα και πρόταση στην διαχείριση του πληροφοριακού συστήματος για να προστεθεί η αιτιολογία εγγραφής που αντιστοιχεί στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών ως «Αιτούντες/Δικαιούχοι Διεθνούς Προστάσιας». Επίσης, έλλειψη επίσημης μετάφρασης οδήγησε σε εγγραφή με λατινικούς χαρακτήρες τόσο στο Βιβλίο Μητρώου του σχολείου όσο και στο πληροφοριακό σύστημα. Σε κάποιες περιπτώσεις δεν υπήρχαν πλήρη στοιχεία των μαθητών ή έλλειπαν έγγραφα. Για την αίτηση εγγραφής και τον φάκελο με τα έγγραφα των μαθητών φροντίζει η Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων και χωρίς την δική της διαμεσολάβηση θα ήταν αδύνατον να διεκπεραιώσουν μόνοι τους οι πρόσφυγες γονείς την εγγραφή ή άλλες διαδικασίες.

Εκπ.2: «δεν υπήρχε τρόπος, δεν υπήρχε επιλογή στο *myschool* για να γράψουμε τους πρόσφυγες μαθητές και κάναμε αίτημα ώστε να συμπληρωθεί και η δική τους περίπτωση.»

Εκπ.15: «...έχουν περάσει πέντε χρόνια από την πρώτη προσπάθεια εγγραφής των μαθητών μας προσφύγων ακόμη συνεχίζουν να υπάρχουν κάποια προβλήματα (ελλιπή στοιχεία, μη ακριβής ηλικία, λανθασμένα ονόματα...) αλλά με καλή θέληση, κατανόηση και σημαντική προσπάθεια από την συντονίστρια εκπαίδευσης στη δομή αυτά ξεπεράστηκαν»

Εκπ.5: «δεν έχουν συνήθως πλήρη δικαιολογητικά, οπότε χρειάζεται μία συνεργασία με άλλους φορείς ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί η διαδικασία.»

Εκπ.5: «...ελλιπή στοιχεία, δηλαδή κάποια έγγραφα δεν υπήρχαν και δεν μπορούσαν να βρεθούν... Άλλα από αυτά τα έγγραφα δεν υπήρχαν σε μετάφραση!»

Εκπ.14: «Να γίνει εγγραφή των μαθητών με ελληνικά στοιχεία, αλλά πώς μπορώ εγώ να μεταφράζω σωστά;»

Αντιμετώπιση

Εκπ.14: «Κάποιος πρέπει να φροντίσει για την επίσημη μετάφραση. Ίσως να μπορούσε να το οργανώσει η συντονίστρια και να γίνει μέσα στην Δομή από κάποια ΜΚΟ.»

Σχολεία που είχαν πρόσφυγες μαθητές για πρώτη φορά κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας δηλώνουν ότι δεν αντιμετώπισαν εμπόδια στην εγγραφή ή και σε άλλα πεδία καθώς είχαν τακτοποιηθεί από τις προηγούμενες χρονιές ή αν υπήρξαν ξεπεράστηκαν σε συνεργασία με την συντονίστρια και με βοήθεια, συμβουλές από Διευθυντές/ντριες σχολείων με προηγούμενη εμπειρία.

Εκπ.4: «Δεν υπήρξαν γιατί η συντονίστρια τους, λειτούργησε ως μητέρα, είχε έτοιμα τα χαρτιά τους για τους και ότι σχετικό οπότε πολύ εύκολα τα εγγράψαμε στην τάξη που έπρεπε»

Εκπ.4: «Εντάχθηκαν σε δύο τμήματα του σχολείου και παρακολούθησαν πολύ λίγο μάθημα σε αυτά γιατί τα έπαιρνε του ΖΕΠ η υπεύθυνη, η φιλόλογος δηλαδή. Όχι, δεν υπήρξαν εμπόδια»

Εκπ.5: «υπήρχε πολύ καλή συνεργασία με την συντονίστρια προσφύγων και μπορέσαμε διοικητικά να ανταπεξέλθουμε»

Εκπ.5: «...ήταν η εμπειρία Διευθύντριας Γυμνασίου που είχε πρόσφυγες μαθητές και τα προηγούμενα έτη οπότε την συμβουλευόμουν, με καθοδηγούσε στο τι έπρεπε να κάνω κάθε φορά και πώς να το κάνω»

Πρόβλημα η ηλικιακή εγγραφή των μαθητών σε τάξεις.

Εκπ.5: «Οι πρόσφυγες μαθητές, από την πρώτη μέρα φοίτησης στο σχολείο, διδάσκονταν 3 ώρες στο Τ.Υ. και άλλες 3 στο τμήμα γενικής παιδείας σε κάποια μαθήματα χωρίς να μπορούν

ουσιαστικά να παρακολουθήσουν... γιατί δεν γνωρίζουν ελληνικά. Η εγγραφή τους σε τάξη γίνεται με βάση την ηλικία οπότε κανένας μαθητής δεν έχει διδαχθεί ελληνικά πριν φοιτήσει στο σχολείο.»

Αντιμετώπιση

Θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με εγγραφή ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας, γι' αυτό είναι απαραίτητη η έγκαιρη διάγνωσή του (Foulidi, Papakitsos, & Alexaki, 2020) ή με ταχύρρυθμα εισαγωγικά μαθήματα, που όμως δεν είναι εφικτό να γίνουν αφού δεν υπάρχει σχετική πρόβλεψη στην εγκύκλιο Αρ. πρωτ.: 90306/ ΓΔ4/ 20-7-2022.

Εκπ.5: *«Δεν προβλέπεται η εγγραφή τους, για παράδειγμα στην Α τάξη, οπότε στις επόμενες να έχουν κατακτήσει, έστω και σε βασικό ή μέτριο επίπεδο την ελληνική γλώσσα. Ούτε προβλέπεται κάποιο σύντομο εισαγωγικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής και μετά να μπουν και στα τμήματα γενικής παιδείας. Οπότε καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για να μπορέσουν αυτοί οι μαθητές κάτι να προσλάβουν γνωστικά από τα μαθήματα, χωρίς να έχουν ελάχιστη γνώση ελληνικών...»*

Πρόβλημα επικοινωνίας λόγω έλλειψης κοινής γλώσσας για συνεννόηση.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν βοηθητικά και άλλη ή άλλες γλώσσες, αγγλικά, γερμανικά ή γαλλικά ανάλογα με το τι γνωρίζουν οι ίδιοι και οι μαθητές τους και σε περιπτώσεις που είναι εφικτό ενσωματώνουν την μητρική γλώσσα των προσφύγων του τμήματός τους, φαρσί, σουρανί και αραβικά. Αυτό γίνεται κυρίως σε μαθήματα και δράσεις που χρησιμοποιούν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες ταυτόχρονα καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Εκπ.5: *«...αγγλικά, μία κοινή γλώσσα, ώστε να μπορεί να υπάρχει μία κάποια επικοινωνία. Συνήθως, ακολουθούμε ιδιαίτερες μεθόδους διδασκαλίας, δουλεύοντας κατά ομάδες, ώστε οι πρόσφυγες μαθητές να αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες, όπως της επικοινωνίας, της συνεργασίας»*

Πρόβλημα στο πρόγραμμα, να συνδυαστεί με τα μαθήματα που ορίζει η εγκύκλιος για να μπορούν οι πρόσφυγες μαθητές να τα παρακολουθούν στα τμήματά τους πέραν του τμήματος υποδοχής. Δημιουργία πολλών κενά στα προγράμματα των εκπαιδευτικών.

Εκπ.1: *«Αυτό ήταν ένα ιδιαίτερο πρόβλημα στο σχολείο, το κάθε σχολείο που δέχεται πρόσφυγες, διότι σύμφωνα με τις εγκυκλίους πρέπει να κάνουν 3 ώρες την ημέρα εντατικά τη γλώσσα, ελληνικά, και τις άλλες 3 να διασπείρονται μέσα στην τάξη στην οποία ανήκαν και στα τμήματα στα οποία ανήκαν και να κάνουν και τα μαθήματα εκεί που μπορούν να κάνουν αυτά που γράφει*

η εγκύκλιος, αφορά μαθήματα που δεν έχουν μεγάλη γλωσσική απαίτηση. Αυτό είχε ένα πρόβλημα στην οργάνωση του προγράμματος για να μπορέσει.. διότι οι μαθητές ήταν πολλοί και σε πολλές τάξεις και έπρεπε να συνδυαστεί το μάθημα που θα κάνουν τις 3 ώρες που δεν είχαν εντατικά να μπορούν να το κάνουν κάποια συγκεκριμένη στιγμή. Δημιούργησε μεγάλες τρύπες στο πρόγραμμα, στους συναδέλφους επίσης οι οποίοι μπορεί να είχαν μία ώρα ή δύο ώρες κενά, εντάζει πάντως, αυτό λύθηκε γιατί ο σκοπός μας εδώ είναι τα παιδιά και όχι το δικό μας βόλεμα» Αντιμετώπιση, το πρόγραμμα διαμορφώνεται δίνοντας προτεραιότητα στους μαθητές.

Εκπ.1: «...λύθηκε γιατί ο σκοπός μας εδώ είναι τα παιδιά και όχι το δικό μας βόλεμα»

Εκπ.2: «Εντάξαμε το πρόγραμμα του τμήματος υποδοχής στο συνολικό μας πρόγραμμα, μοιράσαμε τα παιδιά σε διάφορα τμήματα γενικής παιδείας ανάλογα με την ηλικία, το φύλο (προσέχοντας και τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά και θρησκευτικά πιστεύω).»

Εκπ.2: «...διαμορφώσαμε το πρόγραμμα γενικής παιδείας ... ενισχύσαμε τα ιδιαίτερα ταλέντα τους (ποδόσφαιρο, βόλεϋ, ζωγραφική, μουσική)»

Εμπόδια στον τομέα των εκπαιδευτικών.

Εκπ.9: «Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής χρειαζόμαστε επιμόρφωση και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στο πως να διδάξουμε την ελληνική σαν ξένη γλώσσα στους πρόσφυγες μαθητές»

Αντιμετώπιση

Εκπ.14: «Νομίζω ότι πρέπει να γίνεται πιο οργανωμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την έννοια της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης.»

Εμπόδια που αφορούν στους μαθητές.

Εκπ.5: «Το δεκαπενταμέλες και όλοι οι μαθητές ενδιαφέρονται, κάνουν παρέα σε διαλείμματα και σε αυτό βοηθούν οι δράσεις που κάνουμε. Σαν έφηβοι έχουν τις προστριβές τους ή κάποια διένεξη για μια μπάλα κτλ χωρίς όμως να έχει συμβεί κάτι σοβαρό. Μπορώ να θυμηθώ ένα περιστατικό σε περίπατο ως το πιο σοβαρό καθώς διεκδικούσαν τον ίδιο χώρο για παιχνίδι, αλλά σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές μας μας εξέπληξαν με θετικό τρόπο. Αφού δόθηκαν αμοιβαίες εξηγήσεις και συγνώμη, το δεκαπενταμελές ζήτησε να επισκεφτούν τη δομή που μένουν οι πρόσφυγες μαθητές ώστε να περάσουν μια μέρα μαζί τους στον δικό τους χώρο, να δουν πως ζουν, να παίξουν μαζί, να έρθουν κοντά, να γνωριστούν καλύτερα.»

Για να ξεπεραστούν: κοινές δράσεις που στοχεύουν και στην αλληλογνωριμία, επισκέψεις, ενσυναίσθηση, αλλά και συμμετοχή στα μαθητικά συμβούλια.

Εκπ.5: «Το δεκαπενταμελές ζήτησε να επισκεφτούν τη δομή που μένουν οι πρόσφυγες μαθητές ώστε να περάσουν μια μέρα μαζί τους στον δικό τους χώρο, να δουν πως ζουν, να παίξουν μαζί, να έρθουν κοντά, να γνωριστούν καλύτερα»

Αντιδράσεις από γονείς, επί της ουσίας, δεν υπήρξαν.

Εκπ.1: «... η ενημέρωση... ήταν σημαντική γιατί υπάρχει γενικώς μία στάση από ένα κομμάτι της κοινωνίας που δεν θέλει τους ξένους, τους πρόσφυγες. Οπότε ο σύλλογος (γονέων) ο δικός μας, εννοώ το διοικητικό συμβούλιο και η πλειοψηφία των γονέων και κηδεμόνων είχε καλή στάση απέναντί τους και κάποια προβλήματα που δημιουργήθηκαν, εν πάσει περιπτώσει, μπήκαν στην άκρη με κάποιον τρόπο.»

Εκπ.2: «Όμως όταν ήρθαν τα παιδιά στο σχολείο είχα κάποια μεμονωμένα τηλεφωνήματα από γονείς που είχαν πρόβλημα τα παιδιά τους να είναι στο ίδιο τμήμα με προσφυγόπουλα, και ζήτησαν να αλλάξουν τμήμα, χρησιμοποιώντας το επιχειρήμα “ότι μεταφέρουν αρρώστιες”. Δόθηκαν οι ανάλογες εξηγήσεις, τονίστηκε ότι αυτά τα παιδιά όπως και τα δικά μας έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση και ό,τι μεταφέρουν τα δικά μας παιδιά μπορεί να το μεταφέρουν και αυτά. Πατέρας μου είπε να πάω στη Δομή να δω πόσο καθαρά είναι τα σπίτια τους. Απάντησα ότι όταν αυτός μου επιτρέψει να ελέγξω το δικό του σπίτι πόσο καθαρό είναι ίσως πάω και στη Δομή και έληξε εκεί.» εμπόδια

Εκπ.3: «Εκφράστηκαν κάποιες μεμονωμένες, όχι παραπάνω από δυο – τρεις, ανησυχίες θα το χαρακτηρίζα, για τον εμβολιασμό των προσφύγων. Η διαβεβαίωση ότι έχουν γίνει όλα τα εμβόλια και τοποθέτηση του προέδρου του συλλόγου γονέων που μίλησε και με την ιδιότητά του ως γιατρός, καθυσάχασε τις όποιες αντιρρήσεις ή ανησυχίες. Δεν ξαναχρειάστηκε να γίνει τέτοια συνάντηση και ενημέρωση όλων των γονέων. Μάλιστα κάποιοι γονείς είχαν πάρει μέρος μαζί μας, μαζί με εκπαιδευτικούς του σχολείου σε επιμόρφωση και σε σχέδιο δράσης για την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών, πρόγραμμα «Σχολεία για όλους». εμπόδια

Εκπ.4: « Όχι, δεν υπήρξε καμία αντίδραση. Καμία απολύτως.»

Εκπ.5: «Δεν υπήρχαν αντιδράσεις, τουλάχιστον στις μεταξύ μας συζητήσεις. Εξάλλου εμείς μόλις φέτος αποκτήσαμε πρόσφυγες μαθητές, ενώ υπάρχουν άλλα δυο-τρία σχολεία που είχαν πρόσφυγες και τα προηγούμενα χρόνια. Δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο είναι γνωστή η φοίτηση προσφύγων, δεν είναι νέο φαινόμενο στο σχολείο, το γνωρίζουν οι γονείς, η τοπική κοινωνία. Σε κάποια περίπτωση, σε κάποιο περιστατικό που έγινε και είχε στόχο τους πρόσφυγες, έληξε γρήγορα καθώς πήρα τηλέφωνο τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και δόθηκαν εξηγήσεις.»

Συναντήσεις υποδοχής

Εκπ.4: «... έχω σκεφτεί κάποια εκδήλωση μεταξύ μας, όσον αφορά την υποδοχή, τους καθηγητές, μια εκδήλωση υποδοχής, όπου έτσι θα γνωριστούμε καλύτεροι. Εκπαιδευτικοί και μαθητές. Γονείς, και δεν το έχω σκεφτεί και πιθανόν θα μας περιορίσει.»

Εκπ.5: «Οποσδήποτε θα υπάρχουν εκδηλώσεις από την αρχή της χρονιάς προκειμένου να υπάρξει η αλληλογνωριμία της εκπαιδευτικής κοινότητας. ... οι εκδηλώσεις αυτές να φύγουν από τα όρια του σχολείου ή του camp. Η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης, η επίσκεψη σε κάποιο πολιτιστικό δρώμενο της περιοχής θα δημιουργούσε ένα διαφορετικό κλίμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Χρειάζεται όλοι οι γονείς να έρθουν και πάλι στο σχολείο!»

Συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε ευρωπαϊκά και άλλα προγράμματα

Εκπ.2: «Το σχολείο μας υλοποιεί πρόγραμμα ERASMUS+ με θέμα «Εμείς και οι άλλοι» και έχουμε ενότητα για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα μαθαίνουμε γι' αυτούς, ερχόμαστε πιο κοντά. Αλλά και μαθητές πρόσφυγες παίρνουν μέρος στις εργασίες του προγράμματος, γνωρίζονται καλύτερα με τους συμμαθητές τους, συμμετέχουν σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα, μόνο που δεν έχει γίνει μετακίνησή τους έως τώρα, διερευνούμε τον τρόπο που θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο.»

Εκπ.3.: «Η συμμετοχή τους τόσο στο πρόγραμμα Erasmus+ όσο και στις δράσεις του «Δικτύου Συνδεδεμένων Σχολείων» της Unesco είναι δεδομένη και θα συνεχιστεί και τα επόμενα χρόνια. Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, συνεργάζονται, χρησιμοποιούν όλες τις γλώσσες και όλους τους τρόπους επικοινωνίας! Είναι καλές μέθοδοι συμπερίληψης με ορατά αποτελέσματα.»

Εκπ.5: «Επίσης σκοπεύω να εντάξω και το δικό μου σχολείο στο πρόγραμμα «Σχολεία για όλους» καθώς έχω ενημέρωση για τα θετικά από άλλα σχολεία που ήδη έχουν πάρει μέρος τα προηγούμενα χρόνια. Βρίσκω πολύ ενδιαφέρον το ότι η επιμόρφωση γίνεται για εκπαιδευτικούς και γονείς! Δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος για να δουν οι γονείς πώς δουλεύουμε αλλά και να καθίσουμε να εργαστούμε στο ίδιο πλαίσιο γονείς και εκπαιδευτικοί!!»

Διερμηνέας

Εκπ.3: «Και το επόμενο χρόνο σκοπεύω να ζητήσω διερμηνέα μέσω της «Μετάδρασης», θα βοηθήσει πολύ στις τόσες δραστηριότητες που κάνουμε.»

Συναντήσεις αλληλογνωριμίας γονέων και εκδηλώσεις με όμορφη, χαλαρή ατμόσφαιρα.

Εκπ.3: «Ευελπιστώ τον επόμενο χρόνο, τα επόμενα χρόνια να μπορέσουμε να διοργανώσουμε στο σχολείο μας τέτοιες συναντήσεις και να συμβάλλουμε στην γνωριμία και την δημιουργία σχέσεων. Πιστεύω ότι θα ωφεληθούνε όλες οι οικογένειες πάρα πολύ, πιστεύω ότι θα δούνε τα κοινά σημεία, τα ίδια προβλήματα, τα ίδια όνειρα για τα παιδιά τους. Θα δούμε!»

Εκπ.11: «Με δραστηριότητες εκτός αυστηρού εκπαιδευτικού πλαισίου π.χ βραδιά αστροπαρατήρησης, μουσική βραδιά, που δεν επικεντρώνονται σε προβλήματα και λύσεις αλλά δημιουργούν χαλαρή ατμόσφαιρα»

Μέσα από την παραπάνω παρουσίαση του μεγάλου καταλόγου εμποδίων που αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, πλαίσιο, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, φαίνεται ότι οι Διευθυντές δεν έμειναν σε ένα ρόλο διοικητικό ούτε ασχολήθηκαν με την φοίτηση των προσφύγων μαθητών διεκπεραιωτικά. Αλλά, ασχολήθηκαν και αξιοποίησαν το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων ως διαπολιτισμικοί ηγέτες. Επέδειξαν ηθική συμπεριφορά, απάντησαν σε ηθικά διλήμματα και έλυσαν προβλήματα ως ηθικοί ηγέτες. Αναζήτησαν, πρότειναν, εισήγαγαν αλλαγές σε διδακτικά εγχειρίδια, παρακίνησαν και υποστήριξαν τη συμμετοχή σε δίκτυα ως μετασχηματιστικοί ηγέτες. Η ουσιαστική διαχείριση της φοίτησης των προσφύγων μαθητών έφερε στο προσκήνιο της καθημερινής σχολικής ζωής τα εμπόδια αλλά ταυτόχρονα, όπως καταγράφηκε και παρουσιάζεται παραπάνω, έδωσε και λύσεις ή προτάσεις αντιμετώπισης. Οι Διευθυντές/ντριες, επιπλέον, δεν διστάζουν να κάνουν προτάσεις για μια ουσιαστικά συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφύγων που απαιτεί λήψη αποφάσεων για αλλαγές πλαισίου, που μόνο η κεντρική διοίκηση μπορεί να πάρει, αλλά και πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα ίδια τα σχολεία και επομένως υπάρχει πεδίο υλοποίησής τους. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται αυτές οι προτάσεις.

7.5 Προτάσεις βελτίωσης για απρόσκοπτη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι προτάσεις που καταγράφηκαν με βάση το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αλλά και εκείνες που εκφράστηκαν σε διάφορα σημεία καθώς εξελισσόταν η συνέντευξη. Το 4^ο ερευνητικό ερώτημα έχει ως εξής: «Ποιες είναι οι προτάσεις Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών για την βελτίωση των διαδικασιών και την διαχείριση των εμπλεκόμενων μερών για την απρόσκοπτη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών;» Οι προτάσεις οργανώνονται σε 4 ενότητες: α) οργανωτικά (τμήματα υποδοχής, εκπαιδευτικοί, εγγραφή, φοίτηση προσφύγων μαθητών) β) Διδακτικού πλαισίου (προγράμματα σπουδών, τα

σχολικά εγχειρίδια, τις μεθόδους διδασκαλίας), γ) εμπλεκόμενα μέρη (Διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) και δ) για την σχολική μονάδα, ως σύνολο των παραπάνω εμπλεκόμενων μερών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθώς και με την τοπική κοινωνία.

A) Οργανωτικά: εγγραφή, φοίτηση και προαγωγή προσφύγων μαθητών, για τον σχεδιασμό και υλοποίηση της φοίτησης τους

Εκπ.1: «... ο πληθυσμός αυτός είναι εδώ για ένα δεδομένο χρονικό ορίζοντα. Για ένα εξάμηνο, για ένα χρόνο, για δύο και μετά είναι για να φύγει. Κατά συνέπεια θα πρέπει να προσαρμοστεί η διδασκαλία σε μικρά κομμάτια εξαμηνιαία δεδομένου βέβαια ότι μιλάμε για μία εκπαίδευση η οποία αρχίζει κανονικά από το πρώτο εξάμηνο, συνήθως δεν αρχίζει (το δεύτερο εξάμηνο) γιατί μέχρι να έρθουν οι καθηγητές έχει φτάσει ο Δεκέμβριος οπότε έχει περάσει το πρώτο τετράμηνο – εξάμηνο, αλλά αν ήθελε κανονικά να είναι αποτελεσματικό θα έπρεπε να κάνει, να κατατιμήσει σε κομμάτια και να κάνει πιο συγκεκριμένες ενότητες διδασκαλίας, πιο περιορισμένες χρονικά με συγκεκριμένους σκοπούς.»

Εκπ.2: «Νομίζω ότι το Υπουργείο Παιδείας... θα πρέπει να φροντίσει για την έγκαιρη πρόσληψη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, την έγκαιρη αποστολή βιβλίων και να εξασφαλίσει το λεωφορείο μετακίνησής τους από την αρχή του σχολικού έτους»

Εκπ.5: «Να υπάρξει μεγαλύτερη οργάνωση και συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται σε αυτές στις διαδικασίες. Και να δουν τελικά τον τρόπο με τον οποίο θα προαχθούν οι πρόσφυγες μαθητές.»

B) Για το διδακτικό πλαίσιο: προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, τις μεθόδους διδασκαλίας

Εκπ.2: «...όλα είναι πρωτοβουλίες κάποιων φορέων, πανεπιστημίων, ή μεμονωμένων προσώπων που ευαισθητοποιούνται στο θέμα πρόσφυγες. Πιστεύω ότι πρέπει να ασχοληθεί [το υπουργείο], να φτιάξει προγράμματα, να κάνει ενδεχομένως πιλοτική εφαρμογή και επιμόρφωση στους υπόλοιπους για να γενικευτεί η εφαρμογή τους.»

Εκπ.14: «...να θεσμοθετήσει έναν ρόλο... διαπολιτισμικό σύμβουλο ή διαπολιτισμικό συντονιστή μπορούμε να τον πούμε, θα μπορεί να συντονίζει, να επιβλέπει τη φοίτηση των προσφύγων μαθητών, να κάνει αναπροσαρμογές, να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και τμημάτων υποδοχής.»

Εκπ.3: «Υποστηρίζω την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και την παρουσία διερμηνέα στα μαθήματα γενικής παιδείας. Αυτές είναι πολύ μικρές προτάσεις και προσθήκες που δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι να υλοποιηθούν. Το πλαίσιο δεν προβλέπει κάτι σχετικά και δεν βρίσκω και ευελιξίες για εφαρμογή τους. Ίσως κάποια συνεργασία με φορέα όπως η unicef και υλοποίηση προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων αλλά πρέπει να γίνει κάτι πιο γενικευμένο.»

Εκπ.13: «Πέρα από το χρόνο φοίτησης θετική επίδραση θα είχε και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας τους στο πλαίσιο της φοίτησης τους στο σχολείο, αλλά και η ενισχυτική διδασκαλία όσων μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα σε συγκεκριμένα μαθήματα.»

Εκπ.3: «Θα ήθελα να επισημάνω και μια πιο μεγάλη προσθήκη, δηλαδή την θεσμοθέτηση ενός διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή, ενός συντονιστή της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών μέσα στο σχολείο. Να μπορεί να επικοινωνήσει την έννοια της διαπολιτισμικότητας, την έννοια της συμπερίληψης, να συντονίζει τους εκπαιδευτικούς, να παρακολουθεί την εξέλιξη των μαθημάτων και των μαθησιακών επιτευγμάτων των προσφύγων μαθητών.»

Εκπ.11: «Νομίζω ότι οι υπεύθυνοι πρέπει να ακούσουν τους εκπαιδευτικούς, τι αντιμετωπίζουμε και πώς το αντιμετωπίζουμε και εκείνοι είναι αρμόδιοι να κάνουν αλλαγές.»

Εκπ.13: «...ότι οι πρόσφυγες μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο από την αρχή του σχολικού έτους και όχι για ελάχιστες εβδομάδες στο τέλος του, όπως έγινε φέτος. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να σχεδιαστούν σωστά δραστηριότητες και προγράμματα που θα επιδράσουν θετικά στην συμπερίληψη των μαθητών αυτών.»

Εκπ.3: «Η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας θα βοηθήσει στην διαδικασία μάθησής τους γενικότερα και θα έπρεπε να εισαχθεί σε σχολεία με ΓΥ και πρόσφυγες μαθητές. Για τον λόγο αυτό κάνω κάθε χρόνο αίτηση στη «Διάδραση» για διερμηνέα. Και το επόμενο χρόνο σκοπεύω να ζητήσω διερμηνέα μέσω της «Διάδρασης», θα βοηθήσει πολύ στις τόσες δραστηριότητες που κάνουμε.»

Γ) Εμπλεκόμενα μέρη: Διευθυντές/ντρίες, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς

Προτάσεις για Διευθυντές/ντρίες και εκπαιδευτικούς:

Εκπ.1: «Χρειάζονται ενθάρρυνση παρότρυνση, ώθηση, εκπαίδευση, ενίσχυση.»

Εκπ.2: «Χρειάζονται οπωσδήποτε σεμινάρια ώστε να μάθουν για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, να μάθουν άλλες μεθόδους διδασκαλίας και κυρίως οι εκπαιδευτικοί των ΓΥ να έχουν επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.»

Εκπ.4: «Όλοι, επιμόρφωση! Όλοι χρειάζονται επιμόρφωση. Και των ΖΕΠ του τμήματος υποδοχής και εμείς, όλοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτή η επιμόρφωση πρέπει να είναι με εσωτερικά σεμινάρια, έστω με διαδικτυακά αλλά να είναι και σύντομη και ουσιαστική. Αυτό. Μας λείπει αυτό. Με πρακτικούς τρόπους ώστε να προσαρμόσουμε και εμείς το μάθημά μας και να μην απομακρύνουμε τα παιδιά τα οποία δεν γνωρίζουν την γλώσσα, δεν καταλαβαίνουν και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε.»

Στο ίδιο μήκος κύματος και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιμόρφωση

Εκπ.9: «Θέλω να πω ότι θεωρώ πολύ σημαντικό να μας επιμορφώσουν. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής χρειαζόμαστε επιμόρφωση και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στο πως να διδάξουμε την ελληνική σαν ξένη γλώσσα στους πρόσφυγες μαθητές. Οι σπουδές μου ως φιλόλογος δεν επαρκούν για αυτό το αντικείμενο. Ήταν όμως πολύ βοηθητικό το ότι έχω πτυχίο παιδαγωγικής σχολής και έτσι μπόρεσα να χρησιμοποιήσω ομαδικές βιωματικές δράσεις όπου συνεργάζονταν όλοι οι μαθητές. Και τέλος, η πρόσληψή μας να γίνεται από την αρχή του έτους ώστε να μπορέσουμε να δουλέψουμε με τους μαθητές μας και να υπάρχει ικανό διάστημα για να μάθουν.»

Προτάσεις για τους μαθητές:

Εκπ.13: «αν οι πρόσφυγες μαθητές βρίσκονται μαζί μας από την αρχή της σχολικής χρονιάς θα ήθελα να ενθαρρύνω τη συμμετοχή τους στα πενταμελή συμβούλια της κάθε τάξης, καθώς και στο δεκαπενταμελές του σχολείου, ώστε να έχουν ακόμη πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν ως μαθητές.»

Προτάσεις για τους γονείς:

Εκπ.1: «Εδώ νομίζω ότι εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά. Υπάρχουν τα στερεότυπα, η παραπληροφόρηση, ο φόβος... Εμείς το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να παραμένουμε αταλάντευτοι και σίγουροι για την υπηρέτηση των δικαιωμάτων για όλα τα παιδιά.»

Εκπ.4: «Θα μπορούσε να γίνει μια εκδήλωση γνωριμίας... μιας εσπερίδας ... όπου με κάποιες ομιλίες, από ειδικούς, να μπορέσουν οι γονείς των παιδιών να κατανοήσουν ότι είναι ευπρόσδεκτα αλλά και οι γονείς των παιδιών των ήδη φοιτούντων στο σχολείο να δουν πόσο κοντά και πόσο παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζουν και οι άλλοι. Δηλαδή να δεθούν λίγο οι γονείς, φαντάζομαι έτσι, με έναν τύπο, κάποιας... πως να το πω, σεμιναρίου; Εκδήλωσης, εσπερίδας, έτσι όπως το λέω.»

Δ) Για την σχολική μονάδα ως σύνολο των παραπάνω που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθώς και με την τοπική κοινωνία

Εκπ.2: *«Αυτό μπορούμε να το δουλέψουμε με εκδηλώσεις μέσω των προγραμμάτων ERASMUS+ και έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας.»*

Εκπ.13: *«Η κάθε σχολική μονάδα γενικά θα πρέπει να είναι ανοιχτή στην επικοινωνία με φορείς της πόλης και σε επαφή με όσα διαδραματίζονται στην τοπική κοινωνία.»*

Εκπ.13: *«Μετακίνηση στην πόλη, χωρίς περιορισμούς και με συμμετοχή στα τοπικά δρώμενα. Η απομόνωση των μαθητών και των γονέων τους στο camp υποδοχής σαφώς περιορίζει και περιθωριοποιεί τους ανθρώπους αυτούς που θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντική πηγή γνώσης, εμπειρίας και προσφοράς για την σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.»*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα εξυπηρετούν τον στόχο της παρούσας έρευνας που είναι η αποτύπωση της συμπερίληψης προσφύγων μαθητών και η καταγραφή ηγετικών συμπεριφορών από τους διευθυντές των σχολείων που την προωθούν. Με βάση αυτά, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο ημιδομημένης συνέντευξης για να διερευνηθεί αν τα σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν τα χαρακτηριστικά ενός συμπεριληπτικού σχολείου και εάν ικανοποιούνται οι πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Το υλικό των συνεντεύξεων περιλαμβάνει καταγραφές συμπεριφορών, ενεργειών, μεθόδων και πρακτικών που προωθούν την συμπερίληψη, τόσο από διευθυντές όσο και από εκπαιδευτικούς, και ακολούθησε κριτική αναζήτηση στοιχείων ηγεσίας σε αυτές.

Πρώτο και κύριο συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, όπως φαίνεται από τα ευρήματα, είναι ότι οι Διευθυντές/ντριες με βάση τις δικές τους αξίες και το ηθικό κλίμα που καλλιεργούν στο σχολικό περιβάλλον τους, αντιμετωπίζουν τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν κατά τη λήψη αποφάσεων (Arar & Saiti, 2022) για τη φοίτηση προσφύγων μαθητών και ως υλοποίηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υπό την διαπολιτισμική οπτική, ή αλλιώς της διαπολιτισμικά ανταποκρινόμενης ηγεσίας (Khalifa, Gooden, & Davis 2016). Δεν διστάζουν να αμφισβητήσουν την υφιστάμενη κατάσταση (Ketekidou & Saiti, 2022), να αναγνωρίσουν δομικά εμπόδια και να αναλάβουν δράση, να ενθαρρύνουν τον διάλογο, την ενεργό ακρόαση, να φροντίζουν για την ενδυνάμωση των ατόμων και τον εμπλουτισμό του πολιτισμικού περιβάλλοντος λειτουργώντας ως ηθικοί ηγέτες (Starratt, 1991). Εμπνέουν, καθοδηγούν και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς για νέους τρόπους διδασκαλίας, για επιμόρφωσή τους κτλ. με συζητήσεις πέραν των τυπικών συνεδριάσεων, με την καλλιέργεια σχέσεων και όχι διοικητικής εποπτείας, εστιάζοντας στα εσωτερικά κίνητρα λειτουργώντας ως ηθικοί ηγέτες (Arar & Saiti, 2022). Αν και η παροχή εκπαίδευσης είναι δικαίωμα των προσφύγων μαθητών και υποχρέωση του ελληνικού κράτους να την παρέχει (Μάνεσης, 2020· Vasilopoulos & Ioannidi, 2020), αυτό δεν είναι αυτονόητο και δεν συνέβαινε πριν την γενικευμένη εγγραφή προσφύγων μαθητών. Οι Διευθυντές/ντριες που είχαν πρόσφυγες μαθητές και πριν το έτος διεξαγωγής της έρευνας, ζήτησαν με διαβήματα και επέτυχαν την γενικευμένη εγγραφή τους και στα άλλα σχολεία, διότι λόγω του μεγάλου αριθμού τους δεν μπορούσαν οι ίδιοι να εγγράψουν αλλά ούτε και να αφήσουν να μη συμβεί εγγραφή τους, απαντώντας στο ηθικό

δίλημμα της εκδήλωσης δράσης για θέμα που δεν ήταν της αρμοδιότητά τους ή να αδιαφορήσουν (Arar & Saiti, 2022). Ακόμη λειτουργούν ως εμπνευστές, σύμβουλοι, καθοδηγητές και διαμεσολαβητές φροντίζοντας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή νέων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών καταλληλότερων για ετερογενή μαθητικό πληθυσμό (Αδαμοπούλου, 2019) και την καλλιέργεια των σχέσεων με τους γονείς για την προώθηση της συμπερίληψης, συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν ένα μετασχηματιστικό ηγέτη, ώστε να έχουν απρόσκοπτες συνεργασίες και να επιτυγχάνουν τα καλύτερα δυνατά (Dubs, 2006). Γενικότερα ως μετασχηματιστικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για το ατομικό καλό των μαθητών τους το οποίο εντάσσεται και προωθεί το κοινό καλό (Dubs, 2006· Ketekidou & Saiti, 2022). Επίσης οι Διευθυντές/ντριες που το έτος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας είχαν για πρώτη φορά στο σχολείο τους πρόσφυγες μαθητές, ζήτησαν βοήθεια από Διευθυντές/ντριες, και γενικότερα υπήρχε ανταλλαγή καλών πρακτικών στην διαχείριση της πρόκλησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, με αποτέλεσμα την βελτίωση των εφαρμοζόμενων πρακτικών (Savnoroulos, Saiti, & Arar, 2022).

Δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, είναι ότι οι πρόσφυγες μαθητές μειονεκτούν και υπάρχουν πολιτικές και πρακτικές που κατά το πλείστον δεν ευνοούν την φοίτησή τους στο σχολείο. Τα ίδια προβλήματα αναφέρονται και στην έρευνα των Oh και Van den Stouwe (2008) τα οποία κατατάσσονται στους άξονες α) δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, β) ποιότητα και συνάφεια της εκπαίδευσης, αλλά και γ) κατάλληλες διοικητικές δομές και πρακτικές που ενισχύουν την προσπάθεια συμπερίληψης των προσφύγων. Τα εμπόδια που κατέγραψε η παρούσα έρευνα, όπως αναφέρονται, κυρίως είναι: η καθυστερημένη έναρξη των μαθημάτων τους, η δυσκολία στην μετακίνηση από την Δομή διαμονής προς τα σχολεία, το μη συμπεριληπτικό πλαίσιο, την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η δυσκολία στην επικοινωνία λόγω γλώσσας και κατατάσσονται σε αυτούς τους τρεις άξονες συμφωνώντας με την παραπάνω έρευνα.

Τρίτο σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η παρούσα εργασία αφορά στις προτάσεις των Διευθυντών/ντριών για την θεραπεία των εμποδίων για αλλαγές ή βελτιώσεις. Ορισμένες από τις προτάσεις αυτές αναφέρονται στον τρόπο που εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά έχουν αντίκτυπο ή και άλλες, που αφορούν στις πολιτικές (Ketekidou & Saiti, 2022). Οι Διευθυντές/ντριες προτείνουν τα παρακάτω:

- καλύτερος χρονοπρογραμματισμός των διαδικασιών για τη δημιουργία και λειτουργία των τμημάτων υποδοχής

- πρόσληψη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών για τα τμήματα υποδοχής και επιμόρφωση όλων των άλλων
- έγκαιρη έγκριση της μεταφοράς από και προς το σχολείο
- αλλαγή του πλαισίου σπουδών προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση
- αλλαγές σε ωρολόγιο πρόγραμμα/εγχειρίδια και μεθόδους διδασκαλίας
- θεσμοθέτηση ενδοσχολικού διαπολιτισμικού συντονιστή ή διαμεσολαβητή
- προγράμματα δραστηριοτήτων, ευρωπαϊκά προγράμματα και δράσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείων
- δίκτυα σχολείων και υποστήριξης Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών
- συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στα μαθητικά συμβούλια
- παράλληλη στήριξη προσφύγων μαθητών και διερμηνεία
- διδασκαλία της μητρικής γλώσσας
- δράσεις, εκδηλώσεις, γιορτές γονέων

Τα παραπάνω είναι τα κύρια συμπεράσματα ως προς την σχολική ηγεσία, τα εμπόδια και τις προτάσεις των Διευθυντών/ντριών. Ακολουθούν συμπεράσματα από τον τρόπο κατανόησης της έννοιας της συμπερίληψης και από την υλοποίησή της. Η κατανόηση με ορθό, πλήρη και σε βάθος τρόπο, είναι αναγκαία συνθήκη για την υλοποίησή της, όχι όμως και ικανή. Η συμπερίληψη κατανοείται από Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς ως αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις, όπου μάλιστα η ετερότητα αντιμετωπίζεται ως εμπλουτισμός, ως πηγή μάθησης, να δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες υποστήριξης και εκπροσώπησης χωρίς αποκλεισμούς (Μιχαήλ, Σακελλαρίου, & Γογωνάς, 2020· Bellino & Dryden-Peterson, 2018· UNHCR, 2016). Επίσης, η συμπερίληψη κατανοείται ως διαδικασία του σχολείου για να συμπεριλάβει στην λειτουργία του όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές, τόσο στην διδακτική λειτουργία του όσο και στην λειτουργία του ως φορέας κοινωνικοποίησης των μαθητών. Αυτά συμβαίνουν εντός πλαισίου στο οποίο αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της μαθητικής ομάδας και με ισότιμη παιδαγωγική αντιμετώπιση όλων των μαθητών ώστε κανείς να μην διαφέρει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδα. Επιπλέον, η συμπερίληψη γίνεται αντιληπτή ως αλλαγή του ίδιου του πλαισίου, αλλαγή των στάσεων και των διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών, αλλαγή τρόπου διδασκαλίας, αλλαγή υλικού ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η αλλαγή αυτή δεν συντελείται άπαξ σε συγκεκριμένο χρόνο αλλά έχει το χαρακτηριστικό ότι είναι μια διαρκής διαδικασία αλλαγής (Ketekidou & Saiti, 2022) ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε

μαθητικού του δυναμικού. Οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν την έννοια της συμπερίληψης με διάφορους τρόπους που συνάδουν με τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, χωρίς στην πλειονότητά τους να έχουν σχετικές σπουδές ή επιμορφώσεις. Είναι σημαντικό ότι στον χώρο οριοθέτησης της παρούσας έρευνας καταγράφηκε η συμπερίληψη ως προς τον πυρήνα της δηλαδή ως αλλαγή του πλαισίου, αλλαγή του ίδιου του σχολείου ώστε να συμπεριλάβει καθένα μαθητή. Επίσης και ως διαρκής διαδικασία αλλαγής και όχι έργο που επιτυγχάνεται άπαξ. Η παραπάνω εννοιολόγηση της συμπερίληψης από Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς, αποτελεί ένδειξη ότι φέρουν μέσα τους αξίες για δικαιοσύνη, ισότητα, ενδιαφέρον για το ατομικό και κοινωνικό καλό και ότι θα μπορούσαν να φροντίσουν για την ενδυνάμωση των ατόμων, για σχέσεις σεβασμού, για τον εμπλουτισμό του πολιτισμικού περιβάλλοντος, δηλαδή να δράσουν ως ηθικοί ηγέτες (Arar & Saiti, 2022).

Συνεχίζοντας, η αποτύπωση του τρόπου υλοποίησης της συμπερίληψης και η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε το θερμό ενδιαφέρον και την ενεργό εμπλοκή Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών σε αυτό το έργο αν και, όπως σημειώνουν, το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η δομή του ωρολογίου προγράμματος και τα εγχειρίδια δεν έχουν συμπεριληπτικό χαρακτήρα, δεν έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό και ταυτόχρονα δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αυτονομίας για να δράσουν οι ίδιες οι σχολικές μονάδες. Ακριβώς για αυτούς τους λόγους είναι απαραίτητοι σχολικοί ηγέτες, Διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί, που να είναι πρόθυμοι να γίνουν φορείς πολιτισμικής αλλαγής, με πρακτικές κατάλληλες για να διδάξουν αποτελεσματικά και να εμπλέξουν δημιουργικά τους μαθητές τους στην μαθησιακή διαδικασία (Savnoroulos, Saiti, & Arar, 2022). Συν τοις άλλοις, αξιοποιούνται ποικίλα προγράμματα, ευρωπαϊκά, περιβαλλοντικά, δράσεις δικτύων και άλλα, ώστε να συμμετέχουν οι πρόσφυγες μαθητές, να καλυτερεύουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους και να προωθηθεί η κοινωνικοποίησή τους. Καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις, που ξεκίνησαν από Διευθυντές/ντριες ή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όπου έγινε χρήση καταλληλότερων πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, για παράδειγμα όχι δασκαλοκεντρικές αλλά ομαδοσυνεργατικές, βιωματικές, ώστε να καλλιεργηθεί η αλληλογνωριμία, η επικοινωνία και η συνεργασία. Επίσης αναζητήθηκαν καταλληλότερα εγχειρίδια, δημιουργήθηκε υλικό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και με προθυμία συμμετείχαν σε πιλοτική εφαρμογή υλικού που παρήχθη από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Όλα αυτά εμπεριέχονται στην μετασχηματιστική ηγεσία και οι Διευθυντές/ντριες εμπνέονται, αναλαμβάνουν νέες προκλήσεις η επίτευξη των οποίων στοχεύει στο ατομικό καλό (Dubs, 2006).

Μεγάλο εμπόδιο είναι η γλώσσα, καθώς δεν υπάρχει κοινή γλώσσα που να την γνωρίζουν επαρκώς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Η επικοινωνία είναι πρόκληση αλλά και κοπιώδες έργο. Το εμπόδιο της γλώσσας το καταγράφουν και άλλες έρευνες και ταυτόχρονα καταγράφουν την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης ώστε οι πρόσφυγες μαθητές να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής (Hyman, Vu, & Beiser, 2000· Taylor & Sidhu, 2012). Η γλώσσα είναι εμπόδιο όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στην κοινωνικοποίηση τους αφού δυσχεραίνει τις επικοινωνίες με τους υπόλοιπους μαθητές (Hyman, Vu, & Beiser, 2000) και ενδεχομένως κάνει κάποιους να αισθάνονται μειονεκτικά συγκρινόμενοι με την επίτευξη κατάκτηση της γλώσσας από άλλους πρόσφυγες μαθητές, οπότε να μην συμμετέχουν λόγω ντροπής (Naidoo, 2009). Οι διερμηνείς μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλές περιπτώσεις όπως στην αρχή της φοίτησης, στην υποδοχή και στα πρώτα μαθήματα. Επίσης στην ενημέρωση γονέων και στην γνωριμία των γονέων μεταξύ τους, κάτι τέτοιο καταγράφηκε ως εφικτό σε ελάχιστες περιπτώσεις και ως πολύ δύσκολο σε όλες τις άλλες. Ο κύριος στόχος της φοίτησης σε τμήματα υποδοχής είναι η διδασκαλία των ελληνικών στους πρόσφυγες μαθητές, όμως καταγράφηκε ως μειονέκτημα η μη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (πλην μίας περίπτωσης) στην διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, είναι όμως απαραίτητο να διδάσκουν εκπαιδευτικοί με αντίστοιχη επιμόρφωση (Savvopoulos, Saiti, & Arar, 2022·). Οι γνώσεις, λόγω επιμόρφωσης με δικής τους πρωτοβουλία, Διευθυντών/ντριών ανέδειξαν την σημαντικότητα αυτής της προσέγγισης και παρότρυναν τους εκπαιδευτικούς να την ακολουθήσουν δίνοντάς τους οι ίδιοι κατευθύνσεις (Aydin & Kaya, 2017). Επίσης κατευθύνσεις δόθηκαν και στους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας για να χρησιμοποιήσουν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν την αλληλογνωριμία, την επικοινωνία και την διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν προθυμία και επισημαίνουν και οι ίδιοι, αναστοχαζόμενοι, την επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωσή τους, με σεβασμό στον προσωπικό τους χρόνο.

Για να επιτευχθεί η συμπερίληψη είναι σημαντική η αλλαγή στο πλαίσιο ώστε αυτό να γίνει συμπεριληπτικό και να διαπνέεται με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να απευθύνεται και σε μαθητές που διαφέρουν κοινωνικοπολιτισμικά (Harmon, 2018· Ketakidou & Saiti, 2022). Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτούν να γίνει εισαγωγή στοιχείων από διάφορους πολιτισμούς στα εγχειρίδια, στα περιεχόμενα, στον τρόπο παρουσίασης της γνώσης ακόμη και σε άλλα μαθήματα εκτός γλώσσας, και να ενσωματωθούν οπτικές διαφόρων πολιτισμών. Καταγράφηκε η οπτική της αντιμετώπισης της πολιτισμικής

διαφορετικότητας ως πλούτου και ως όφελος στην σχολική κοινότητα, όπως και στην έρευνα των Pinson και Arnot (2010) σε αντίθεση, όμως, με την έρευνα των Taylor και Sidhu (2012) όπου εκεί καταγράφεται ως πρόβλημα. Η πολιτισμική ποικιλομορφία ως πλούτος χρησιμεύει στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την οπτική πολλαπλών πολιτισμικών πλαισίων και απαιτείται η αλλαγή των τρόπων διδασκαλίας για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στο παρόν και για να έχουν οι μαθητές ίσες ευκαιρίες εξέλιξης μελλοντικά (Thomas, 2016. Όλα αυτά προκύπτουν αλλά και αντανακλούν αλλαγές στην οργάνωση και την κουλτούρα του σχολείου με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των μαθητών και την δημιουργία συνθηκών ίσων ευκαιριών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ketekidou & Saiti, 2022· UNHCR, 2016).

Ολοκληρώνοντας, γίνεται η επισήμανση ότι οι Διευθυντές/ντριες αναλαμβάνουν την ευθύνη για την συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών στα σχολεία τους και χρησιμοποιούν συμπεριφορές πρωτίστως ηθικής ηγεσίας που καλλιεργεί σχέσεις μεταξύ των ατόμων και εμπλουτισμένο πολιτισμικό περιβάλλον (Arar & Saiti, 2022), και μετασχηματιστικής που ενεργεί για τις απαιτούμενες αλλαγές. Στην παρούσα έρευνα υπάρχει καταγραφή του «τι» ενέργειες κάνουν οι Διευθυντές/ντριες, και οι απαιτητικές ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες ίσως οδηγήσουν σε νέες έρευνες για την κατανόηση της φύσης της σχολικής ηγεσίας με την διερεύνηση του «πώς» κάνουν αυτές τις ενέργειες. Όσον αφορά στους πρόσφυγες μαθητές, αυτοί δεν είναι ορατοί, καθώς τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν παρακολουθούν την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, ούτε την φοίτηση και τα αποτελέσματα, παρά σε σπάνιες περιπτώσεις (UNHCR, 2016), οπότε υπάρχει υστέρηση στην παροχή εκπαίδευσης και δεν δίνεται η δυνατότητα βελτίωσης. Όμως η εκπαίδευση έχει προστατευτικό χαρακτήρα, ενθαρρύνει, ωθεί και κρατά εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους μαθητές μόνο όταν είναι ποιοτική, παρέχεται από αφοσιωμένους και με υψηλό επιστημονικό υπόβαθρο εκπαιδευτικούς υπό την καθοδήγηση ικανών σχολικών ηγετών, χωρίς αποκλεισμούς δηλαδή είναι συμπεριληπτική (UNHCR, 2016). Επομένως απαιτείται η ενεργός συμμετοχή Διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών ώστε να μείνουν ενημερωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικότητας (Savvopoulos, Saiti, & Arar, 2022) για να παρέχουν ποιοτική συμπεριληπτική εκπαίδευση στους πρόσφυγες μαθητές. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί η ρήση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, ότι: *«Η εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά και στους νέους να ευδοκιμήσουν, όχι απλώς να επιβιώσουν»*. (UNHCR, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε σχολεία της περιοχής Χαλκίδας με πρόσφυγες μαθητές, εκ των οποίων τα τρία είχαν επιπλέον την εμπειρία των προηγούμενων ετών στην διαχείριση της φοίτησής τους και στην προώθηση της συμπερίληψης. Τα υπόλοιπα, δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία καθώς για πρώτη χρονιά έγινε εγγραφή προσφύγων σε αυτά. Επομένως η καταγραφή θα μπορούσε να ήταν διαφορετική εάν στην έρευνα συμμετείχαν μόνο σχολεία με εμπειρία προηγούμενων χρόνων ή μόνο χωρίς εμπειρία.

Επιπλέον, για την παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η ποιοτική προσέγγιση, ώστε να διερευνηθεί ένα φαινόμενο σε βάθος, και το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και σε συνδυασμό με την σκόπιμη δειγματοληψία έδωσε πλούσια πρωτογενή δεδομένα. Όμως, η σκόπιμη δειγματοληψία και η επιλογή εκπαιδευτικών γενικής παιδείας από σχολεία με εμπειρία, για να εξασφαλιστεί η συλλογή δεδομένων για το υπό διερεύνηση φαινόμενο, δημιουργεί περιορισμούς οπότε η επανάληψη της έρευνας από άλλους ερευνητές ενδεχομένως να δώσει άλλα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση το θέματος

Η ποιοτική προσέγγιση και η σκόπιμη δειγματοληψία οδηγούν στην πρόταση για επανάληψη της έρευνας από άλλους ερευνητές ή σε άλλες περιοχές. Οι προσεγγίσεις αυτές προσφέρουν την δυνατότητα της κατανόησης σε βάθος, δεν δίνουν όμως την δυνατότητα γενίκευσης. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η διεξαγωγή της σε μεγαλύτερη κλίμακα ή με την προσέγγιση ποσοτικής μεθόδου.

Προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας και σε άλλη βαθμίδα καθώς και σε άλλου τύπου σχολεία, για παράδειγμα Διαπολιτισμικά, ώστε η συγκριτική ανάλυση να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και του βαθμού επίτευξής της.

Προτείνεται επέκταση της έρευνας, λόγω των ραγδαίων και πολλαπλών αλλαγών που αντιμετωπίζουν τα σχολεία τον 21^ο αιώνα και της ανάπτυξης των θεωριών ηγεσίας στην σύγχρονη εποχή, ώστε να καταγραφεί όχι μόνο «τι» ενέργειες κάνουν οι σχολικοί ηγέτες αλλά και «πώς». Αυτό θα συμβάλλει στη κατανόηση της φύσης της σχολικής ηγεσίας, στο πώς αναπτύσσουν, μεταβάλλουν και μοιράζονται ή επιβάλλουν το όραμά τους, με προεκτάσεις σε όλους τους τομείς, όπως και στον τομέα της συμπεριληπτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2019). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σελ. 67-92). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2012). Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 131-149.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας, Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σελ. 369-389). Αθήνα: Διάδραση.
- Αδαμοπούλου, Ε. (2019). «Ζώντας Όλοι Μαζί»: Σεμινάρια ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών για τη στήριξη των μαθητών προσφύγων και μεταναστών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 7-15. doi:10.12681/edusc.3102
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Anagnostopoulos, D. C., Heberbrand, J., Eliez, S., Doyle, M. B., Klasen, H., Crommen, S., Cuhadaroglu, F. C., Pejovic-Milovancevic, M., Herreros, O., Minderaa, R., Karwautz, A., Svedin, C.G., & Raynaud, J. P. (2016). European Society of Child and Adolescent Psychiatry: position statement on mental health of child and adolescent refugees. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(7), 673–676. doi:10.1007/s00787-016-0882-x
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge and Economy*, 4(1), 1–14. doi:10.1080/17496891003708168
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and Leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295. doi:10.1016/s1048-9843(03)00030-4
- Arar, K. 2020. *School leadership for refugees' education*. New York: Routledge.
- Arar, K., & Saiti, A. (2022). Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. *Equity in Education & Society*, 1(1), 126–141. doi: 10.1177/27526461211070828

- Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education, 28*(5), 456-473. doi:10.1080/14675986.2017.1336373
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, J. A., (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan International, 75*(1), 22-28. Ανακτήθηκε από <https://education.uw.edu/sites/default/files/20405019.pdf>
- Banks, J. A., (2014). *An introduction to multicultural education* (5th edition), Seattle: Pearson Education Ανακτήθηκε από <https://ucarecdn.com/985ec348-1b3e-4098-bcb7-5d95e616615c/>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennis, W. (2000). Ph. D. on Becoming a leader. MacGrow Hill.
- Bellino, M. J., & Dryden-Peterson, S. (2019). Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp. *British Journal of Sociology of Education, 40*(2), 222-238. doi:10.1080/01425692.2018.1523707
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337–1355. doi:10.1080/13603116.2014.899636
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion* (2nd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(1), 44–56. doi:10.1007/s10567-010-0081-0
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly, 17*(6), 595-616.

- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406. Ανακτήθηκε από http://wrap.warwick.ac.uk/426/1/WRAP_Bush_107_366_1_PB1.pdf
- Burns, J. (1978). Leadership. New York: Harper & Row
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση (2η εκδ.). Αθήνα: Ίων.
- Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire “Inclusive Leadership in Schools” (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability*, 12(13), 5375. doi:10.3390/su12135375
- Cerna, L. (2019). Refugee education: Integration models and practices in OECD countries. OECD. Ανακτήθηκε από [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En)
- Craig, T., Mac Jajua, P., & Warfa, N. (2009). Mental health care needs of refugees. *Psychiatry*, 8(9), 351-354. doi:10.1016/j.mppsy.2009.06.007
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20. doi:10.1186/s40878-018-0110-6
- Downing, J., E., & Peckham-Hardin, K. (2007). Supporting Inclusive Education for Students with Severe Disabilities in Rural Areas. *Rural Special Education Quarterly*, 26(2), 10–15. doi:10.1177/875687050702600203
- Dryden-Peterson, S (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences, *Theory and Research in Education*, 4(2), 131–14. doi:10.1177/1477878515622703
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M. J., & Chopra, V. (2019). The purposes of refugee education: Policy and practice of including refugees in national education systems. *Sociology of Education*, 92(4), 346-366. doi:10.1177/0038040719863054
- Dubs, R. (2006). Führung. In *Professionswissen Schulleitung*; Buchen, H., Rol, H. G., Eds.; Beltz: Weinheim, Germany; Basel, Switzerland; pp. 102–176.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Country information for Greece - Legislation and Policy*. Ανακτήθηκε από <https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>
- European Commission (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on the Integration of Third Country Nationals*. Brussels. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/default/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf
- Evans, K., Perez-Aponte, J., & McRoy, R. (2020). Without a paddle: Barriers to school enrollment procedures for immigrant students and families. *Education and Urban Society*, 52(9), 1283-1304. doi:10.1177/0013124519894976
- Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Μετάφραση Κικιζας Δ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., & Alexaki, N. (2020). Existing policies for the education of refugees in Greece. *International Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, 3(4), 265-273, ISSN 2521-0041. Ανακτήθηκε από <http://www.ijsshe.com/index.php/ijsshe/article/view/176>
- Gold, A., Evans, J., Earley, R., Halpin, D., & Collarbone, R. (2003). Principled principals? Values – driven leadership: Evidence from ten case studies of “outstanding” school leaders. *Educational Management and Administration*, 31(2), 127–137.
- Hansen, R. (2018). The comprehensive refugee response framework: A commentary. *Journal of Refugee Studies*, 31(2), 131-151. doi:10.1093/jrs/fey020
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership*. London: Routledge.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337–347. doi:10.1007/s10833-007-9048-4
- Harmon, H. (2018). Supporting and including refugee and asylum seeking children in education. Dublin: *National Centre for Guidance in Education*, 1-20. Ανακτήθηκε από

<https://www.ncge.ie/sites/default/files/schoolguidance/docs/Refugee%20and%20Asylum%20Seeking%20Children%20August%202018.pdf>

- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351–368. doi:10.1080/02667360903315172
- Hebebrand, J., Anagnostopoulos, D., Eliez, S., Linse, H., Pejovic-Milovancevic, M., & Klasen, H. (2016). A first assessment of the needs of young refugees arriving in Europe: what mental health professionals need to know. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(1), 1–6. doi:10.1007/s00787-015-0807-0
- Hyman, I., Vu, N., & Beiser, M. (2000). Post-migration stresses among Southeast Asian refugee youth in Canada: A research note. *Journal of Comparative Family Studies*, 31(2), 281–293. doi:10.3138/jcfs.31.2.281
- Ισάρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Jokikokko, K., & Uitto, M. (2016). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15–29. doi:10.1080/14681366.2016.1201128
- Ketikidou, G. & Saiti, A. (2022): The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership, *International Journal of Leadership in Education*, doi: 10.1080/13603124.2022.2032368
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. <http://www.jstor.org/stable/44668249>
- Koontz, H., & O'Donnell. (1980). *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Kueker, J. (2000). *Book Review: From them to us: an international study of inclusion in education* Edited by Tony Booth and Mel Ainscow New York: Routledge, 1998 271 pages. *Remedial and Special Education*, 21(1), 63–63. doi:10.1177/074193250002100109

- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141. doi:10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x
- Leeman, Y., A. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45. doi:10.1080/1467598032000044638
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1–18. doi:10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*. 17(2), 201-227. doi:10.1080/09243450600565829
- Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολυκέντρο Συμμετοχή, Γνώση, Πρόοδος. Ανακτήθηκε από https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2021/01/2020_MANESHS_PROSFYGES_full.pdf
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies In Sociology Of Education*, 18(1), 31-45. doi:10.1080/09620210802195947
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364. doi:10.3102/00346543075003329
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140. doi:10.1177/106342660000800301
- McGregor, L. S., Melvin, G. A., & Newman, L. K. (2015). Differential accounts of refugee and resettlement experiences in youth with high and low levels of posttraumatic stress disorder (PTSD) symptomatology: A mixed-methods investigation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(4), 371–381. doi:10.1037/ort0000076
- Mingaine, L. (2013). Leadership Challenges in the Implementation of ICT in Public Secondary Schools, Kenya. *Journal of Education and Learning*, 2(1), 32-43. doi: 10.5539/jel.v2n1p32

- Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολυκέντρο Συμμετοχή, Γνώση, Πρόοδος. Ανακτήθηκε από https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2021/01/2020_MANESHS_PROSFYGES_full.pdf
- Μιχαήλ, Δ., Σακελλαρίου, Α., & Γογωνάς, Ν. (2020). *Πρόσφυγες και εκπαίδευση: Μελέτες πεδίου και θεωρητικά ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία – ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Naidoo, L. (2009). Developing social inclusion through after-school homework tutoring: a study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 261–273. doi:10.1080/01425690902812547
- Oh, S., & Van Der Stouwe, M. (2008). Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589–617. doi:10.1086/591299
- Παρθένης, Χ. (Επιμ.) (2020). *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247–267. doi:10.1080/13603110802504523
- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J., & Alegria, M. (2011). Childhood Trauma and Psychiatric Disorders as Correlates of School Dropout in a National Sample of Young Adults. *Child Development*, 82(3), 982–998. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01534.x
- Powers, K., & Green, M. (2016). Principals' perspectives on social media in schools. *The Journal of Social Media in Society*, 5(2), 134-168.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

- Rochford, K. C., Jack, A. I., Boyatzis, R. E., & French, S. E. (2017). Ethical leadership as a balance between opposing neural networks. *Journal of Business Ethics*, 144(4), 755–770. doi: 10.1007/s10551-016-3264-x
- Σαΐτης Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. doi:10.12681/dial.16278
- Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27(1), 65–78. doi:10.1080/13632430601092461
- Saiti, A. 2012. “Leadership and Quality Management: An Analysis of Three key Features of the Greek Education System.”. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110–138. (blind for review 8).
- Savvopoulos, D., Saiti, A., & Arar, K. (2022). The role of the schoolhead in inclusion and cultural responsive leadership. *Journal of Educational Administration and History*. doi: 10.1080/00220620.2022.2122419
- Shafer, L., & Walsh, B. (2018, June 19). *Migration, separation, and trauma: What educators should know about the often-painful experiences of newly arriving children - and how to help*. Usable Knowledge. Harvard Graduate School of Education. Ανακτήθηκε από <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/07/migration-separation-and-trauma>
- Simopoulos, G., & Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece: integration or segregation?. *Forced Migration Review*, 60, 27-29. Ανακτήθηκε από <https://www.ecoi.net/en/file/local/2009384/simopoulos-alexandridis.pdf>
- SIRIUS - Policy Network on Migrant Education (2018). *Multi-Country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-Seeking Youth in Europe – Perae: Refugee Education in Greece*. Brussels. Ανακτήθηκε από <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Refugee-Education-Asylum-Greece-final-1.pdf>

- SIRIUS - Policy Network on Migrant Education (2018). *SIRIUS WATCH 2018: Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools*. Brussels. Ανακτήθηκε από https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη*. Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185–202. doi:10.1177/0013161X91027002005
- Στεργίου, Λ., Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ-Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. doi:10.1080/13603110903560085
- Thomas, R. L. (2016). The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(4), 193–201. doi:10.1007/s41134-016-0022-z
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2014). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD
- Troutman, P. L., Zehm, E. D., & Zehm, S. J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2), 165–171. doi:10.1080/0952391980090206
- Tsioupi, K., & Paidia, S. (2020). Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: their role as mediators in refugee camps. *International Journal of Modern Education Studies*, 4(2), 81-109. doi:10.51383/ijonmes.2020.58
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Πάτρα: ΕΑΠ
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017). *Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων: Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco Διαθέσιμο στο <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000- 2015: Achievements and Challenges*. Paris, France: UNESCO. Por Miriam Preckler Galguera. *Journal of supranational policies of education*, 3, pp. 328-330
- UNHCR. (2016). *Missing out: refugee education in crisis*. Ανακτήθηκε από <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- UNHCR (2019). *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*. Ανακτήθηκε από <https://www.unhcr.org/5d651da88d7.pdf>
- Vasilopoulos, A., & Ioannidi, A. (2020). European Policies for the Inclusion of Refugees in Higher Education: The Case of Greece. *Open Journal for Anthropological Studies*, 4(2), 61-74. doi10.32591/coas.ojas.0402.03061v
- Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλλινოსτούντων, Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο, Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Απόφαση Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας αριθ. πρωτ. 5960/19-10-2022, «Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής(Τ.Υ.) Ι και ΙΖ.Ε.Π.»

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθ. 180647/ΓΔ4/2016, Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.»

Νόμος 2101/1992 - ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992, «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα τον παιδιού.»

Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163 Α, «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.»

Υπουργική Απόφαση, 169735/ΓΔ4/10-10-2017 (Β'3727), «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

ΦΕΚ Β 4404/6-10-2020, αριθ. 131701/Δ2, «Ένταξη Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι και ΙΙ ΖΕΠ»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: «Έντυπο Συναίνεσης»

Ονομάζομαι Τσομώκου Χριστίνα και στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» διεξάγω έρευνα με θέμα: **«Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»**. Ο σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή ηγετικών συμπεριφορών των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων που προωθούν τη συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην συνέντευξη που θα ακολουθήσει και θα μαγνητοφωνηθεί, θα σας ζητηθεί να καταθέσετε τις απόψεις και την προσωπική σας εμπειρία από την φοίτηση προσφύγων μαθητών στο σχολείο σας και τις συμπεριληπτικές πολιτικές και πρακτικές των Διευθυντών/ντριών. Οι ερωτήσεις, κλειστού και ανοιχτού τύπου, θα σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συμπερίληψης, πώς κατανοείτε τον ρόλο σας στην συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στην σχολική σας μονάδα, ποιες ενέργειες κάνετε για να την επιτύχετε, πώς αξιοποιείτε θετικούς πόρους και πώς αντιμετωπίζετε εμπόδια. Η οπτική και η διερεύνηση, σε κάθε περίπτωση, αφορά στην σχολική ηγεσία.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, μπορείτε να αποσυρθείτε από την συνέντευξη εάν για κάποιο λόγο θελήσετε να το κάνετε. Μπορείτε να αφιερώσετε όσο χρόνο χρειάζεστε για να διαβάσετε το «Έντυπο Συναίνεσης» ώστε να αποφασίσετε για την συμμετοχή σας. Σε θετική ανταπόκρισή σας θα σας δοθεί αντίγραφο του υπογεγραμμένου εντύπου σας. Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα. Εάν αισθανθείτε δυσφορία κατά την απάντησή σας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, παρακαλώ μη διστάσετε να ζητήσετε να παραλειφθούν. Μπορείτε να ζητήσετε διευκρινήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Η ερευνήτρια θα μεταγράψει τις ηχογραφήσεις και μπορεί να σας προμηθεύσει με ένα αντίγραφο του απομαγνητοφωνημένου κειμένου, εάν το ζητήσετε. Έχετε το δικαίωμα να ελέγξετε την απομαγνητοφώνηση, να ζητήσετε να παραληφθούν απαντήσεις σας και να σβηστούν τα αντίστοιχα σημεία. Δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που να αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας στην περίπτωση χρήσης των ηχογραφήσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς καθώς και στην περίπτωση δημοσίευσης ή παρουσίασης της έρευνας σε επιστημονικά περιοδικά ή συνέδρια. Οι πληροφορίες οι οποίες θα μπορούσαν να σας ταυτοποιήσουν

προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες και θα αποκαλυφθούν μόνο με την άδειά σας ή όπως προβλέπεται από τον νόμο.

Η συμμετοχή σας είναι χρήσιμη στην έρευνα αυτή και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων. Υπογράφοντας το παρόν έγγραφο δηλώνεται ότι συναινείτε να πάρετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη.

Διάβασα τα παραπάνω, κατανοώ τον σκοπό για τον οποίο γίνεται η έρευνα και η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης καθώς και την συνθήκη τήρησης της ανωνυμίας μου και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου.

Όνοματεπώνυμο:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης Διευθυντή/ντριας

Θέμα: «Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη προσφύγων μαθητών»

Αριθμός συνέντευξης:

Τόπος:

Ημερομηνία:

ΩΡΑ:

Μέρος 1ο Εισαγωγικές ερωτήσεις.

- Ατομικά στοιχεία

1. Φύλο:

Γυναίκα

Άνδρας

2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

< 31

31 - 40

41 - 50

51 - 60

> 60

3. Ποια η σχέση εργασίας σας στην εκπαίδευση;

Ωρομίσθιος

Αναπληρωτής

Μόνιμος

4. Ποια η θέση σας στη μονάδα;

Διευθυντής/ντρια

Εκπαιδευτικός ΤΥ

Εκπαιδευτικός γενικής παιδείας

Άλλο, προσδιορίστε

5. Ποια είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

Πάνω από 25

6. Ποιους τίτλους σπουδών έχετε;

Απόφοιτος/η ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικό Δίπλωμα

7. Έχετε κάνει σπουδές/επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικών μονάδων;

Ναι

Όχι

Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

8. Έχετε κάνει σπουδές/επιμόρφωση στην σχολική ηγεσία;

Ναι

Όχι

Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

9. Έχετε κάνει σπουδές/επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι

Όχι

Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

10. Σε τι τμήμα έχετε διδάξει πρόσφυγες μαθητές;

Τμήμα ΤΥ

Τμήμα γενικής παιδείας

Άλλο (προσδιορίστε)

.....

11. Πόσο διάστημα (έτη ή μήνες) έχετε διδάξει πρόσφυγες μαθητές;

.....

Μέρος 2ο

- Ο Διευθυντής και η προώθηση συμπερίληψης προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα [αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα 1, 2,3]
 1. Θα θέλατε να μας πείτε πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συμπερίληψης;
 2. Με δεδομένο ότι είναι η πρώτη (ή δεν είναι η πρώτη) χρονιά που είχατε πρόσφυγες μαθητές πόσο προετοιμασμένοι είσασταν για την διαχείριση της φοίτησής τους στο σχολείο σας;
 3. Ποιες ενέργειες κάνατε ώστε να επικοινωνήσετε στους εκπαιδευτικούς (των τμημάτων Τ.Υ. και γενικής παιδείας) τη φοίτηση των προσφύγων μαθητών;
 4. Σας ανέφεραν δυσκολίες ή εμπόδια; Πρότειναν κάτι και εάν ναι, τι ήταν αυτό;
 - 4β. Σε σχέση με το εμπόδιο της γλώσσας, μπορείτε να μου πείτε περισσότερα, τι προβλήματα δημιούργησε, εάν και πώς τα διαχειριστήκατε;
 5. Μπορείτε να μου πείτε παραδείγματα με τα οποία ως Διευθυντής/ντρια καθοδηγήσατε, ενισχύσατε τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο προς την συμπεριληπτική παιδαγωγική;
 6. Κάνατε κάποιες ενέργειες ή εισηγηθήκατε αλλαγές σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα, τα διδακτικά εγχειρίδια και τους τρόπους διδασκαλίας προς μία συμπεριληπτική κατεύθυνση; Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα;
 7. Ήταν οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν και άλλο εκπαιδευτικό υλικό και/ή να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους;

8. Ως προς το θέμα της επιμόρφωσης, εισηγηθήκατε κάτι σχετικό προς τους εκπαιδευτικούς, σας ζήτησαν εκείνοι, υπήρξε προθυμία ή δεν προέκυψε τέτοιο θέμα;

9. Ως Διευθυντής κάνατε κάποιες ενέργειες για την αλληλογνωριμία των προσφύγων μαθητών με τους συμμαθητές τους; Μπορείτε να μας δώσετε ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων ενεργειών, το πλαίσιό τους και τα αποτελέσματά τους;

10. Ενημερώσατε γονείς και κηδεμόνες για την φοίτηση προσφύγων μαθητών; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

11. Επικοινωνήσατε με τους γονείς των προσφύγων μαθητών; Εάν ναι, περιγράψτε μας.

11β. Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για το εμπόδιο της γλώσσας;

12. Έγιναν κάποιες ενέργειες για την αλληλογνωριμία των γονέων των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων; Εάν ναι, πείτε μας σχετικά.

12β. Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για το εμπόδιο της γλώσσας;

13. Υπήρξαν αντιδράσεις (θετικές ή αρνητικές) για την φοίτηση προσφύγων μαθητών από εκπαιδευτικούς, μαθητές ή γονείς (πριν την δική σας ενημέρωση) που να χρειάστηκε να τις διαχειριστείτε; Εάν ναι, τι κάνατε;

14. Με βάση την ως τώρα εμπειρία σας, ποιος είναι ο σχεδιασμός σας για το επόμενο σχολικό έτος ως προς την αλληλογνωριμία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων μεταξύ τους με σκοπό την αλληλοαποδοχή και την προαγωγή δημοκρατικού κλίματος και ίσων ευκαιριών;

- Προτάσεις Διευθυντών για την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών [αφορά στο ερευνητικό ερώτημα 4]

15. Ολοκληρώνοντας την συνέντευξή μας, υπάρχει κάποια πρόταση εκ μέρους σας σε σχέση με την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών γενικά, και ειδικότερα σε συνδυασμό με ρόλο του Δ/ντή σχολικής μονάδας και την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών;

16. Υπάρχει κάτι το οποίο θα θέλατε να συμπληρώσετε, κάτι το οποίο δεν έχει αναφερθεί;

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και για την ουσιαστική συμμετοχή σας στην έρευνά μου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικού

Θέμα: «Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη προσφύγων μαθητών»

Μέρος 1ο Εισαγωγικές ερωτήσεις.

- Ατομικά στοιχεία

1. Φύλο:

Γυναίκα

Άνδρας

2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

< 31

31 - 40

41 - 50

51 - 60

> 60

3. Ποια η σχέση εργασίας σας στην εκπαίδευση;

Ωρομίσθιος

Αναπληρωτής

Μόνιμος

4. Ποια η θέση σας στη μονάδα;

Διεθυντής/ντρια

Εκπαιδευτικός ΤΥ

Εκπαιδευτικός γενικής παιδείας

Άλλο, προσδιορίστε

5. Ποια είναι τα χρόνια υπηρεσίας σας στην εκπαίδευση;

1-5

6-10

- 11-15
- 16-20
- 21-25
- Πάνω από 25

6. Ποιους τίτλους σπουδών έχετε;

- Απόφοιτος/η ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα

7. Έχετε κάνει σπουδές/επιμόρφωση στη διοίκηση σχολικών μονάδων;

- Ναι
- Όχι
- Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

8. Έχετε κάνει σπουδές/επιμόρφωση στην σχολική ηγεσία;

- Ναι
- Όχι
- Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

9. Έχετε κάνει σπουδές/επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

- Ναι
- Όχι
- Εάν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

10. Σε τι τμήμα έχετε διδάξει πρόσφυγες μαθητές;

- Τμήμα ΤΥ
- Τμήμα γενικής παιδείας
- Άλλο (προσδιορίστε)

11. Πόσο διάστημα (έτη ή μήνες) έχετε διδάξει πρόσφυγες μαθητές;

.....

Μέρος 2ο

- Ο Διευθυντής και η συμπερίληψη προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα [αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα 1, 2,3, από την οπτική του εκπαιδευτικού]
 1. Θα θέλατε να μας πείτε πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συμπερίληψης;
 - 1β. Ο/Η Διευθυντής/ντριά σας, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις και την συνεργασία σας, ήταν καταρτισμένος/νη σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση;
 2. Με δεδομένο ότι είναι η πρώτη (ή δεν είναι η πρώτη) χρονιά που διδάσκετε πρόσφυγες μαθητές πόσο έτοιμοι είστε για την διαχείριση της φοίτησής τους;
 3. Ποιες ενέργειες έγιναν από την πλευρά του/της Διευθυντή/ντριας ώστε να σας επικοινωνήσει τη φοίτηση των προσφύγων μαθητών;
 4. Σας ανέφεραν δυσκολίες ή εμπόδια; Πρότειναν κάτι και εάν ναι, τι ήταν αυτό;
 5. Μπορείτε να μου πείτε παραδείγματα με τα οποία ο/η Διευθυντής/ντρια σας καθοδήγησε, ενίσχυσε στο εκπαιδευτικό σας έργο προς την συμπεριληπτική παιδαγωγική;
 6. Έγιναν από τον/την Διευθυντή/ντρια κάποιες ενέργειες ή εισηγήσεις για αλλαγές σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα, τα διδακτικά εγχειρίδια και τους τρόπους διδασκαλίας προς μία συμπεριληπτική κατεύθυνση; Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα;
 7. Εάν ναι, χρησιμοποιήσατε και άλλο εκπαιδευτικό υλικό και/ή αλλάξατε τον τρόπο διδασκαλίας σας;
 8. Ως προς το θέμα της επιμόρφωσης, έγινε σχετική εισήγηση από τον/την Διευθυντή/ντρια σας, ζητήσατε εσείς, υπήρξε προθυμία ή δεν προέκυψε τέτοιο θέμα;
 9. Ο/Η Διευθυντής/ντρια έκανε κάποιες ενέργειες για την αλληλογνωριμία των προσφύγων μαθητών με τους συμμαθητές τους; Μπορείτε να μας δώσετε ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων ενεργειών, το πλαίσιό τους και τα αποτελέσματά τους;

10. Ο/Η Διευθυντής/ντρια ενημέρωσε γονείς και κηδεμόνες για την φοίτηση προσφύγων μαθητών; Εάν ναι, με ποιόν τρόπο;

11. Ο/Η Διευθυντής/ντρια επικοινωνήσε με τους γονείς των προσφύγων μαθητών; Εάν ναι, περιγράψτε μας.

12. Έγιναν κάποιες ενέργειες για την αλληλογνωριμία των γονέων των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων από τον/την Διευθυντή/ντρια; Εάν ναι, πείτε μας σχετικά.

13. Υπήρξαν αντιδράσεις (θετικές ή αρνητικές) για την φοίτηση προσφύγων μαθητών από εκπαιδευτικούς, μαθητές ή γονείς (πριν την δική σας ενημέρωση) που να χρειάστηκε να τις διαχειριστεί ο/η διευθυντής/ντρια; Εάν ναι, τι κάνατε;

14. Με βάση την ως τώρα εμπειρία σας, ποιος θα μπορούσε να είναι ο σχεδιασμός του/της Διευθυντή/ντριας για το επόμενο σχολικό έτος ως προς την αλληλογνωριμία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων μεταξύ τους με σκοπό την αλληλοαποδοχή και την προαγωγή δημοκρατικού κλίματος και ίσων ευκαιριών;

- Προτάσεις Διευθυντών για την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών [αφορά στο ερευνητικό ερώτημα 4]

15. Ολοκληρώνοντας την συνέντευξή μας, υπάρχει κάποια πρόταση εκ μέρους σας σε σχέση με την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών γενικά, και ειδικότερα σε συνδυασμό με ρόλο του Δ/ντή σχολικής μονάδας και την συμπερίληψη προσφύγων μαθητών;

16. Υπάρχει κάτι το οποίο θα θέλατε να συμπληρώσετε, κάτι το οποίο δεν έχει αναφερθεί;

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και για την ουσιαστική συμμετοχή σας στην έρευνά μου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Κατάλογος Συνεντεύξεων και Κωδικοποίηση Συμμετεχόντων

- Συνέντευξη Σ1 – Εκπ.1 - Διευθυντής/ντρια
- Συνέντευξη Σ2 – Εκπ.2 - Διευθυντής/ντρια
- Συνέντευξη Σ3 – Εκπ.3 - Διευθυντής/ντρια
- Συνέντευξη Σ4 – Εκπ.4 - Διευθυντής/ντρια
- Συνέντευξη Σ5 – Εκπ.5 - Διευθυντής/ντρια
- Συνέντευξη Σ6 – Εκπ.6 - Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής
- Συνέντευξη Σ7 – Εκπ.7 - Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής
- Συνέντευξη Σ8 – Εκπ.8 - Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής
- Συνέντευξη Σ9 – Εκπ.9 - Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής
- Συνέντευξη Σ10 – Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής
- Συνέντευξη Σ11 – Εκπαιδευτικός Γενικής Παιδείας
- Συνέντευξη Σ12 – Εκπαιδευτικός Γενικής Παιδείας
- Συνέντευξη Σ13 – Εκπαιδευτικός Γενικής Παιδείας
- Συνέντευξη Σ14 – Εκπαιδευτικός Γενικής Παιδείας
- Συνέντευξη Σ15 – Εκπαιδευτικός Γενικής Παιδείας