



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –*

*ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ*

Διπλωματική εργασία

**«Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση προσφύγων στο ελληνικό**

**Δημοτικό Σχολείο»**

του

**Ζαφειρόπουλου Κωνσταντίνου**

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

1. Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.

2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 26/02/2021

## **Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## **Υπεύθυνη Δήλωση**

**Όνοματεπώνυμο: Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος**

**A.E.M.: 0964**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: [kostzaf@yahoo.gr](mailto:kostzaf@yahoo.gr)**

**Έτος εισαγωγής: 2019**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο»**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 26 Φεβρουαρίου 2021

Ο δηλών

*Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος*

## Πίνακας περιεχομένων

<b><u>Πνευματικά δικαιώματα</u></b> .....	2
<b><u>Υπεύθυνη δήλωση</u></b> .....	3
<b><u>Περιεχόμενα</u></b> .....	4
<b><u>Περίληψη</u></b> .....	6
<b><u>Abstract</u></b> .....	7
<b><u>Εισαγωγή</u></b> .....	8
<b><u>Κεφάλαιο 1. Εκπαιδευτική ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη</u></b> .....	10
1.1 Η ηγεσία στην εκπαίδευση.....	10
1.2 Η κοινωνική δικαιοσύνη ως φιλοσοφική προσέγγιση.....	14
1.3 Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη.....	16
<b><u>Κεφάλαιο 2. Εκπαίδευση προσφύγων και ζητήματα ετερότητας</u></b> .....	21
2.1 Το προσφυγικό ζήτημα στον 21 <sup>ο</sup> αιώνα.....	21
2.2 Εκπαίδευση προσφύγων.....	23
2.3 Η εκπαίδευση των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	25
2.4 Γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα στην ελληνική εκπαίδευση.....	29
<b><u>Κεφάλαιο 3. Έρευνα</u></b> .....	32
3.1 Οι στόχοι της έρευνας – Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	32
3.2 Το δείγμα της έρευνας.....	33
3.3 Η μεθοδολογία της έρευνας.....	33
3.4 Η συνέντευξη ως εργαλείο της έρευνας.....	35
3.5 Η διαδικασία της έρευνας.....	36
3.6 Η ανάλυση των δεδομένων.....	36
<b><u>Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων</u></b> .....	39
4.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο.....	40
4.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυνση των γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη.....	46
4.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων.....	54
4.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων.....	60
<b><u>Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση</u></b> .....	66
Περιορισμοί – προτάσεις.....	70
<b><u>Βιβλιογραφία</u></b> .....	72
<b><u>Παράρτημα 1</u></b> .....	78

Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	78
<b><u>Παράρτημα 2</u></b> .....	<b>81</b>
Δειγματικές απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων.....	81
<b><u>Παράρτημα 3</u></b> .....	<b>95</b>
Ατομικοί πίνακες δεδομένων.....	95
Συγκεντρωτικός πίνακας δεδομένων.....	115

## Περίληψη

Η υποδοχή των προσφύγων στην ελληνική επικράτεια αποτελεί μια σύνθετη πρόκληση, όχι μόνο για την ελληνική κοινωνία, αλλά επίσης για το εκπαιδευτικό της σύστημα. Το ελληνικό Δημοτικό σχολείο στην προσπάθεια του να αντιμετωπίσει την αρχική ανετοιμότητα που υπήρξε, αναζητεί τα περιθώρια για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον αποδοχής και συμπερίληψης. Ο σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να εντοπιστούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών που σχετίζονται με την εκπαίδευση προσφύγων σε σχέση με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα περιθώρια δράσης για την προώθησή της και την άμβλυνση γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών, εντός της σχολικής μονάδας. Για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, ενώ το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στον τομέα των συμπερασμάτων παρατηρήθηκαν ορισμένες αντιδράσεις από την τοπική κοινωνία στην υποδοχή των προσφύγων μαθητών, ειδικά τα πρώτα χρόνια που εντάχθηκαν στα ελληνικά σχολεία. Όσον αφορά τη γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική συμπερίληψη, εντοπίζονται ορισμένα θετικά στοιχεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως υπάρχουν αρκετά εμπόδια που την περιορίζουν. Σχετικά με τα στοιχεία που έχει ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης στο πλαίσιο αυτό, εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά όπως: δημοκρατικός, δεκτικός στις απόψεις, δίκαιος, υπομονετικός, διπλωματικός και αποφασιστικός στο όραμά του. Τέλος, το σχολείο πρέπει να προχωρήσει σε δράσεις εντός του χώρου του, αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο, με σκοπό να προωθήσει τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης και τη συμπερίληψη.

*Λέξεις - κλειδιά:* ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαίδευση προσφύγων, συμπερίληψη

## **Abstract**

Refugee welcome in Greek territory is a complex challenge, not only for the Greek society, but also for its own educational system. The Greek Primary School in its attempt to deal with the initial unpreparedness that existed, seeks the margins to create an environment of acceptance and inclusion. The purpose of this research is to identify the views of teachers and principals related to refugee education in relation to the concept of social justice and the scope of action to promote it, as well as, mitigate linguistic, religious and cultural differences within the school unit. The qualitative research method was used for its implementation, while the tool for data collection was the semi-structured interview. Some of the main conclusions were some reactions from the local community to the reception of refugee students, especially in the first years of joining Greek schools. Regarding the linguistic, religious and cultural inclusion, some positive elements are identified in the Greek educational system, but there are several obstacles that limit it. Regarding the attributes that a socially just leader has in this context, there were identified characteristics such as: democratic, receptive to opinions, fair, patient, diplomatic and decisive in his vision. Finally, the school must take action within its space, but also in its wider social environment, in order to promote the ideas of social justice and inclusion.

*Key – words:* leadership, social justice, refugee education, inclusion

## Εισαγωγή

Με το πέρας της δεύτερης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα, γίνονται έντονα αντιληπτά στον ελλαδικό χώρο πολλαπλά ζητήματα που αφορούν τις μετακινήσεις πληθυσμών και επηρεάζουν κάθε κοινωνικό πυλώνα, χωρίς να αφήνουν την εκπαίδευση απλό παρατηρητή. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνεται μια έντονη άνοδος αισθημάτων ξενοφοβίας που σχετίζονται με τα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα της μετανάστευσης, των κοινωνικών ανισοτήτων και της οικονομικής κρίσης, πάνω στα οποία έρχεται να προστεθεί η αποσταθεροποίηση των χωρών στην ευρύτερη Μέση Ανατολή που δημιούργησαν και την «προσφυγική κρίση» στη Μεσόγειο (Λιαλιούτη κ.α., 2017).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ελληνική εκπαίδευση προσπάθησε να ενεργοποιήσει τους αντίστοιχους μηχανισμούς (μέσω του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής) με σκοπό να ενταχθούν τα παιδιά των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γεννάται, λοιπόν, η ανάγκη να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίον δρα ένας εκπαιδευτικός σε αυτό το πλαίσιο ώστε να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και τις ίσες ευκαιρίες, όχι μόνο στην ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης, αλλά και το κατά πόσο η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να συμβάλλει στην ευρύτερη κοινωνική ένταξη των προσφύγων.

Στην παρούσα εργασία διερευνάται το κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει ώστε να αμβλυνθούν γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις με σκοπό την κοινωνική ένταξη των προσφύγων. Επίσης θα αναζητήσει εντός αυτού του πλαισίου τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, ενώ παράλληλα θα προσπαθήσει να εντοπίσει το πεδίο δράσης του που έχουν διευθυντές και εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με την εκπαίδευση των προσφύγων και ασπάζονται τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, πάντα με βάση τις δυνατότητες δράσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Πιο αναλυτικά, στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να εννοιολογηθεί η ηγεσία και να εντοπιστούν οι μορφές της, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως επίσης, και τον ρόλο που παίζει αυτή στην εκπαίδευση. Παρακάτω αναλύεται η κοινωνική δικαιοσύνη σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και έπειτα γίνεται λόγος για την ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και πως αυτή εφαρμόζεται στη σχολική ζωή.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στο προσφυγικό ζήτημα, που αφορά ειδικά την ευρύτερη περιοχή γύρω από τη Μεσόγειο και, πιο συγκεκριμένα, την Ελλάδα και πως αυτό επηρεάζει τις ζωές αυτών των εκατομμυρίων ανθρώπων και κατ' επέκταση την ανάγκη τους για παροχή εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αναλύεται το πλαίσιο της εκπαίδευσης των



προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ γίνεται και αναφορά και σε ζητήματα γλωσσικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αφού εντοπιστούν οι στόχοι της έρευνας και τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται αναφορά στο δείγμα, τη μεθοδολογία και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τονίστηκαν και κάποιες λεπτομέρειες της διαδικασίας της έρευνας, ενώ στο τέλος καταγράφηκε και ο τρόπος με τον οποίο έγινε η ανάλυση των δεδομένων της.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά θεματικό άξονα. Αυτοί προέκυψαν αφού πρώτα κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες πριν σχηματίσουν τους θεματικούς άξονες. Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθενται συγκεντρωτικοί πίνακες ανά θέμα και δίπλα από τους κωδικούς υπάρχουν οι λειτουργικοί τους ορισμοί.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικότερα συμπεράσματα από την ερευνητική διαδικασία τα οποία εξήχθησαν μετά την παραπάνω ανάλυση των δεδομένων, ενώ έγινε λόγος και για τους περιορισμούς της έρευνας και τα περιθώρια για επιπλέον διερεύνηση.

Μετά και την παράθεση της βιβλιογραφίας υπάρχουν επιπρόσθετα βοηθητικά παραρτήματα με το πρωτόκολλο συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, δύο απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων, οι ατομικοί πίνακες με κωδικοποιημένα δεδομένα του καθενός συνεντευξιζόμενου και τέλος ο συγκεντρωτικός πίνακας των δεδομένων της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 1. Εκπαιδευτική ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη**

### *1.1 Η ηγεσία στην εκπαίδευση*

Αναμφίβολα, η έννοια της ηγεσίας, οι προσεγγίσεις της και τα χαρακτηριστικά που ορίζουν έναν ηγέτη, αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης, έρευνας και φιλοσοφικής ανησυχίας σε ένα μεγάλο ιστορικό εύρος. Ο Πλάτων και ο Πλούταρχος, στα έργα τους «Πολιτεία» και «Βίοι Παράλληλοι» αντίστοιχα, αναζητούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τον ηγέτη, θέτοντας *a priori* ως μείζονος σημασίας την ιδέα της ηγεσίας και την υπόθεση ότι υπάρχουν έμφυτα χαρακτηριστικά που κατέχει ένα ηγετικό πρόσωπο. Στην περίοδο της Αναγέννησης ο Μακιαβέλλι στον «Ηγεμόνα» παρέχει ένα εγχειρίδιο με οδηγίες για όσους θέλουν να ασκήσουν διακυβέρνηση, με όποια συζήτηση μπορεί να εγείρεται σε ζητήματα ηθικής.

Ο χρόνος, ο τόπος και, κυρίως, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες όρισαν με ποικίλους τρόπους την ηγεσία και τα χαρακτηριστικά που αυτή φέρει κατά την εφαρμογή της. Μια σαφώς πιο σύγχρονη εκδοχή την ορίζει σαν μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής, με την οποία ένα πρόσωπο μπορεί να προσφέρει βοήθεια και υποστήριξη, με απώτερο όφελος την επίτευξη ενός κοινού στόχου που τέθηκε, είτε γενικότερα από μια ομάδα είτε ειδικότερα από έναν οργανισμό (Chemers, 1997). Πιο αναλυτικά, ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι η επιρροή του εν λόγω ατόμου (ηγέτης) γίνεται στο πλαίσιο της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με προθυμία και συνεργατικό πνεύμα καταβάλλουν τις προσπάθειες τους πάνω στον κοινό στόχο.

Παραδοσιακά, οργανισμοί και διάφορες ομάδες έκαναν χρήση μιας ιεραρχικής και κάθετης μορφής ηγεσίας, κατά την οποία υπήρχε ένας κεντρικός καθοδηγητής για να δίνει εντολές, να ελέγχει ένα σύνολο ακολούθων, να μοιράζει αρμοδιότητες, να ορίζει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, να παρέχει καθοδήγηση και συντονισμό (Bass, 1990). Ωστόσο, περνώντας σε ένα πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον, παρατηρείται μια σταδιακή αλλαγή προς τη φιλοσοφία της συλλογικής προσπάθειας, κατά την οποία αξιοποιούνται οι γνώσεις, οι πόροι και η πληροφορία. Στις μέρες μας είναι πιο σύνηθες το να κατανέμονται και όχι να συσσωρεύονται σε ένα πρόσωπο αυτές οι εξουσίες, όσο κι αν αυτό εναντιώνεται στο παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας (Gordon, 2002).

Όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και στα σχολεία, υφίσταται η ανάγκη να αποσαφηνιστεί η διάκριση μεταξύ των εννοιών της διοίκησης και της ηγεσίας. Οι Bush και Glover σε μια ερευνητική τους αναφορά (2003) ορίζουν τη διοικητική διαδικασία στην εκπαίδευση ως την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών, συνδυάζοντάς τη με αποδοτικές και αποτελεσματικές σχολικές δραστηριότητες, ενώ η ηγεσία σχετίζεται με την επιρροή με σκοπό την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Πιο αναλυτικά, η ηγεσία, μέσω της υποστήριξης και της έμπνευσης των μελών ενός σχολείου, κινείται προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου οράματος, το οποίο βασίζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Με κάθε ευκαιρία τονίζεται αυτό το όραμα ώστε να επηρεάσει το σύνολο του οργανισμού, ώστε να γίνει κοινός στόχος προς επίτευξη.

Από τα πρώτα χρόνια του αιώνα που διανύουμε παρατηρείται ένα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον προς την εκπαιδευτική ηγεσία, βασισμένο στην ευρύτερη πεποίθηση ότι η ποιότητα της ηγεσίας προκαλεί σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική μονάδα και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενώ η ανάγκη για αποτελεσματικούς ηγέτες είναι αναγνωρισμένη, ωστόσο δεν υπάρχει η βεβαιότητα σχετικά με το ποιες ηγετικές συμπεριφορές είναι πιο πιθανό να παράγουν πιο ευνοϊκά αποτελέσματα (Bush, 2007). Η εκπαιδευτική ηγεσία, έχοντας τα θεμέλιά της θεωρίας της σε διεπιστημονικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα την παιδαγωγική, τις πολιτικές επιστήμες και τις επιστήμες της διοίκησης, ανέπτυξε ένα εύρος προσεγγίσεων αρκετά μεγάλο. Ωστόσο αξίζει να ξεχωρίσουμε παρακάτω μερικές από τις πιο σημαντικές, μελετώντας παράλληλα βασικά χαρακτηριστικά τους.

- ✓ *Παιδαγωγική ηγεσία – ηγεσία για τη μάθηση (Instructional leadership – leadership for learning)*: Στην προσέγγιση αυτή δίνεται έμφαση στη μάθηση και στο πώς η ηγεσία επηρεάζει, είτε έμμεσα είτε άμεσα, τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών με σκοπό την καθοδήγησή τους προς την επίτευξη των στόχων. Ο όρος αυτός εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα των ερευνών που έγιναν με αφορμή το κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία (effective school movement).

Η παιδαγωγική ηγεσία εστιάζεται κυρίως στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας που συντονίζει, ελέγχει, επιτηρεί και οργανώνει το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Bamburg & Andrews, 1990• Hallinger & Murphy, 1985). Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση, διακρίνονται από έναν συνδυασμό ειδημοσύνης και χαρίσματος, έχοντας ενεργό ρόλο στη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης (Cuban, 1984•

Hallinger & Murphy, 1986). Ακόμη, δημιουργούν την κουλτούρα του σχολείου ασκώντας έναν τύπο “ακαδημαϊκής πίεσης” η οποία προάγει μεγαλύτερες προσδοκίες και προδιαγραφές, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς (Mortimore, 1993).

- ✓ *Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)*: Η Μετασχηματιστική Ηγεσία είναι η προσέγγιση που στοχεύει στην αλλαγή, με το να επηρεάσει άμεσα τις μεταβλητές αυτές που έχουν αντίκτυπο στην κουλτούρα του εκάστοτε οργανισμού (Brown, 1991). Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (1999), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ψάχνουν νέους τρόπους εργασίας, ευκαιρίες ακόμη και στην περίπτωση πιθανού ρίσκου, προτιμούν τις αποδοτικές σε σχέση με τις επαρκείς απαντήσεις στα ζητήματα που ανακύπτουν και υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες να υποστηρίξουν το υπάρχον status quo.

Μια πενταετία αργότερα οι ίδιοι συνοψίζουν εν συντομία τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη (Avolio & Bass, 2004):

- Αυτού του τύπου οι ηγέτες αποτελούν την πηγή έμπνευσης μέσω της δέσμευσης με τους συνεργάτες τους, την αποφασιστικότητα στην αποστολή τους, τη θέληση να πάρουν ρίσκα και, κυρίως, να πετύχουν.
  - Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συνεργατών τους μέσω εξατομικευμένης ενασχόλησης.
  - Ακόμη, παρωθούν τους συνεργάτες τους να δουν τον κόσμο από μια διαφορετική οπτική, γωνία θέασης και πηγή πληροφοριών. Αμφισβητούν μέχρι και τις πιο πετυχημένες στρατηγικές με σκοπό την βελτίωσή τους.
  - Οι εργαζόμενοι εμπιστεύονται τους μετασχηματιστικούς ηγέτες που θα ξεπεράσουν κάθε εμπόδιο, εξαιτίας της σκληρής δουλειάς τους και της θέλησης να θυσιάσουν το προσωπικό συμφέρον προς όφελος της κοινής επιτυχίας.
- ✓ *Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)*: Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ως όρος από τον Αυστραλό ψυχολόγο Gibb (1954), σύμφωνα με τον οποίον η ηγεσία δεν αποτελεί μονοπώλιο ενός ατόμου, αλλά αφορά κοινές λειτουργίες πολλών ατόμων και οι οποίες πραγματώνονται μέσα σε μια ομάδα. Στην κατανεμημένη ηγεσία, ο ρόλος του παραδοσιακού ηγέτη, από τον

οποίο εξαρτώνται οι υπόλοιποι, περιορίζεται. Η νέα προοπτική της ηγεσίας απαιτεί κοινή δράση, κατανεμημένες οργανωτικές δραστηριότητες καταμερισμό των ευθυνών και των εργασιών μέσα στον οργανισμό (Gronn, 2000).

Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι παραγκωνίζεται τελείως ο ρόλος της επίσημης ηγεσίας μέσα στον οργανισμό. Αντιθέτως, μάλιστα, υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ των κάθετων και των έμμεσων διαδικασιών της ηγεσίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κατανεμημένης ηγεσίας συναντάμε στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου διαφορετικοί άνθρωποι αναζητούν, είτε ανοιχτά είτε σιωπηλά, κάποιας μορφής ηγετική λειτουργία, κάτι που ωθεί τις σχολικές μονάδες στην ανάγκη αλλαγών. Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς ευέλικτες και δημιουργικές πηγές ηγεσίας (Harris and Muijs, 2004).

- ✓ *Ηθική ηγεσία (Moral leadership)*: Ο Wong (1998) παρατηρεί ότι σε αντίθεση με τις επιχειρήσεις, οι οποίες ως βασικό τους στόχο έχουν την επίτευξη του μέγιστου δυνατού κέρδους, τα σχολεία και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στοχεύουν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών αξιών και αρχών. Άρα σε μια επιχείρηση, το κατά πόσο θα υπάρξει συλλογικότητα στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων εξαρτάται από τον βαθμό που θα κρίνει η διοικητική αρχή της ότι αυτή βοηθάει για τη μεγιστοποίηση του κέρδους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί συχνά υποστηρίζουν τις δημοκρατικές αρχές σαν μια επιθυμητή στάση στη σχολική πραγματικότητα, που σχετίζεται στη διαμόρφωση μιας ηθικής βάσης και, ενδεχομένως, χωρίς να σχετίζεται απαραίτητα με την σχολική επιτυχία.

Ωστόσο, σημειώνεται ότι στη σχολική διοίκηση είναι σημαντικό να υπάρξει ένας συγκεκριασμός της διοικητικής ηγεσίας, που στέκεται στο αντίθετο άκρο από αυτό της ηθικής, μιας και η αποφυγή κάποιας εκ των δύο μπορεί να επιφέρει προβλήματα. Από τη μία πλευρά, οι σχολικοί οργανισμοί πρέπει να διοικούνται αποτελεσματικά για να επιτύχουν, όμως για να αποκτήσουν μια θεσμική βάση στην κοινωνία, οφείλουν να μετατραπούν σε κοινότητες μάθησης, το οποίο αποτελεί και το ηθικό χρέος των διευθυντών τους (Sergiovanni, 1991).

- ✓ *Ενδεχομενική ηγεσία (Contingent leadership)*: Όλα τα παραπάνω μοντέλα παρέχουν μια σαφή εικόνα για μια συγκεκριμένη πτυχή που συναντάμε στις προσεγγίσεις της

ηγεσίας. Κάποια επικεντρώνονται στη διαδικασία κατά την οποία ασκείται η επιρροή, ενώ άλλα δίνουν μία ή και παραπάνω διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας, χωρίς, ωστόσο, να αποτελούν την πλήρη εικόνα της. Το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την ποικιλότητα φύση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τα πλεονεκτήματα να προσαρμόζεται η μορφή της ηγεσίας κατά συγκεκριμένη περίπτωση (Bush, 2007).

## 1.2 Η κοινωνική δικαιοσύνη ως φιλοσοφική προσέγγιση

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης απασχόλησε ιδιαίτερα διάφορους τομείς των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και αποτέλεσε σημαντικό πεδίο μελέτης για την κοινωνική ψυχολογία και την πολιτική φιλοσοφία. Στην προσπάθεια να οριοθετηθεί αυτή, αναφερόμαστε σε μία κατάσταση (πραγματική ή ιδεώδης) στην οποία (α) τα οφέλη και οι δυσκολίες σε μια κοινωνία κατανέμονται σύμφωνα με ένα σύνολο ηθικών αξιών, (β) οι διαδικασίες και οι κανόνες που διέπουν πολιτικές και άλλων μορφών λήψεις αποφάσεων, τηρούν βασικά δικαιώματα, ελευθερίες και ατομικές ή συλλογικές διεκδικήσεις και (γ) όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται με αξιοπρέπεια και σεβασμό, όχι μόνο από τα όργανα εξουσίας, αλλά και από όλους τους υπόλοιπους ανθρώπους. Οι τρεις παραπάνω πτυχές του ορισμού συμβαδίζουν με τις έννοιες διανεμητική, διαδικαστική και αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (Jost & Kay, 2010).

Από τον Νοέμβριο του 2001 έως και τον Νοέμβριο του 2004 μια επιτροπή (The International Forum for Social Development) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών εργάστηκε πάνω σε ένα project με θέμα την κοινωνική δικαιοσύνη<sup>1</sup>, εντοπίζοντας 3 βασικά πλαίσια ισότητας και ισονομίας.

Το πρώτο αφορά την *ισότητα των δικαιωμάτων*, εξαλείφοντας κάθε μορφή διάκρισης που αφορά τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτική τοποθέτηση, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την ιδιοκτησία και λοιπές καταστάσεις (τα παραπάνω ορίζονται από το άρθρο 2 της Παγκόσμιας Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου) και στέκεται με σεβασμό απέναντι στα θεμελιώδη ατομικά και πολιτικά δικαιώματα όλων. Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με την *ισότητα στις ευκαιρίες*, το οποίο απαιτεί σταθερότητα στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές καταστάσεις που επιτρέπουν τον

<sup>1</sup> The International Forum for Social Development, Social Justice in an Open World. The Role of the United Nations, United Nations: New York, 2006, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<https://www.un.org/esa/socdev/documents/ifsd/SocialJustice.pdf>

καθένα να εκπληρώσει τους στόχους του και να συνεισφέρει στην οικονομία και την κοινωνία. Στην ισότητα των ευκαιριών εμπίπτουν οι πολιτικές που εστιάζουν στην υγεία και την εκπαίδευση. Τέλος, το τρίτο πλαίσιο κάνει λόγο για την *ισότητα συνθηκών διαβίωσης*, δηλαδή ζητήματα που αφορούν τη στέγαση, το εισόδημα και τον πλούτο και πως αυτά κατανέμονται σε κάθε διαφορετικό χρόνο και τόπο (Κουράκης, 2017).

Από την εποχή που ο Αριστοτέλης στο έργο του «*Ηθικά Νικομάχεια*» κάνει λόγο για το πως θα διαμοιράζονται οι ελάχιστοι πόροι με δίκαιο τρόπο, πηγάζουν οι πρώτες αναφορές που σχετίζονται με τη διανεμητική δικαιοσύνη, η οποία όπως αναφέρθηκε παραπάνω άπτεται της κοινωνικής δικαιοσύνης. Με τη σειρά του ο David Miller (1999) θεωρεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη προϋποθέτει την ιδέα ότι η κοινωνία είναι δομημένη από ανεξάρτητα μέρη τα οποία αποτελούν ένα κρατικό σύνολο που κινείται στο πλαίσιο του δικαίου. Κάνει ξεκάθαρο ότι για να αναπτυχθούν οι αρχές της, πρέπει να υπάρξουν τρεις βασικές παραδοχές. Πρώτον, να υπάρξει μια κρατική οντότητα σε συγκεκριμένο πλαίσιο όπου τα μέλη της αναγνωρίζουν ότι ανήκουν σε αυτή την κοινωνική ομάδα. Δεύτερον, να υπάρχουν θεσμικές δομές οι οποίες θα μπορέσουν να διαμορφωθούν στις αρχές που ορίζονται από την κοινωνική δικαιοσύνη. Τέλος, το κράτος να είναι αυτός ο οργανισμός που θα θέσει σε εφαρμογή και θα κατευθύνει αυτές τις θεσμικές αλλαγές που δημιουργούν συνθήκες κοινωνικού δικαίου (Miller, 1999).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πολιτικής φιλοσοφίας, ο Rawls υποστηρίζει ότι υφίστανται δύο θεμελιώδεις αρχές δικαίου που εφαρμόζονται στη βασική δομή της κοινωνίας και ρυθμίζουν τον καταμερισμό των οικονομικών και κοινωνικών προνομίων: Πρώτον, ο κάθε άνθρωπος έχει ισότιμο δικαίωμα στο μέγιστο εύρος των βασικών ελευθεριών που αναλογούν και στους υπόλοιπους. Δεύτερον, οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες πρέπει να ρυθμίζονται έτσι ώστε να αποβαίνουν προς το κοινό όφελος και οι θέσεις ευθύνης και εξουσίας να είναι προσιτές για τον κάθε πολίτη. Πιο αναλυτικά αναφέρει ότι: *«Οι άδικες ανισότητες απαιτούν αποκατάσταση• και οι ανισότητες προερχόμενες εκ γενετής ή εκ φύσεως είναι άδικες, πρέπει με κάποιον τρόπο να αντισταθμιστούν. Έτσι, η βασική αρχή ορίζει ότι για να συμπεριφέρεσαι στον καθένα με ισονομία και πραγματική ισότητα ευκαιριών, η κοινωνία πρέπει να δώσει μεγαλύτερη προσοχή σε αυτούς που έχουν λιγότερα εγγενή υλικά αγαθά και γεννήθηκαν σε μία λιγότερο ευνοϊκή κοινωνική θέση»* (Rawls, 1999).

Η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν έχει περιορισμένη εστίαση ώστε να ορίζεται το τι είναι δίκαιο μόνο για κάποιο μεμονωμένο πρόσωπο, αλλά για το τι είναι δίκαιο στην κοινωνία ως σύνολο. Με βάση την παγκόσμια κατάσταση τα τελευταία χρόνια, η κοινωνική

δικαιοσύνη οφείλει να κατανοήσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ πληθώρας ανθρώπων, κάτι που αποτελεί μια περίπλοκη επιδίωξη που, ωστόσο, αφορά τους πάντες. Απαιτεί την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση για το σύνολο των σκέψεων και των ανησυχιών, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται εκείνη η διαδικασία όπου οι αναδυόμενες αρχές περί δικαίου θα βρουν χώρο για αναγνώριση, διάλογο και την υλοποίησή τους μέσα στη μεταβαλλόμενη χρονική ροή (Carehart & Milovanovic, 2007).

Αν και δεν υπάρχει ένας ορισμός με συγκεκριμένο πλαίσιο για τον όρο «κοινωνική δικαιοσύνη», κάποιος που φαίνεται να είναι πιο λειτουργικός και αποδεκτός, έχει σαν κοινό τόπο τις έννοιες «δίκαιο» και «ισότητα» για όλους τους ανθρώπους και τον σεβασμό απέναντι στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Παρ' όλα αυτά οι Sensoy και DiAngelo κάνουν χρήση του όρου «κριτική κοινωνική δικαιοσύνη» θέλοντας να μας παρουσιάσουν μια διαφορετική οπτική στα ζητήματα περί δικαίου. Η κριτική προσέγγιση στην κοινωνική δικαιοσύνη αναγνωρίζει τη θεωρητική αντίληψη ότι οι κοινωνία έχει στοιχεία διχασμού και ανισότητας, που στοχεύουν σε ομάδες με ορισμένα χαρακτηριστικά ως προς τη φυλή, το φύλο, τη σεξουαλικότητα και τη σωματική ικανότητα. Πέρα όμως από το να αναγνωρίζει ότι η ανισότητα είναι εμποτισμένη στα θεμέλια της κοινωνίας, αναζητά με ενεργό τρόπο το πως θα καταφέρει να τη μεταβάλλει (Sensoy & DiAngelo, 2012).

### *1.3 Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη*

Μια από τις πιο πρόσφατες, χρονικά, προσεγγίσεις στην ηγεσία αποτελεί αυτή που στοχεύει στην διαμόρφωση κλίματος κοινωνικής δικαιοσύνης σε έναν οργανισμό. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτούς, η δημιουργία δημοκρατικών κοινοτήτων με αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν βασική προτεραιότητα και στόχευση. Οι παράγοντες που οδηγούν προς αυτή είναι ο πλουραλισμός του σύγχρονου Δυτικού κόσμου, η συνεχής ευαισθητοποίηση προς περιθωριοποιημένες ομάδες σε επίπεδο κοινωνικό και οικονομικό, αλλά, και η ανάγκη να προετοιμαστούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική με δημοκρατικές διαδικασίες (Furman & Shields, 2005).

Επίσης, η εκπαίδευση δεν περιορίζει την προσπάθεια της ώστε απλά να συνεισφέρει στην κοινωνική εξέλιξη. Ευρισκόμενη η ανθρωπότητα σε καταστάσεις βίας, φτώχειας, πολέμου, προσφυγιάς, διακρίσεων και άλλων οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών ζητημάτων, θέτει την εκπαίδευση σαν το βασικό μέσο που θα βοηθήσει ώστε να αναπτυχθεί



η κοινωνία της διαφορετικότητας. Ο σκοπός της, λοιπόν, είναι να αντιμετωπίσει αυτά τα ζητήματα με κριτικό τρόπο για να διασφαλίσει την κοινωνική βιωσιμότητα και τον μετασχηματισμό (Mulcahy et al, 2015).

Παρόμοια προσέγγιση εντοπίζεται και στο έργο «Η αγωγή του καταπιεσμένου» (1970) στο οποίο ο Freire υποστηρίζει ότι οι εκπαίδευση για τους φτωχούς και τις αποστερημένες από δικαιώματα κοινότητες οφείλει να στοχεύει στο ανθρώπινο και κοινό όφελος, και όχι μόνο στην απόκτηση ενός συνόλου γνώσεων. Υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση μιας προκαθορισμένης γνώσης την οποία πρέπει να κατέχουν όλα τα παιδιά (πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην «τραπεζική αντίληψη» της παιδείας) είναι σχεδιασμένο για να εξυπηρετεί τις ανάγκες των προνομιούχων παιδιών και όχι αυτών που μεγαλώνουν σε χαμηλότερα οικονομικά στρώματα και καταπιεσμένες ομάδες. Κατά τον Freire η εκπαίδευση των περιθωριοποιημένων πληθυσμών απαιτεί μια διαλογικού τύπου διαδικασία που θέτει τις βασικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ανησυχίες των φτωχών ανθρώπων στο επίκεντρο της μάθησής τους και, εν συνεχεία, της απελευθέρωσής τους.

Επομένως, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση εστιάζει στην παροχή ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση και τη συμμετοχή στις σχολικές κοινότητες. Προωθείται η συλλογικότητα έναντι των ιδεών του ατομικισμού, που οδηγούν στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση, ενώ παράλληλα, τονίζεται η σημασία που έχει η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και κριτικής ικανότητας για όλους, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική προέλευσή τους. Βασική αποστολή των εκπαιδευτικών που ασπάζονται τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι να μετατρέψουν τη θεωρία περί δικαίου και ισότητας σε μια βιωματική διαδικασία και στο χτίσιμο κουλτούρας συμπερίληψης.

Η φιλοσοφική και ιδεολογική βάση αυτού του τύπου ηγεσίας στηρίζεται στις κοινωνικές αλλαγές που έγιναν, κυρίως, ξεκινώντας από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα έως τις μέρες μας. Οι αγώνες για την διεκδίκηση ίσων ανθρωπίνων δικαιωμάτων που έλαβαν χώρα δεν άφησαν αμέτοχο τον εκπαιδευτικό χώρο, ο οποίος οφείλε να ενισχύσει έναν προοδευτικό χαρακτήρα για μια νέα κουλτούρα, την οποία θα έπρεπε να αποκτήσουν τα σχολεία. Οι Furman και Gruenewald (2004) έθεσαν το πλαίσιο της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη, όσον αφορά την εκπαίδευση, μέσα από τρεις βασικούς πυλώνες που είναι κοινό σημείο σε πολλά μέρη της βιβλιογραφίας: (1) το σχολείο και τα μέλη του να διακατέχονται από κριτική και ουμανιστική αντίληψη, (2) εστίαση του ενδιαφέροντος στην σχολική επιτυχία που θα οδηγήσει τα πιο αδύναμα κοινωνικά στρώματα στην οικονομική ευμάρεια και (3) προώθηση

της ρητορικής και των αξιών όπως αυτά ορίστηκαν από την περίοδο του Διαφωτισμού στη ροή της ιστορίας του σύγχρονου Δυτικού κόσμου.

Άλλοι ακαδημαϊκοί ερευνητές βρίσκουν κοινή αντίληψη και σημεία επαφής στο να δημιουργούνται, μέσω κοινωνικής δικαιοσύνης, σχολικές μονάδες που διακατέχονται από ισότητα στη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία, να μελετούν θέματα που αφορούν τη φυλετική ποικιλομορφία, την περιθωριοποίηση, τα κοινωνικά φύλα, την πνευματικότητα, την ηλικία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και ταυτότητα (Larson & Murtadha, 2002; Dantley & Tillman, 2006)

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως πρόκειται για μια προσέγγιση ηγεσίας που, αφού εντοπίσει κάθε τύπο κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, προσπαθεί να εντοπίσει μέσα στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτά τα φαινόμενα. Για να το πετύχει αυτό, επιχειρεί αρχικά μια μορφή θεωρητικής ανάλυσης και έπειτα ωθεί τον οργανισμό στη δράση και την πρακτική εφαρμογή αυτών των ιδεών. Αυτή η αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού θα λέγαμε πως, ενδεχομένως, την κάνει να έχει κοινά χαρακτηριστικά με την μετασχηματιστική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, έχουν εντοπιστεί στοιχεία των ηθικών αξιών της δικαιοσύνης και του αισθήματος της έγνοιας σε μετασχηματιστικούς ηγέτες (Simola et al, 2010).

Ακόμη μία διάσταση αυτής της μορφής ηγεσίας είναι όταν οι σχολικοί ηγέτες αναγνωρίζουν τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που ανακύπτουν και δρουν ώστε να τα αντιμετωπίζουν με αμεσότητα. Αυτή η δράση κατά τον DeMathews λαμβάνει χώρα σε 4 επίπεδα: (1) αρχικά, πρέπει να αναγνωριστεί η κουλτούρα και η πολιτική του σχολικού οργανισμού και παράλληλα οι προσδοκίες της κοινότητας, έπειτα (2) να αναγνωριστούν οι πρακτικές που οδηγούν σε αισθήματα αδικίας και καταπίεσης, επίσης (3) να εφαρμοστούν δημοκρατικές διαδικασίες που θα εμπλέκουν περιθωριοποιημένες κοινότητες, και τέλος, (4) να αντικατασταθούν αυτές οι πρακτικές αδικίας με αντίστοιχες που προωθούν την ισότητα. Μπορεί να ποικίλουν οι πρωτοβουλίες που πρέπει να παρθούν από τους κοινωνικά δίκαιους ηγέτες, όμως πέρα από την γνώση τους περί ζητημάτων ανισοτήτων, οφείλουν να αναλάβουν ενεργό ρόλο για δραστική εξάλειψη φαινομένων αδικίας (DeMathews, 2015).

Δίνεται λοιπόν έμφαση στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν κοινή αφετηρία στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και ότι τα σχολεία οφείλουν να έχουν εκείνη την οργάνωση που θα ωθεί την ισότητα στην μαθησιακή πρόσβαση και διαδικασία. Πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι ότι χτίζει πάνω σε ιδέες που βασίζονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα συμπεριλαμβάνει το

σύνολο των μαθητών. Το ζητούμενο είναι να λειτουργούν και να βελτιώνονται όλοι μέσα σε μια σχολική αίθουσα, και όχι να εξατομικεύουμε τον εκάστοτε μαθητή βλέποντάς το ως ένα ξεχωριστό κομμάτι που μπορεί, για παράδειγμα, να χρήζει βελτίωσης (Theoharis, 2009).

Η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να γίνει αντιληπτή σαν μια ολιστική ιδέα που χωροθετείται σε ένα πολυεπίπεδο περιβάλλον. Σε προσωπικό επίπεδο, οι παράγοντες που ασκούν επιρροή μπορεί να είναι οι εμπειρίες των διευθυντών ή εκπαιδευτικών, τα πιστεύω τους, οι αντιλήψεις τους και οι προσωπικότητές τους. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η σχέση μεταξύ των σχολικών ηγετών και του προσωπικού, ο τύπος της ηγεσίας στη διοίκηση που ασκείται και η συνοχή των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου, έχουν άμεσο αντίκτυπο στα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών που ανέλαβαν οι σχολικοί ηγέτες και σχετίζονται με κοινωνικές αδικίες. Το αμέσως επόμενο επίπεδο αποτελεί την κοινότητα γύρω από το σχολείο, η οποία επιδεικνύει μεγάλη ισχύ στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των σχολείων της εντός των απαιτήσεών της. Όταν οι σχολικοί ηγέτες επιδιώκουν να αναδείξουν ζητήματα κοινωνικών αδικιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στην κοινότητα, οι αλλαγές που συμβαίνουν εντός αυτών θα αποτελέσουν μια ισχυρή ώθηση στον μετασχηματισμό των σχολείων, ενώ μπορεί να εξεταστούν και πιθανές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο όσον αφορά το πολιτικό και το κοινωνικοπολιτιστικό περιεχόμενο (Zhang et al, 2018).

Οι ηγέτες με προσανατολισμό την κοινωνική δικαιοσύνη αναγνωρίζουν τον ρόλο που επιτελούν η εθνικότητα, το οικογενειακό εισόδημα, η σωματική και πνευματική ικανότητα, το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός στο να προβλεφθεί η όποια μαθησιακή επιτυχία στο σχολείο. Κουβαλούν την ηθική δέσμευση να δημιουργήσουν σχολεία που στοχεύουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και να βοηθήσουν το σύνολο των μαθητών να επιτύχει κάποιας μορφής ακαδημαϊκή επίτευξη. Γίνεται προσπάθεια, ώστε οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες να μην αποτελούν το κριτήριο των ευκαιριών, αλλά το σχολικό περιβάλλον να διακατέχεται από ουμανιστική φιλοσοφία. Επίσης, ένα σχολείο που προάγει κοινωνικά δίκαιες εκπαιδευτικές θεματικές οφείλει παράλληλα να καλλιεργεί σε όλη τη μαθητική κοινότητα την ενσυναίσθηση μεταξύ των μελών της. Το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο πρέπει να χτιστεί ως μια ηθική αξία και δέσμευση και όχι ως ένα τυχαίο συναίσθημα το οποίο αποτελεί παράγωγο του οίκτου. Σημαντική παράμετρος είναι η εξωστρέφεια στην όλη διαδικασία, έχοντας ως δεδομένο ότι η ίδια η διαδικασία της μάθησης είναι μια διασύνδεση μεταξύ ανθρωπίνων σχέσεων (MacKinnon, 2000).

Όπως σημειώνουν οι Cambron-McCabe & McCarthy πρέπει να ενθαρρύνονται οι μελλοντικοί ηγέτες του σχολείου να σκέφτονται πολύ διαφορετικά σχετικά με τις οργανωτικές δομές και τους ηγετικούς ρόλους. Αντί να εφαρμόζουν σταδιακές μεταρρυθμίσεις που προσθέτουν απλά περισσότερα επίπεδα στις υπάρχουσες δομές, είναι πιο επιτακτικό να ανακατασκευαστούν ρόλοι και σχέσεις σε σχολικό επίπεδο γύρω από έναν ζωντανό βασικό σκοπό που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη και αποσκοπεί στη μαθησιακή βελτίωση. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την απαραίτητη εμπειρία στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι ηγέτες του σχολείου πρέπει να διαθέτουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές δεξιότητες, να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τη μάθηση και, να εγείρουν κρίσιμα ζητήματα σχετικά με την ισότητα και τα προνόμια, και να είναι σε θέση να παρέχουν ηγεσία για τη συλλογική ευθύνη με σκοπό τη σχολική βελτίωση (Cambron-McCabe, N., & McCarthy, 2005).

Από την πλευρά του ο Theoharis διακρίνει ορισμένα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν έναν ηγέτη που ασπάζεται τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους υπόλοιπους τύπους σχολικών ηγετών. Αρχικά, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, τη μελετά σε βάθος, ενώ, παράλληλα, διευρύνει τον διαπολιτισμικό σεβασμό εντός της σχολικής κοινότητας. Επίσης, μέσω της συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού εισάγει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα γίνουν αντιληπτά ζητήματα διαφορετικότητας σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το φύλο και την αναπηρία. Ακόμη, αντιλαμβάνεται όλα τα δεδομένα γύρω του υπό το πρίσμα της ισότητας και γνωρίζει ότι το σχολείο δεν μπορεί να επιτύχει τους στόχους του μέχρι τη στιγμή που οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, όπως έχουν οι πιο προνομιούχοι. Παράλληλα, επιθυμεί την επιτυχία του κάθε παιδιού ξεχωριστά και με συλλογικό τρόπο αντιμετωπίζει το πρόβλημα του πως αυτό θα επιτευχθεί, ενώ, τέλος, αναζητεί κι άλλους ηγέτες που θα τον υποστηρίξουν σε αυτό το πλάνο (Theoharis, 2007).

## Κεφάλαιο 2. Εκπαίδευση προσφύγων και ζητήματα ετερότητας

### 2.1 Το προσφυγικό ζήτημα στον 21<sup>ο</sup> αιώνα

Αν και ο αιώνας που διανύουμε απομακρύνεται χρονικά από τους δύο παγκόσμιους πολέμους του αντίστοιχου περασμένου, οι μετακινήσεις πληθυσμών που λαμβάνουν χώρα εξαιτίας βίαιων συγκρούσεων όχι μόνο δεν έπαψε να υφίσταται, αλλά άρχισε να γίνεται πιο έντονο το ζήτημα στον χώρο της Ευρώπης, γνωστό εν συντομία και ως «προσφυγική κρίση», η οποία κορυφώθηκε το 2015, ενώ συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η εξασθένηση της κρατικής δομής διαφόρων χωρών υπονόμωσε τη νομιμότητα των κυβερνήσεών τους και αύξησε τις συγκρούσεις. Αυτό οφείλεται σε εσωτερικές διαμάχες που σχετίζονται με ζητήματα φυλετικής, εθνικής, ταξικής και θρησκευτικής ταυτότητας, αλλά και στον ανταγωνισμό για το ποιος θα εκμεταλλεύεται τους φυσικούς πόρους (Marfleet, 2006).

Πριν γίνει αναφορά σε πιο αναλυτικές λεπτομέρειες επί του προσφυγικού ζητήματος, προκύπτει η ανάγκη να αποσαφηνιστεί ο όρος «πρόσφυγας», μιας και αποτελεί κρίσιμη έννοια για τη βαθύτερη ανάλυση αυτής της θεματικής. Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης για τους πρόσφυγες<sup>2</sup> (1967) ως πρόσφυγας ορίζεται *«όποιο πρόσωπο εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου αντιμετωπίζει δίωξη για λόγους που έχουν να κάνουν με τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα, τη συμμετοχή σε κάποια κοινωνική ομάδα ή τις πολιτικές πεποιθήσεις, και εξαιτίας αυτού του φόβου αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν»*. Συμπληρωματικά η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες<sup>3</sup> (UNHCR, 2011) αναφέρει ότι *«ως πρόσφυγας αναγνωρίζεται όποιο πρόσωπο βρίσκεται εκτός της χώρας της εθνικότητάς του ή του τόπου κατοικίας του, και δεν είναι σε θέση να επιστρέψει εξαιτίας σοβαρών απειλών για τη ζωή του, τη σωματική του ακεραιότητα ή την ελευθερία του, που προκαλούνται από γενικευμένη βία ή γεγονότα που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη»*.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, τη χρονιά του 2015 παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη πληθυσμιακή μετακίνηση από το τέλος τους Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Συγκεκριμένα, 65,3 εκατομμύρια άνθρωποι (5,8 εκατομμύρια περισσότεροι σε

<sup>2</sup> [Convention and Protocol relating to the Status of Refugees](#), Geneva, Switzerland: Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Communications and Public Information Service, 1967

<sup>3</sup> UNHCR, Resettlement Handbook, July 2011. ["UNHCR Resettlement Handbook"](#) (PDF). p. 19.

σχέση με το προηγούμενο έτος) μετατοπίστηκαν βίαια υπό τον φόβο συγκρούσεων, διώξεων ή καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αναλυτικότερα αφορά:

- 16,1 εκατομμύρια πρόσφυγες που εκτοπίστηκαν εκτός της χώρας τους
- 5,2 Παλαιστίνιους πρόσφυγες που μετατοπίστηκαν είτε εντός είτε εκτός των Παλαιστινιακών περιοχών (οι συγκεκριμένοι καταγράφονται από την UNRWA<sup>4</sup>)
- 3,2 εκατομμύρια αιτούντες ασύλου εκτός των χωρών τους, των οποίων οι αιτήσεις δεν έχουν λάβει κρίση μέχρι το τέλος του 2015
- 40,8 εκατομμύρια πρόσφυγες που εκτοπίστηκαν εντός των χωρών τους

Από το 2011 ο αριθμός των βίαια μετατοπισμένων ανθρώπων στον κόσμο αυξάνεται ραγδαία κάθε χρόνο. Μόνο από το 2014 έως το 2015 αυξήθηκε κατά 10%, μέσα στην οποία αύξηση περιλαμβάνονταν 1,7 εκατομμύρια παραπάνω πρόσφυγες, εκ των οποίων το 1 εκατομμύριο προέρχονται από τη Συρία, 1,4 εκατομμύρια περισσότερους αιτούντες ασύλου των οποίων οι αιτήσεις εκκρεμούν και 2,6 εκατομμύρια περισσότεροι εκτοπισμένοι άνθρωποι εντός των χωρών τους (UNHCR)<sup>5</sup>.

Σύμφωνα με την Έγχαρητήριο Αρμοστεία του ΟΗΕ η κύρια αιτία σε αυτή την αύξηση είναι η διαμάχη στη Συρία, αλλά και μια σειρά από άλλες κρίσεις και συγκρούσεις που επίσης οδήγησαν σε εκτοπισμούς. Αυτές περιλάμβαναν νέες ή παλαιότερες συγκρούσεις που αναθερμάνθηκαν στο Ιράκ, στη Νιγηρία, στο Μπουρούντι, στη Λιβύη και στον Νίγηρα, όπως και παλαιότερες κρίσεις που δεν επιλύθηκαν στο Αφγανιστάν, το Νότιο Σουδάν, τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κογκό, την Κεντροαφρικανική Δημοκρατία και την Υεμένη.<sup>6</sup>

Η προσφυγική κρίση εγείρει αρκετά ερωτήματα που αφορούν κοινωνικοοικονομικά ζητήματα αλλά και το κατά πόσο τα κράτη υποδοχής έχουν την υποδομή για να δεχτούν μετανάστες και πρόσφυγες και να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν στις κοινωνίες που τους φιλοξενούν. Στην ΕΕ αυτά τα ζητήματα ενισχύονται από τη μη ισορροπημένη διασπορά των μετακινούμενων ανθρώπων μέσα στα κράτη μέλη της ΕΕ και τις όποιες συνέπειές τους. Συνεπώς, η μεταναστευτική και προσφυγική κρίση θέτει την ΕΕ σε μια δοκιμασία αλληλεγγύης, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κοινής ευθύνης των κρατών μελών, όπως επίσης του ευρωπαϊκού αξιακού συστήματος

<sup>4</sup> United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East

<sup>5</sup> UNHCR, Global Trends. Forced Displacement in 2015, 20 June 2016.

<https://www.unhcr.org/576408cd7.pdf>

<sup>6</sup> Ίδια πηγή με την υποσημείωση νο 4

και των ηθικών θεμελίων της ΕΕ. Είναι, ακόμη, μια πολιτική και θεσμική δοκιμασία ως προς την επικύρωση μιας κοινής πολιτικής όσον αφορά τη μετανάστευση και την αναζήτηση ασύλου μέσα στους υπάρχοντες μηχανισμούς, θεσμούς και όργανα (Pachocka, 2015).

Η μετανάστευση και οι προσφυγικές μετακινήσεις βρίσκονται σε αυξητική πορεία εξαιτίας των φυσικών, αλλά, και των ανθρώπινων καταστροφών τα οποία αποτελούν από τα πλέον χαρακτηριστικά ζητήματα του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτή η κατάσταση απαιτεί συλλογική πολιτική δράση εφόσον μας αφορά όλους. Δεν μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά με το να μειώσουμε την υποδοχή των προσφύγων και των βιαίως εκτοπισμένων ή να αγνοήσουμε τις βασικές παροχές βασικών αγαθών υγείας και διαβίωσης. Αντ' αυτού οφείλουμε να προασπίσουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα προδίδοντας ίση αξία σε όλες τις ζωές που βρίσκονται εντός και εκτός συνόρων του οποιουδήποτε κράτους στις περιπτώσεις που η επιβίωσή τους βρίσκεται σε κίνδυνο. Με το να προσφέρουμε αυτή την προστασία, αναγνωρίζουμε την εξάρτησή μας στους υπόλοιπους ανθρώπους, που αφορά την ίδια μας την επιβίωση σαν ξεχωριστές υπάρξεις αλλά και σαν μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας (Fotaki, 2019).

## *2.2 Εκπαίδευση προσφύγων*

Μελετώντας τα στοιχεία που παρουσιάζονται σε μια αναφορά του 2019 της UNHCR<sup>7</sup> που αφορούν την εκπαίδευση των προσφύγων, εντοπίζουμε ότι 3,7 εκατομμύρια εξ αυτών βρίσκονται μακριά από το σχολείο. Όσο αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 63% από τα παιδιά των προσφύγων είναι εγγεγραμμένα σε κάποιο σχολείο (όπου το αντίστοιχο ποσοστό παγκοσμίως είναι 91% για τους μη πρόσφυγες μαθητές), ενώ στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφύγων το ποσοστό είναι σαφώς μικρότερο (μόλις 24% και 3% αντίστοιχα). Καθώς όλοι αυτοί οι μαθητές, από όλο τον κόσμο, μπαίνουν στις αίθουσες των σχολείων των χωρών που τους φιλοξενούν, οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές και όσοι χαράσσουν την πολιτική οφείλουν να αναθεωρήσουν τον τρόπο που παρέχεται η εγχώρια εκπαίδευση για να διασφαλίσουν όχι μόνο την παροχή της, αλλά παράλληλα την ισότητα και την ισονομία (Pastoor, 2016).

Πέρα από αυτές τις δύο βασικές ηθικές αρχές, η UNHCR στηρίζει την εκπαίδευση των προσφύγων πάνω στους έξι βασικούς πυλώνες που τέθηκαν τον Απρίλη του 2000 στο

---

<sup>7</sup> UNHCR, Stepping Up: Refugee Education in Crisis, 2019. <https://www.unhcr.org/steppingup/>

Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ που έλαβε χώρα στο Ντακάρ και την δέσμευση που ελήφθη με στόχο την εκπαίδευση για όλους (Education For All – EFA)<sup>8</sup>. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει (1) την ελεύθερη πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, (2) την ισότιμη πρόσβαση στην κατάλληλη μάθηση για νέους και (3) ενήλικες, (4) τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων, (5) την ισότητα μεταξύ των φύλων και (6) την ποιοτική εκπαίδευση. Πέρα από αυτούς τους έξι πυλώνες του EFA, πιο συγκεκριμένα για την εκπαίδευση των προσφύγων επικεντρώνεται σε ορισμένες θεμελιώδεις δεσμεύσεις όπως:

- Η εξασφάλιση της βασικής εκπαίδευσης των προσφύγων, ώστε να είναι σίγουρη η προστασία και η ασφάλειά τους αποτελώντας μια λύση με ορίζοντα διαρκείας
- Εγγυημένη πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως βασική προτεραιότητα
- Να προάγεται η ποιότητα στην εκπαίδευση όντας υψηλής προτεραιότητας δέσμευση, αναπτύσσοντας υψηλού επιπέδου διδακτικό και μαθησιακό υλικό
- Να διασφαλίζεται η έγκαιρη παρέμβαση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα πρώτα στάδια των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (UNHCR, 2003).

Οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις στην παροχή ίσων ευκαιριών στην ένταξη και ενσωμάτωση προσφύγων και μεταναστών στα κανονικά εκπαιδευτικά τους συστήματα. Αυτές οι προκλήσεις εντατικοποιήθηκαν από το 2015 με την άφιξη ενός μεγάλου αριθμού προσφύγων και αιτούντων ασύλου, γεγονός που ανάγκασε τα εκπαιδευτικά συστήματα να υιοθετήσουν ευρείας κλίμακας μέτρα και αντιλήψεις με σκοπό την εκπαιδευτική ένταξη των προσφυγόπαιδων και με βάση τις οικονομικές και διαρθρωτικές δυνατότητες, τη θεσμική λογική και την πρότερη εμπειρία (Koehler & Schneider, 2019).

Η Dryden-Peterson (2016) συλλέγοντας δεδομένα από την UNHCR, αλλά και διενεργώντας συνεντεύξεις ερευνητικού χαρακτήρα σε 14 χώρες πρώτου ασύλου προσφύγων επισημαίνει ότι σε πρώτο στάδιο συναντώνται τρεις δομές παροχής εκπαίδευσης τους: σε ξεχωριστά σχολεία που αφορούν μόνο παιδιά προσφύγων εντός των προσφυγικών καταυλισμών, στα δημόσια σχολεία των χωρών πρώτου ασύλου, κυρίως αστικών περιοχών, και σε άτυπα σχολεία είτε εντός προσφυγικών καταυλισμών είτε εντός των πόλεων που λειτούργησαν με πρωτοβουλία των προσφύγων (Dryden-Peterson, 2016). Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι το σχολείο αποτελεί για τα παιδιά των προσφύγων το πρώτο και

---

<sup>8</sup> UNHCR, Education: Field guidelines, February 2003. <https://www.unhcr.org/40586bd34.pdf>



ενδεχομένως τον μοναδικό τόπο στον οποίον κοινωνικοποιούνται και προσαρμόζονται στα νέα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας που τους φιλοξενεί (Demirdjian, 2012).

Από τα αρχικά στάδια υποδοχής προσφύγων μαθητών καταβλήθηκαν προσπάθειες να γίνουν κάποιες πρώτες παρατηρήσεις ως προς την παρεχόμενη εκπαίδευση, αλλά και να τονιστούν εκείνα τα σημεία που αφορούν τη βελτίωση της ποιότητάς της. Συγκεκριμένα σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και αφορούσε την εκπαίδευση μαθητών από τη Συρία, αποκάλυψε ένα εύρος στοιχείων που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως για παράδειγμα η ικανότητα του σχολείου να προάγει την συμπερίληψη, να ανταποκρίνεται στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών (ειδικά κατά την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής), να παρέχει επαρκή επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς και να ενθαρρυνθεί η διυπηρεσιακή υποστήριξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης προσφύγων (Madziva & Thondhlana, 2017).

Καταλήγοντας η UNHCR, στην έκθεσή της του 2019 για την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων, κάνει λόγο αρχικά, για το αίσθημα ασφάλειας που πρέπει να αισθάνονται. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει μέριμνα γλωσσικών μαθημάτων για τα παιδιά αυτά που δεν μιλάνε τη γλώσσα στην οποία πραγματοποιούνται οι διδασκαλίες και ειδικά προγράμματα για τα παιδιά που απέχουν πολλούς μήνες από τη σχολική πραγματικότητα. Ακόμη, να υπάρξει επικοινωνία των οικογενειών των προσφύγων ώστε με κάποιον τρόπο να ενταχθούν κι αυτές στη σχολική ζωή. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αυτοί πρέπει να λάβουν συγκεκριμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία σε μαθητές πρόσφυγες, ενώ παράλληλα θα πρέπει να διδάξουν και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου με στόχο την ευαισθητοποίησή τους στις εμπειρίες αυτών των παιδιών που μετατοπίστηκαν με βίαιο τρόπο (UNHCR, 2019).

### *2.3 Η εκπαίδευση των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

Η ανάγκη για εκπαίδευση των προσφύγων ανέκυψε στην Ελλάδα παράλληλα με την άφιξή τους στις ακτές της χώρας από το 2015 και έπειτα. Μάλιστα, με το κλείσιμο των συνόρων, τον Μάρτιο του 2016, από κράτη που γειτονεύουν στα βόρεια σύνορα της Ελλάδας, περίπου 54.000 άνθρωποι παρέμειναν εντός αυτής, οι περισσότεροι εκ των οποίων προέρχονταν από τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν, ενώ ανάμεσά τους υπήρχε ένα πολύ

μεγάλο ποσοστό παιδιών.<sup>9</sup> Δημιουργήθηκε, επομένως, η ανάγκη για την εκπαίδευση τους, εφόσον δεν διαφαινόταν ότι η προώθησή τους σε άλλες χώρες θα γινόταν άμεσα.

Το ΥΠΠΕΘ, το 2016, ανέλαβε να ετοιμάσει ένα σχέδιο δράσης με σκοπό την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων, το οποίο θα υλοποιούσε η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων υπό την εποπτεία του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου. Το παραπάνω πρόγραμμα καταρτίστηκε σε συνθήκες χρονικής πίεσης λόγω του έκτακτου των συνθηκών, ενώ και το περιβάλλον του προσφυγικού πληθυσμού ήταν ιδιαίτερα ρευστό λόγω των πολλών μεταβολών του αριθμού, του τόπου και των συνθηκών διαμονής, αλλά ακόμη και της ετερογένειας που παρουσίαζε στα χαρακτηριστικά του. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτά τα παιδιά προέρχονταν από περιοχές που βρίσκονταν σε εμπόλεμη κατάσταση ή από βίαιο εκτοπισμό, βασικός σκοπός ήταν να διαμορφωθεί ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής γι' αυτά, η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον θεσμό του σχολείου (Κοκκάλη, 2018).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο με Κοινή Υπουργική Απόφαση (180647/ΓΔ4/2016 – ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016)<sup>10</sup> ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση, με σκοπό να λειτουργήσουν εντός των σχολικών μονάδων των Περιφερειακών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας για τους πρόσφυγες. Για τα παιδιά που κατοικούν μακριά από αυτά τα κέντρα υποδοχής υπήρξε η μέριμνα να ενταχθούν στο πρόγραμμα των πρωινών σχολείων κάνοντας χρήση του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ (Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016 με ΦΕΚ 2687/Β/29-08-2016)<sup>11</sup>. Παράλληλα ορίστηκαν και 62 Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), οι οποίοι είχαν την ευθύνη για την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων ενώ λειτούργησαν και ως σύνδεσμοι ανάμεσα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) και τα σχολεία (ΔΥΕΠ) (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017).

<sup>9</sup> <https://www.unhcr.org/gr/2905-%CE%B7-%CF%85-%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CE%B4%CE%AE%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B8%CE%B5%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B7%CF%82-%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%BF.html>

<sup>10</sup> [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31\\_kya\\_idrysh\\_dyep.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31_kya_idrysh_dyep.pdf)

<sup>11</sup> <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf>

Πιο αναλυτικά και όσον αφορά τη λειτουργία των ΔΥΕΠ στα Δημοτικά σχολεία, σχηματίζονται τμήματα μαθητών με κατώτατο όριο τους 10 και ανώτατο τους 20. Λειτουργούν είτε τις πρωινές ώρες από τις 8.20 έως και τις 12.30 (εφόσον ιδρύθηκαν ως παραρτήματα των Δημοτικών σχολείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων - ΚΦΠ) είτε τις μεσημεριανές ώρες 14.00 με 18.00 στους χώρους των σχολικών μονάδων όπου ανήκουν διοικητικά. Ο συντονισμός και η λειτουργία τους αποτελούν αρμοδιότητα της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων σε συνεργασία με τις περιφερειακές και τοπικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στις οποίες ανήκουν. Τα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο είναι: η Ελληνική Γλώσσα (6 ώρες), τα Αγγλικά (4 ώρες), τα Μαθηματικά (3 ώρες), η Φυσική Αγωγή (3 ώρες), οι ΤΠΕ (2 ώρες) και η Αισθητική Αγωγή (2 ώρες).

Ακόμη, ορίζονται ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) όλες οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίων τις σχολικές μονάδες λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ ΖΕΠ), Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ). Τα παραπάνω τμήματα είναι διαμορφωμένα έτσι ώστε να λειτουργούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχουν σαν βασικό στόχο την εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η φοίτηση των μαθητών σε αυτά τα τμήματα είναι έως και 3 χρόνια. Αναλυτικότερα στις ΤΥ I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μηδενική γνώση της ελληνικής και παρακολουθούν ελάχιστα μαθήματα στην «κανονική» τους τάξη (Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική Αγωγή), ενώ στις ΤΥ II ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτρια γνώση ελληνομάθειας είτε εκτός της «κανονικής» τους τάξης είτε εντός αυτής με παράλληλη διδασκαλία από δεύτερο εκπαιδευτικό. Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών για να δημιουργηθούν ΤΥ I και II ΖΕΠ είναι 9 ενώ οι τάξεις αυτές στελεχώνονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Με βάση το άρθρο 77 του νόμου 4547/18<sup>12</sup> ορίζονται οι αρμοδιότητες των ΣΕΠ αλλά και οι λεπτομέρειες για την επιλογή και τοποθέτησή τους. Τοποθετούνται σε περιοχές όπου υπάρχουν κέντρα ή δομές φιλοξενίας προσφύγων, ενώ εκεί που παρατηρείται μεγάλος αριθμός μαθητών προσφύγων δύναται να τοποθετηθούν περισσότεροι του ενός. Σε αυτές τις θέσεις ως ΣΕΠ αποσπώνται μόνιμοι εκπαιδευτικοί έπειτα από αίτησή τους για ένα διδακτικό έτος. Μέσα στις αρμοδιότητές τους, σε σχέση με τον συμβουλευτικό και εκπαιδευτικό τομέα, αποτελούν η εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ, η οργάνωση δράσεων εντός των

---

<sup>12</sup> [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf)

κέντρων φιλοξενίας ώστε να ενημερωθούν οι πρόσφυγες για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως μέσο κοινωνικής ένταξης, η παρακολούθηση και ο συντονισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα καθώς και η σύνταξη έκθεσης εκπαιδευτικών πεπραγμένων στο τέλος του σχολικού έτους. Σε σχέση με τον διοικητικό και κοινωνικό τομέα των αρμοδιοτήτων τους καταρτούν και επικαιροποιούν τις καταστάσεις καταγραφής των μαθητών, εποπτεύουν και συντονίζουν τις απαραίτητες ενέργειες για την ομαλή μετακίνηση των μαθητών από κέντρα φιλοξενία και προς τις ΔΥΕΠ (και το ανάποδο), συντονίζουν τις απαραίτητες ενέργειες για την ομαλή λειτουργία των παραρτημάτων των σχολικών μονάδων και μεριμνούν για την ενημέρωση γονέων ή κηδεμόνων και διαμεσολαβούν για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών.

Όπως αναφέρεται στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, η πρόταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα μεμονωμένα προσφυγόπουλα που κατοικούν εντός των αστικών περιοχών προβλέπει τη φοίτησή τους σε ΤΥ στο πρωινό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων, όπως επίσης και στα διαπολιτισμικά σχολεία.<sup>13</sup> Ωστόσο, λόγω της μη ορθολογικής κατανομής των προσφύγων μαθητών στα σχολεία και της μη έγκαιρης λειτουργίας αρκετών ΤΥ, παρατηρήθηκε το φαινόμενο σε κάποια μεμονωμένα σχολεία, διευθυντές και εκπαιδευτικοί να μην ενθαρρύνουν την εγγραφή προσφυγόπαιδων θέτοντας εμπόδια, παρά τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Βέβαια, στις περιπτώσεις που τα προσφυγόπουλα ήταν λίγα ανά σχολική μονάδα, η ένταξη τους έγινε με ομαλό τρόπο.

Επίσης, με βάση τα στοιχεία που συνέλεξε η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων και αφορούσαν τη λειτουργία των ΔΥΕΠ, παρατηρήθηκαν ορισμένα θετικά σημεία, αλλά και κάποια προβλήματα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων τα προσφυγόπαιδα έδειξαν σημάδια προσαρμογής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στους κανόνες της σχολικής πραγματικότητας, συμμετείχαν ενεργά στα μαθήματα, σημειώνοντας σημαντική πρόοδο στην εκμάθηση των ελληνικών, των μαθηματικών και των αγγλικών. Ακόμη, σε αρκετές σχολικές μονάδες πρόσφυγες και Έλληνες μαθητές άρχισαν να έρχονται σε μεταξύ τους επαφή, ενώ οργανώθηκαν και οι πρώτες σχολικές δράσεις στα διαλείμματα ή και μεταξύ τμημάτων. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στις ΔΥΕΠ όντας αναπληρωτές εκπαιδευτικοί χωρίς μεγάλη

---

<sup>13</sup> [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf)

διδασκτική εμπειρία και χωρίς εξειδικευμένη επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών επηρέασε το διδακτικό τους έργο που δεν ήταν ανάλογο των αναγκών του πληθυσμού αυτού. Αξίζει να σημειωθεί ότι λειτούργησε αρνητικά και το γεγονός ότι ενώ αρχικά διορίστηκαν στις ΔΥΕΠ αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, οι οποίοι έπειτα είχαν δικαίωμα να διοριστούν σαν αναπληρωτές πλήρους ωραρίου μέσω των πινάκων Γενική Εκπαίδευσης, πράγμα που επέφερε πολλές αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού εντός του ίδιου σχολικού έτους και επηρέασε την κανονικότητα και τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας στη σχολική διαρροή (ΥΠΠΕΘ, 2017).

#### *2.4 Γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα στην ελληνική εκπαίδευση*

Το ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του και μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα ακολουθούσε μια εκπαιδευτική πολιτική που βασιζόταν στην εκμάθηση κυρίως της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, η οποία ήταν άμεσα επηρεασμένη από την Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδος, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα ότι στις αρμοδιότητες του Υπουργείου που διαχειριζόταν τα εκπαιδευτικά θέματα συνυπήρχαν και τα θρησκευτικά ζητήματα, κάτι που φαινόταν τις περισσότερες φορές και στην ίδια του την ονομασία. Εξαιτίας αρκετών κοινωνικών αλλά και δημογραφικών μεταβολών που έλαβαν χώρα στην ελληνική επικράτεια, δημιουργήθηκε η ανάγκη ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να μην ακολουθεί τον μονόδρομο στον οποίο χτίζει την εθνική ταυτότητα των μαθητών στα σχολεία, αλλά να μπουν τα θεμέλια για μια εκπαίδευση που θα έχει τα στοιχεία της συμπερίληψης και της ετερότητας.

Ήδη από το 1977 η Ευρωπαϊκή Κοινότητα αναφέρει σε Οδηγία της (Directive 486/1977<sup>14</sup>) ότι πρέπει να παρέχεται στα παιδιά των εργαζόμενων μεταναστών η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στη χώρα υποδοχής τους, κάτι που θα βοηθούσε στην πιο ομαλή επανένταξή τους. Ωστόσο η Ελλάδα δεν προχώρησε στην ένταξη της διδασκαλίας μητρικών γλωσσών για ξένους μαθητές στη δημόσια εκπαίδευση, το οποίο έπαιξε ρόλο στην απρόσκοπτη ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, αλλά και στην ευρύτερη αποδοχή των πολιτισμικών αξιών τους, διαιωνίζοντας, παράλληλα, την αντίληψη ότι το «διαφορετικό» γίνεται αντιληπτό ως ένα «πρόβλημα». Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι

<sup>14</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=EN>

παραδόσεις και τα έθιμα που είναι κομμάτια του βασικού κοινωνικού υπόβαθρου, περιθωριοποιούνται κάτω από το βάρος της κυρίαρχης κουλτούρας, ή και σε μερικές περιπτώσεις απορρίπτονται εντελώς (Μάρκου, 1997). Συνεπώς, οι ξένοι αντιμετωπίζονται ως μια ειδική κατηγορία με κάποιου είδους γλωσσικού ή πολιτισμικού ελλείμματος, σαν ετερογενής ομάδες που δεν έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν με ευκολία ή να ενσωματωθούν ομαλά στο κλασικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που φαίνεται να προέχει, με βάση αυτή την αντίληψη, είναι να ενσωματωθούν μέσα σε αυτό μαθαίνοντας την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας φιλοξενίας που θα τους επιτρέψει να προσαρμοστούν (Foulidi et al, 2019).

Μελετώντας τον νόμο 1566/1985 που αφορά τη δομή και λειτουργία των δύο βαθμίδων της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι *«σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»* και πιο συγκεκριμένα *«να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέεται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»*, όπως επίσης και *«να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό»*<sup>15</sup>.

Όπως γίνεται αναφορά και από τη Zambeta (2008) παρατηρείται ένα αντιφατικό φαινόμενο στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου από τη μία πλευρά έχουμε προσπάθειες προς την εκκοσμίκευση και την απεμπλοκή της θρησκείας από τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Ωστόσο αυτή η προσπάθεια δε φαίνεται να πραγματοποιείται το ίδιο δραστικά σε όλα τα κράτη, και πιο συγκεκριμένα στα ελληνικά δημόσια σχολεία όπου η θρησκεία παίζει μεγάλο ρόλο στην καθημερινότητά τους, ενώ το αντίστοιχο μάθημα των Θρησκευτικών έχει έναν ξεκάθαρα ομολογιακό χαρακτήρα ο οποίος αφορά κατά κύριο λόγο την επικρατούσα θρησκεία της χώρας (Zambeta, 2008).

Σε πρόσφατη έρευνα που έγινε (2018) και αφορούσε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επικοινωνία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεραίνεται ότι αυτοί, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης, δε χρησιμοποιούν γλωσσικά και πολιτισμικά

<sup>15</sup> [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/276374/nomos-1566-1985](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/276374/nomos-1566-1985)

στοιχεία αλλοδαπών ή προσφύγων μαθητών, δεν προσαρμόζουν το διδακτικό τους υλικό και το περιεχόμενο της διδασκαλίας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακόμη διακρίνονται ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, όπως επίσης και στο να διαχειριστούν με κατάλληλο τρόπο ζητήματα που σχετίζονται με τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Φαίνεται να προκύπτει η ανάγκη να εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία και όχι μόνο σε αυτά που φοιτούν πρόσφυγες, μετανάστες ή παλιννοστούντες μαθητές (Καραγιάννη, 2018).

Σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα ετερότητας και ταυτότητας που είδαμε παραπάνω και σχετίζονται με την εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, συναντάμε δύο βασικές προσεγγίσεις και αφορούν την αφομοίωση (*assimilation*) ή τη συμπερίληψη (*inclusion*) των παραπάνω στοιχείων.

Στην πρώτη περίπτωση, αυτή της *αφομοίωσης*, οι μειονότητες κατά κύριο λόγο τείνουν να προσαρμόζονται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αφομοίωση ως τη διαδικασία κατά την οποία οι μειονοτικές ομάδες -με τη θέλησή τους ή και χωρίς αυτή- υιοθετούν τις συνήθειες, τους κανόνες και τις συμπεριφορές των πλειονοτικών κοινωνικών ομάδων. Αυτό βέβαια έχει σαν αποτέλεσμα να μην υπάρχει από την πλευρά της πλειονότητας η αποδοχή γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών από τις μειονότητες (Κωστούλα-Μακράκη, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση με στόχο την *συμπερίληψη*, αφορά τη διαδικασία κατά την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει τις δομές του ώστε αυτή να είναι προσεγγίσιμη από όλους τους μαθητές και να αποτελεί βασική στρατηγική η επίτευξη της Εκπαίδευσης για Όλους (EFA- Education for All). Σαν συνολική αρχή, οφείλει να κατευθύνει όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές προς την αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες και βασικό ανθρώπινο δικαίωμα το οποίο δομεί κοινωνία δικαίου και ισότητας. Η επιτυχία της επαφίεται στη θέληση των κυβερνήσεων να υιοθετήσουν πολιτικές υπέρ των αδύναμων, να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα ανισότητας στις σχολικές κοινότητες και να προσεγγίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση σαν ένα συνεκτικό σκέλος της διά βίου μάθησης (UNESCO, 2009)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf.multi>

## **Κεφάλαιο 3. Έρευνα**

### *3.1 Οι στόχοι της έρευνας – Τα ερευνητικά ερωτήματα*

Στην παρούσα διπλωματική εργασία έχει αναλυθεί η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης υπό το πρίσμα μιας ευρύτερης φιλοσοφικής ιδέας, αλλά παράλληλα, και ως μια εκ των προσεγγίσεων της σχολικής ηγεσίας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση άπτεται των εκπαιδευτικών ζητημάτων που σχετίζονται με την ετερότητα, την αποδοχή και τη συμπερίληψη κοινωνικών ομάδων, και κυρίως μειονοτικών ομάδων, μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Η Ελλάδα ευρισκόμενη, τα τελευταία χρόνια, στην «πρώτη γραμμή» της προσφυγικής κρίσης, έχει σαν αποτέλεσμα να εμπλέκει το εκπαιδευτικό της σύστημα στο να αναζητήσει τον τρόπο με τον οποίον θα εντάξει τα προσφυγόπαιδα εντός αυτού και θα εφαρμόσει τις αρχές της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα εργασία θέτει προς διερεύνηση τα παρακάτω βασικά ερωτήματα:

- ❖ Κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει την ετοιμότητα να συμβάλλει ώστε να αμβλυνθούν γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις με σκοπό την κοινωνική ένταξη των προσφύγων;
- ❖ Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικά δίκαιου ηγέτη μέσα σε αυτό το πλαίσιο;
- ❖ Πως μπορεί να δράσει ένας διευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός με βάση τις αρχές της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη στον άξονα της εκπαίδευσης προσφύγων, με δεδομένες τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής μονάδας για παρέμβαση στο συγκεκριμένο πεδίο;

Με τα παραπάνω ερωτήματα διερευνώνται οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών ελληνικών Δημοτικών σχολείων που έχουν διοικήσει και εργαστεί αντίστοιχα σε σχολικές μονάδες που φιλοξένησαν πρόσφυγες μαθητές, άρα είχαν την απαιτούμενη γνώση και εμπειρία στην προσφυγική εκπαίδευση. Παράλληλος στόχος της εργασίας είναι να εννοιολογηθεί ο σχολικός ηγέτης που προωθεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και να αναζητηθούν τα στοιχεία που τον διακρίνουν, όπως επίσης, και το εύρος του πεδίου δράσης του.



### 3.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε σχολικές μονάδες στις οποίες υπήρξαν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, στις οποίες όμως φοιτούσαν μαθητές που προέρχονται από τις πρόσφατες προσφυγικές ροές που έλαβαν χώρα στην περιοχή μας από το καλοκαίρι του 2015. Από αυτούς οι 5 ήταν διευθυντές σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούσαν πρόσφυγες, ενώ οι υπόλοιποι 5 ήταν εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στις Τάξεις Υποδοχής.

Η επιλογή του δείγματος έγινε κυρίως με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, εφόσον υπήρχε το προαπαιτούμενο οι συμμετέχοντες να έχουν εμπειρία της προσφυγικής εκπαίδευσης. Υπήρξαν και στοιχεία της δειγματοληψίας-χιονοστιβάδα (snowball sampling) μιας και κάποιοι εκ των συμμετεχόντων πρότειναν εκπαιδευτικούς που θα διέθεταν προθυμία για συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία.

Οι 5 διευθυντές είχαν κατά μέσο όρο περίπου 30 έτη υπηρεσίας, ενώ όλοι τους είχαν τουλάχιστον 10 χρόνια διοικητικής εμπειρίας. Οι 5 εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής ήταν όλοι τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, έχοντας προσληφθεί μέσω των προγραμμάτων ΕΣΠΑ που αφορούν την ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα δημοτικά σχολεία<sup>17</sup>, έχοντας, ωστόσο, κατά μέσο όρο περίπου 10ετή εργασιακή εμπειρία στην εκπαίδευση (γενικής, ειδικής ή ενταξιακής αγωγής). Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 5 εργάζονται σε σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, οι 3 στην αντίστοιχη του Βορείου Αιγαίου και οι 2 στην αντίστοιχη της Αττικής.

### 3.3 Η μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, μιας και το αντικείμενο μελέτης της εργασίας στοχεύει στον εντοπισμό απόψεων και βαθύτερων προσωπικών εμπειριών των συμμετεχόντων. Η επιλογή των ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων παρέχει μια βαθύτερη γνώση του φαινομένου και με μεγαλύτερο εύρος αντιλήψεων.

Οι Richards και Morse υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι ο καλύτερος ή, ίσως, και ο μόνος τρόπος να εντοπίσεις τις απαντήσεις σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα όσον αφορά τις παρακάτω περιπτώσεις:

---

<sup>17</sup> <https://www.espa.gr/el/Pages/Proclamationsfs.aspx?item=2868>

- Όταν ο σκοπός της έρευνας είναι να κατανοηθεί ένα πεδίο στο οποίο δεν είναι γνωστά πολλά πράγματα ή σε προηγούμενες μελέτες του η κατανόηση του κρίθηκε ανεπαρκής. Απαιτούνται εκείνα τα ερευνητικά εργαλεία που θα βοηθήσουν ώστε να αντιμετωπιστεί το αντικείμενο μελέτης σαν κάτι καινούριο, θα παρέχει δεδομένα που εκπλήσσουν, ενώ επιτρέπει να εντοπιστεί κάποιο νέο ερώτημα μέσα από αυτά τα παρεχόμενα δεδομένα.
- Εφόσον ο στόχος είναι να γίνουν κατανοητά πολύπλοκα ζητήματα και δεδομένα με ποικίλο περιεχόμενο, κρίνεται αναγκαίο να βρεθούν οι τρόποι που θα τα απλοποιήσουν και θα τα διαχειριστούν, χωρίς, ωστόσο, να καταστραφεί η πολυπλοκότητα και το περιεχόμενό τους.
- Εάν ο σκοπός για να μάθεις από τους συμμετέχοντες μέσα σε ένα πλαίσιο ή μια διαδικασία τον τρόπο με τον οποίον βιώνουν κάτι, τις εξηγήσεις τις οποίες παρέχουν γι' αυτό και πως το ερμηνεύουν, οι ποιοτικές μέθοδοι επιτρέπουν τον ερευνητή να ανακαλύψει και να παρουσιάσει με ακρίβεια τις αντιλήψεις και την πολυπλοκότητα των ερμηνειών τους.
- Όταν ο σκοπός της έρευνας είναι να κατασκευάσει ο ερευνητής μια θεωρία ή ένα θεωρητικός πλαίσιο που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αντί να παρουσιάσει απλά τη δική του αντίληψη, χρειάζεται αυτά τα μεθοδικά εργαλεία που θα τον βοηθήσουν στο να χτίσει αυτή τη θεωρία μέσα από τα δεδομένα του.
- Αν ο σκοπός είναι να κατανοηθούν φαινόμενα με λεπτομέρεια και σε βάθος, απαιτούνται οι μέθοδοι για τον εντοπισμό κεντρικών θεματικών αξόνων και για την ανάλυση των κύριων προβληματισμών (Richards & Morse, 2012).

Χάρη στην ευελιξία των μεθόδων αυτού του τύπου έρευνας, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι ιδιαίτερα ικανές να στρέψουν την προσοχή τους στις δυναμικές που αφορούν το πως λαμβάνουν χώρα τα ζητήματα που μελετώνται. Επειδή η ποιοτική έρευνα ψάχνει να αποτυπώσει αναδυόμενες αντιλήψεις και δεν είναι προκαθορισμένη η απόδοσή τους, το ενδεχόμενο για πρωτότυπες και δημιουργικές σκέψεις ή προτάσεις είναι αρκετά πιθανό. Επιτρέπει, ουσιαστικά, τις ιδέες και τις αντιλήψεις που ανακύπτουν να τις τοποθετήσεις εντός του πλαισίου το οποίο έχει ορίσει η ίδια η έρευνα (Ritchie, 2003).

Η ποιοτική έρευνα δεν απαντά (και δεν μπορεί να το κάνει αυτό) σε ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών, ή όσον αφορά τη σχέση “αίτιο-αποτέλεσμα”. Θα λέγαμε ότι την απασχολεί κυρίως η περιγραφή και η αντίληψη που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα με βάση την εμπειρία τους. Έχει την τάση να δίνει προτεραιότητα στο βάθος της κατανόησης και όχι στο εύρος της κάλυψης, με αποτέλεσμα η

γνώση που παράγει να είναι επικεντρωμένη και σε πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο. Ακόμη, παρουσιάζει τα ευρήματα σε γλώσσα απλή και κατανοητή που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή, εξετάζει τις ερμηνείες εντός του γενικού πλαισίου, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα της ευελιξίας, μελετά τον πραγματικό κόσμο από τη στιγμή κατά την οποία αποτυπώνονται οι άμεσες εμπειρίες των συμμετεχόντων και, εν τέλει, έχει κατά κύριο λόγο επαγωγικό χαρακτήρα (Willig, 2012).

### *3.4 Η συνέντευξη ως εργαλείο της έρευνας*

Η συνέντευξη ως ειδικό εργαλείο έρευνας διαφέρει από την τυπική συνέντευξη, στην οποία τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις καταγράφονται σε τυποποιημένο διάγραμμα. Σε αυτές τις λιγότερο τυπικές συνεντεύξεις, στις οποίες ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να της εξηγήσει να κάνει προσθήκες αυτές, αντί να έχει ένα δεδομένο ερωτηματολόγιο (Cohen & Manion, 1994).

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία. Είναι ασυνήθιστη μέθοδος δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Υπό αυτή την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο, όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με πολύ ορισμένο τρόπο τις απαντήσεις του (Cohen & Manion, 1994).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Κατασκευάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, χωρίς όμως να αποτελέσει μονόδρομο ή μια διαδικασία που ακολουθήθηκε με αυστηρή σειρά όσον αφορά την αλληλουχία των ερωτήσεων. Πολλές φορές ανέκυπταν είτε νέα ερωτήματα που παρείχαν επιπλέον δεδομένα, είτε δίνονταν απαντήσεις σε προηγούμενα ή επόμενα ερωτήματα του οδηγού. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις ήταν δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μην οδηγούν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση τις απόψεις των συμμετεχόντων και να διασφαλιστεί η αμεροληψία της ερευνητικής διαδικασίας.

### *3.5 Η διαδικασία της έρευνας*

Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσης εργασίας πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, 10 εκπαιδευτικοί (5 διευθυντές σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούν προσφυγόπαιδα και 5 εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής). Πρέπει να αναφερθεί ότι τονίστηκε στους συνεντευξιαζόμενους πριν από την έναρξη της διαδικασίας πως θα τηρηθούν στο έπακρο οι κανόνες δεοντολογίας και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία, ώστε να νιώσουν άνετα στη συμμετοχή τους στην έρευνα και να παρέχουν δεδομένα που ανταποκρίνονται στις πραγματικές και ειλικρινείς απόψεις τους. Αυτό ήταν σημαντικό μιας και φάνηκε να επικρατεί κατά τη διεξαγωγή τους ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δόθηκαν απαντήσεις χωρίς επιφυλάξεις.

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα τον Δεκέμβρη του 2020 και όλες τους έγιναν μέσω τηλεφωνικών συνομιλιών μιας και είτε κάποιιο εκ των συμμετεχόντων βρισκόταν σε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση, αλλά ο βασικός λόγος ήταν η αποφυγή άσκοπων μετακινήσεων και συναθροίσεων στο πλαίσιο των μέτρων αντιμετώπισης και καταπολέμησης της διασποράς του COVID-19. Έγινε χρήση εφαρμογής «εγγραφής ήχου» με την οποία συναίνεσαν όλοι οι συμμετέχοντες. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν κατά μέσο όρο περίπου στα 55 λεπτά, με τη μεγαλύτερη να έχει διάρκεια περίπου 85 λεπτά και τη μικρότερη στα 35 λεπτά αντίστοιχα. Παράλληλα κρατήθηκαν σημειώσεις εκ μέρους του ερευνητή είτε για να αποφευχθεί κάποιο απρόβλεπτο τεχνικό πρόβλημα (για παράδειγμα να μην είναι δυνατή η αναπαραγωγή κάποιου αρχείου ήχου), αλλά και για να ξεχωρίσουν τα δεδομένα και οι απόψεις εκείνες τις οποίες οι συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν ιδιαίτερα, κάτι που θα βοηθούσε και στη μετ' έπειτα οργάνωσή τους και πριν από την ανάλυσή τους.

### *3.6 Η ανάλυση των δεδομένων*

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η «θεματική ανάλυση». Αποτελεί μια δημοφιλή, προσιτή και ευέλικτη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων για την ποιοτική έρευνα, η οποία με συστηματικό τρόπο εντοπίζει, οργανώνει και προσφέρει μια βαθύτερη γνώση στα μοτίβα που αναγνωρίζει ο ερευνητής μέσα στα συλλεγόμενα δεδομένα. Παρ' όλα αυτά, δίνει βαρύτητα σε εκείνα που σχετίζονται με το θέμα το οποίο μελετά, και, πιο συγκεκριμένα, σε εκείνα τα οποία είναι σε θέση να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Braun & Clarke, 2012).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων σε μορφή ψηφιακών αρχείων ήχου έγινε η απομαγνητοφώνηση και η μετεγγραφή τους σε γραπτά κείμενα, προσπαθώντας, παράλληλα, να διατηρηθούν τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων με ακρίβεια, χωρίς να διορθωθούν λάθη ή παραδρομές του λόγου. Κρίνεται σκόπιμο να συμπεριλαμβάνονται και τα λόγια του συνεντευκτή, εφόσον είναι σημαντικό να φαίνεται σε ποιες ερωτήσεις δίνονται οι αντίστοιχες απαντήσεις. Στο Παράρτημα 1 της παρούσης εργασίας μπορούμε να βρούμε το πρωτόκολλο συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, ενώ χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των μετεγγραφών εντοπίζονται στο Παράρτημα 2.

Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν οι 6 φάσεις θεματικής ανάλυσης που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006), τα οποία, όμως, ακολουθούν μια κυκλικότητα στη διαδικασία τους και όχι μια γραμμική πορεία.

### *1. Εξοικείωση με τα δεδομένα.*

Στην πρώτη φάση γίνεται μια πρώτη προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αναζητούνται κάποια αρχικά μοτίβα και θέματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και καταγράφονται βασικές ιδέες που θα βοηθήσουν στο δεύτερο στάδιο.

### *2. Κωδικοποίηση.*

Στο δεύτερο επίπεδο της ανάλυσης παράγονται μέσα από αποσπάσματα των απομαγνητοφωνήσεων οι κωδικοί, δηλαδή κάποιοι ορισμένοι εννοιολογικοί προσδιορισμοί. Κάποιοι από τους κωδικούς που σχηματίζονται και παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μπορούν να ενωθούν και να σχηματιστούν ανώτερου επιπέδου κατηγορίες.

### *3. Αναζήτηση θεμάτων.*

Σε συνέχεια της προηγούμενης φάσης οι κωδικοί που παρουσιάζουν ομοιότητες σχηματίζουν θέματα, τα οποία όμως δεν «εδράζονται» στα δεδομένα, αλλά αντιθέτως «αναδύονται» μέσω την εννοιολογικών συνδέσεων που παρατηρούνται.

### *4. Επανεξέταση των θεμάτων.*

Στην παρούσα φάση γίνεται ένας επανέλεγχος των υποψήφιων θεμάτων που δημιουργήθηκαν ώστε να εξασφαλιστεί ότι αυτά ταιριάζουν με τα κωδικοποιημένα δεδομένα και τις κατηγορίες που προέκυψαν. Αυτού του τύπου ο έλεγχος βοηθάει

στο να αναδυθούν, ενδεχομένως, νέοι κωδικοί, να αναδιαμορφωθούν οι υπάρχοντες, να μετακινηθούν σε άλλες κατηγορίες ή ακόμη και σε άλλους θεματικούς άξονες.

*5. Ορισμός και ονομασία των θεμάτων.*

Καταγράφονται ξεκάθαρα οι ορισμοί των θεμάτων και επιλέγεται η ονομασία τους που θα εξασφαλίζει κάποιου είδους εννοιολογική σαφήνεια, η οποία θα αποτελεί και έναν οδηγό για την τελική καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

*6. Συγγραφή των ευρημάτων.*

Στο τελευταίο αυτό στάδιο πραγματοποιείται η συγγραφή των δεδομένων με τρόπο κατά τον οποίο να πείθουν για την εγκυρότητα της ανάλυσης, αλλά παράλληλα να παρουσιάζουν συνοχή τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ των θεμάτων. Για να αποδειχθεί ο λόγος για τον οποίον τα ευρήματα τοποθετήθηκαν σε ορισμένη κατηγορία και θέμα, παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία παρουσιάζουν και αναδεικνύουν συγκεκριμένα ζητήματα.

## Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Μετά το πέρας των απομαγνητοφωνήσεων, και όπως έγινε πιο πάνω αναφορά για τον τρόπο που θα αναλυθούν τα δεδομένα της έρευνας, έγινε μια πρώτη προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων ώστε να υπάρξει η φάση της εξοικείωσης με τις απαντήσεις που δόθηκαν. Τα σημαντικότερα από τα στοιχεία που δόθηκαν υπογραμμίστηκαν ώστε να ξεχωρίσουν και να γίνουν πιο ευδιάκριτα και, κατ' επέκταση, πιο εύκολη η διαδικασία της δεύτερης φάσης που αφορά την κωδικοποίησή τους. Για την κάθε άποψη (ή ιδέα, ή χαρακτηριστικό) που αποδόθηκε, δημιουργήθηκε ένας συγκεκριμένος ορισμός, ο οποίος συνοδεύτηκε από τον λειτουργικό του ορισμό.

Στη συνέχεια αυτοί οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν με βάση τα ερωτήματα στα οποία έδιναν απαντήσεις και δημιουργήθηκαν κατηγορίες, οι οποίες, στην προκειμένη περίπτωση, ήταν 16. Ορισμένες από αυτές τις κατηγορίες παρουσίαζαν κοινή θεματική ενός ευρύτερου πλαισίου και με αυτόν τον τρόπο κατασκευάστηκαν οι 4 κεντρικοί θεματικοί άξονες κατά τους οποίους χωρίστηκαν τα δεδομένα μας. Επανεξετάστηκαν τα θέματα και οι κατηγορίες κάτι που βοήθησε για να υπάρξει μια συνολική και ακριβέστερη εικόνα των δεδομένων. Ορισμένοι κωδικοί χρειάστηκε να συμπυχθούν με άλλους, ενώ άλλοι μετακινήθηκαν σε κατηγορίες που ταίριαζαν περισσότερο.

Στο Παράρτημα 2 υπάρχουν αναλυτικοί ατομικοί πίνακες για τον καθένα εκ των συνεντευξιζόμενων με τις απαντήσεις και τις απόψεις τους κωδικοποιημένες ανά κατηγορία και αυτές με τη σειρά τους ανά θεματικό άξονα. Μετά τους ατομικούς πίνακες δεδομένων υπάρχει ένας συγκεντρωτικός πίνακας αυτών των δεδομένων. Αυτός κρίθηκε ιδιαίτερα χρήσιμος στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί παρακάτω, εφόσον μας δίνει μια πρώτη και συνοπτική εικόνα για το τι ευρήματα υπάρχουν σε κάθε θεματικό άξονα. Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου, πριν από κάθε θεματικό άξονα, θα γίνεται μια παρουσίαση του μέρους του συγκεντρωτικού πίνακα που αντιστοιχεί στον καθένα εξ αυτών.

#### 4.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο

Πίνακας 1

1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Συχνότητα εμφανίσεων
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΔΕΤΠΛΑΣ</b> = Δυσκολία στην ένταξη των προσφυγόπαιδων λόγω ανετοιμότητας των σχολείων	1
	<b>ΑΤΚΕΠΣΜ</b> = Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων στις σχολικές μονάδες	5
	<b>ΠΕΠΕΛΥΜΡ</b> = Πρότερη εμπειρία προηγούμενων ετών λόγω υποδοχής μεταναστών και ένταξης Ρομά	2
	<b>ΙΤΥΑΚΜΕΣ</b> = Ισοκατανομή των Τάξεων Υποδοχής στα αστικά κέντρα για τη μη επιβάρυνση λίγων σχολείων	2
	<b>ΑΥΑΤΥΑΕ</b> = Ανάλυση αρκετών υποχρεώσεων της λειτουργίας της Τάξης Υποδοχής από τον εκπαιδευτικό της	1
	<b>ΘΣΕΣΠΡΕΚ</b> = Θετικοί οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος για την προσφυγική εκπαίδευση	2
	<b>ΜΣΕΙΑΤΥ</b> = Μεγάλη σημασία το χρονικό σημείο υποδοχής προσφύγων στη σχολική μονάδα	4
	<b>ΣΕΚΠΑΠΑΣ</b> = Σχολικές εκροές προσφύγων μετά την απόκτηση ασύλου	2
	<b>ΑΝΟΚΟΦΑ</b> = Ανομοιογενείς ομάδες με κοινωνικοοικονομικές και φυλετικές αντιθέσεις	1
	<b>ΔΤΙΒΚΜΔΕ</b> = Διαπιστωτικά τεστ ικανοποιητικού βαθμού για την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε δύο επίπεδα	1
	<b>ΠΩΠΡΤΥ</b> = Περισσότερες ώρες των προσφυγόπαιδων στις Τάξεις Υποδοχής	1
	<b>ΑΠΕΕΓΑΤ</b> = Απαιτούμενη κάποια επαφή με τα ελληνικά για την πραγματοποίηση των διαπιστωτικών τεστ	1
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΣΜΤΜΑΤΠ</b> = Συνεχείς μεταβολές του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων	3
	<b>ΙΟΡΕΜΤΥ</b> = Ικανοποιητικό το όριο των εννιά μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής	3
	<b>ΔΠΜΠΣΠ</b> = Διαμοιρασμός των προσφύγων μαθητών σε πολλά σχολεία μιας περιοχής	1
	<b>ΜΚΟΜΤΥΔΠ</b> = Μικρότερο κατώτατο όριο μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής για τη δημιουργία περισσότερων	4
	<b>ΔΔΥΔΚΥΠ</b> = Δυσκολία δημιουργίας υποτημημάτων λόγω διαφορετικής καταγωγής και υποβάθρου των προσφύγων	2
	<b>ΔΕΔΠΣΔΤ</b> = Δυνατότητα για εφαρμογή περισσότερο στοχευμένων διδακτικών τεχνικών	1
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής	6
	<b>ΜΕΠΧΑΠΕΕ</b> = Μη επαρκής χρόνος των αναπληρωτών για την περάτωση του εκπαιδευτικού έργου	2
	<b>ΚΠΑΜΑΤΥ</b> = Καθυστερήση των προσλήψεων με αποτέλεσμα τη μη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής	1
	<b>ΣΜΤΥΕΟΡΤ</b> = Σημαντική η μονιμότητα της Τάξης Υποδοχής σε εκπαιδευτικούς οργανικά τοποθετημένους	1
	<b>ΠΑΤΥΑΠΔΔ</b> = Προσλήψεις αναπληρωτών στις Τάξεις	2



Τάξεων	Υποδοχής με απαραίτητο τυπικό προσόν στη διαπολιτισμική ή τη διγλωσσία	
Υποδοχής	<b>ΕΤΥΞΡΣΣΜ</b> = Εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής με ξεκάθαρο ρόλο και σκοπό στη σχολική μονάδα	<b>1</b>
	<b>ΕΠΡΑΜΨΝ</b> = Έλλειψη προσωπικού όπως διερμηνέας, ψυχολόγος και νοσηλεύτης	<b>1</b>
	<b>ΣΠΕΜΜΝΗΡ</b> = Συνεργασία με προηγούμενους εκπαιδευτικούς παρ' όλη τη μη μονιμότητα προσωπικού	<b>1</b>

Ο πρώτος θεματικός άξονας προέκυψε, ουσιαστικά, από τις απαντήσεις που δόθηκαν από την πλευρά των συνεντευξιαζόμενων και αφορούσαν ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, ενώ προσεγγίστηκαν παράλληλα τα ζητήματα του αριθμού των μαθητών στις τάξεις αυτές, όπως επίσης και το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές και ποια η επιρροή του.

Αρχικά το πρώτο ζήτημα που εντοπίστηκε από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι αρχικές αντιδράσεις της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας όσον αφορά την υποδοχή και συμμετοχή μαθητών προσφύγων στα σχολεία που ορίστηκαν να τους φιλοξενήσουν. Πιο συγκεκριμένα ο Διευθυντής 1 αναφέρει ότι υπήρχαν: «...γονείς που αντιδρούσαν γιατί δεν αισθανόντουσαν άνετα ώστε τα παιδιά τους να είναι στην ίδια τάξη με παιδιά από άλλες χώρες. Ευτυχώς αυτοί, νομίζω, ήταν λίγοι. Αλλά και οργανώσεις με πολιτικό χαρακτήρα και άτομα που όσοι είμαστε χρόνια στην περιοχή ξέρουμε ότι δρύνε σε χώρους με ακραίες ιδεολογίες. Αλλά όπως είπα και πριν, ευτυχώς αυτοί ήταν μια μειοψηφία. Βέβαια εμείς έπρεπε να ακολουθήσουμε τις οδηγίες του Υπουργείου και να λειτουργήσουμε κανονικά σαν σχολείο».

Ακόμη, ο Διευθυντής 4 αναφέρει ότι: «...ενώ υπήρχαν οι Τάξεις Υποδοχής σε κάποια σχολεία από τα προηγούμενα χρόνια, λόγω του ότι φοιτούσαν σε αυτά μαθητές μεταναστών από Αλβανία, για παράδειγμα, οι Σύλλογοι Διδασκόντων ένιωσαν την πίεση και τον φόβο να συστήσουν αυτά τα τμήματα, μιας και οι αντιδράσεις από τους γονείς και την τοπική κοινωνία ήταν ιδιαίτερα έντονες». Κάτι το οποίο μας το επιβεβαιώνει και ο Εκπαιδευτικός 4 ο οποίος εργάστηκε την ίδια περίοδο σε σχολείο του Βορείου Αιγαίου, μια περιοχή που δέχτηκε το κυριότερο βάρος των προσφυγικών ροών: «Από την πρώτη μέρα που ξεκίνησε η κουβέντα στο νησί μας για το πως θα υποδεχτούμε τα προσφυγόπουλα στο σχολείο, υπήρξε έντονη διχογνωμία που πολλές φορές επηρέαζε και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ακόμη και τις αποφάσεις ενός Συλλόγου Διδασκόντων. Θα έλεγα ότι ήταν ένα ζήτημα συγκρουσιακό».

Ωστόσο μεγάλο ρόλο έπαιξε και το σχολικό έτος κατά το οποίο υποδέχτηκε μια σχολική μονάδα σε σχέση με τις παραπάνω αντιδράσεις που υπήρξαν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Διευθυντής 3: «Το δικό μας σχολείο, μαζί με ένα ακόμα, ήμασταν οι μόνοι στην

περιοχή μας που σηκώσαμε στην αρχή την ευθύνη της υποδοχής αυτών των παιδιών από την πρώτη ημέρα. Όταν δημιουργήθηκαν αντίστοιχες Τάξεις Υποδοχής σε άλλες σχολικές μονάδες πέρυσι ή φέτος, έχοντας πλέον ατονήσει το προσφυγικό ζήτημα, δεν υπάρχει πλέον κάποια αντίστοιχη κόντρα με την τοπική κοινωνία ή τους γονείς. Πλέον είναι πολύ πιο εύκολα τα πράγματα γιατί, ενδεχομένως, και η ελληνική κοινωνία το αποδέχεται πιο εύκολα».

Σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται να λειτούργησε επικουρικά και το γεγονός ότι ιδρύθηκαν και σε άλλες σχολικές μονάδες με Τάξεις Υποδοχής σε περιοχές που φιλοξενούσαν στον αστικό ιστό τους οικογένειες προσφύγων. Χαρακτηριστικά ο Διευθυντής 2 ανέφερε: «Κατά κύριο λόγο η κατανομή των μαθητών αυτών γίνεται με βάση την περιοχή διαμονής τους και σε συνεργασία με την Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων γίνεται προσπάθεια να υπάρξει ισοκατανομή. Βέβαια το κριτήριο της περιοχής διαμονής δε βολεύει πάντα. Για παράδειγμα το δικό μας σχολείο φιλοξενεί προσφυγόπουλα που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης άλλη σχολικής μονάδας, η οποία όμως δεν έχει τις απαραίτητες κτιριακές εγκαταστάσεις να δεχτεί παραπάνω μαθητές.»

Ένα άλλο ζήτημα στο οποίο αναφέρθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν και η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων να υποδεχτούν τους προσφυγόπαιδες, και όπως τονίστηκε, χαρακτηριστικά από τον Διευθυντή 1: «...το πρώτο πράγμα που μας ταλαιπώρησε εμάς τους διευθυντές, ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό που έπρεπε να δεχτούμε αυτά τα παιδιά, ήταν ότι δεν ήμασταν έτοιμοι σαν σχολείο και σαν ελληνική εκπαίδευση να ξεκινήσουμε αυτό το ιδιαίτερο παιδαγωγικό φορτίο, που είναι να διδάξεις αυτά τα παιδιά που πέρασαν ό,τι πέρασαν. Δεν είχαμε σαν σύνολο τις γνώσεις να ξέρουμε πως θα μούνε αυτά τα παιδιά στις αίθουσές μας και να τα κάνουμε να νιώσουν όμορφα ψυχικά. Οπότε λειτούργησαμε με θετικό συναίσθημα και με ανθρωπισμό».

Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποδεικνύει όχι μόνο την ισχυρή ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει αυτό το φαινόμενο, αλλά και ότι όλα αυτά έγιναν μέσα σε ένα περιβάλλον πίεσης, γίνεται αντιληπτό από την παρακάτω παραδοχή: «Προσωπικά θεωρώ ότι τα αναγκάσαμε σε μια βίαιη προσαρμογή σε ένα άγνωστο περιβάλλον. Στη συνέχεια, διαπιστώσαμε ότι δεν μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε, αφού τα παιδιά μιλούσαν μόνο τη γλώσσα τους. Η έλλειψη βασικών παραγόντων όπως του διερμηνέα, του ψυχολόγου, και του νοσηλευτή, μας πήρε αρκετό χρόνο για να πετύχουμε την προσαρμογή τους, που πιστεύω ότι, τελικά, δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα», τόνισε η Διευθύντρια 5.

Από την άλλη πλευρά, με βάση τα λεγόμενα του Διευθυντή 4, αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη η εμπειρία περασμένων ετών όπου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

προσαρμόστηκε τότε στην υποδοχή μεταναστών μαθητών, αλλά και τον τρόπο που προσπαθεί να εντάξει στο γενικό μαθητικό σύνολο παιδιά των πληθυσμών Ρομά: *«Πολλοί από εμάς, πριν από περίπου 20 χρόνια είχαμε εργαστεί στις τότε νεοσύστατες Τάξεις Υποδοχής που φιλοξένησαν τους μαθητές των μεταναστών, κυρίως από την Αλβανία. Επομένως, είχαμε κάποια εργαλεία, κυρίως διδακτικής φύσης, που φάνηκαν χρήσιμα και στην προκειμένη περίπτωση των προσφύγων μαθητών».*

Στο πλαίσιο των γενικότερων στόχων που τέθηκαν και αφορούν τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, αλλά και πιο συγκεκριμένα για την ύπαρξη των δύο επιπέδων ελληνομάθειας που υπάρχουν (τις ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2 πιο πάνω), υπήρξαν θετικές απόψεις. Πιο χαρακτηριστικά ειπώθηκε ότι: *«Η ιδέα του να είναι χωρισμένα σε δύο επίπεδα οι μαθητές αυτοί, μας βοηθάει στο να εστιάσουμε καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες».* Η Εκπαιδευτικός 4 αναφέρεται και στα διαπιστωτικά τεστ που γίνονται στα παιδιά αυτά και εντοπίζουν το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, ώστε να ενταχθούν στο αντίστοιχο επίπεδο: *«Νομίζω ότι είναι αρκετά πλήρη, ενώ εστιάζουν τόσο στον γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο. Οπότε είναι ένα καλό εργαλείο στο τέλος της χρονιάς για να είναι προετοιμασμένο το σχολείο το επόμενο σχολικό έτος και να ξέρει σε ποιο επίπεδο βρίσκονται αυτοί οι μαθητές».* Σημειώθηκε βέβαια και μια διαφορετική άποψη γι' αυτά τα τεστ, και πιο συγκεκριμένα ειπώθηκε από την Εκπαιδευτικό 5 ότι: *«...στη σχολική μας μονάδα δεν μπορούσαμε να κάνουμε αυτά τα διαπιστωτικά τεστ. Παρατηρήσαμε ότι θα έπρεπε να υπάρχει έστω και ένα ελάχιστο επίπεδο ελληνομάθειας για να γίνουν, οπότε ο διαχωρισμός των ωρών που θα παρακολουθούσαν τα παιδιά στις Τάξεις Υποδοχής έγινε με κριτήριο την ηλικία».*

Ένα ακόμη ζήτημα που εντόπισαν κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους ήταν ότι υπήρχε ζήτημα σχολικών εκροών που σχετιζόταν με την ευρύτερη μεταναστευτική πολιτική που εφαρμόζονταν. Ο Διευθυντής 4, ο οποίος υπηρετεί σε σχολική μονάδα του Βορείου Αιγαίου, αναφέρει ότι: *«Επειδή υπήρχε ο όρος πως για να παίρνουν (σ.σ. οι πρόσφυγες) τα οικονομικά βοηθήματα, αν δεν κάνω λάθος όπως προβλεπόταν από το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, ότι πρέπει να παρακολουθούν τα παιδιά τα μαθήματα στο σχολείο, όλα έβαιναν καλά. Παρατηρήθηκε όμως το φαινόμενο σε περιπτώσεις όπου κάποιοι έπαιρναν την κάρτα ασύλου, και λίγες μέρες αργότερα τα παιδιά τους έπαυαν να έρχονται στο σχολείο και ξεκινούσα συνεχώς τη διαδικασία αναζήτησή τους».*

Από ελαφρώς διαφορετική σκοπιά, η Διευθύντρια 5 εντόπισε το φαινόμενο των εκροών και σημείωσε ότι: *«μας δυσκόλεψε η άρνηση των παιδιών να μάθουν την ελληνική γλώσσα.*

Θεωρούσαν ότι η παραμονή στη χώρα μας είναι προσωρινή . Οι περισσότεροι είχαν σκοπό να μεταναστεύσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Φιλανδία, Σουηδία) και δεν ενδιαφέρονταν για τη σχολική φοίτηση». Τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα να επηρεάζουν, τον αριθμό των φοιτούντων μαθητών, όπως επίσης και το διδακτικό έργο που παρέχεται στις τάξεις αυτές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Διευθυντής 4: «Ο αριθμός των φοιτούντων προσφυγόπαιδων δεν είναι σταθερός και μεταβάλλεται συνεχώς. Είτε θα μετακινούνται σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, είτε θα βρουν να νοικιάσουν κάποιο σπίτι σε άλλη γειτονιά ή ακόμα και να μετακινηθούν σε άλλες χώρες της Ευρώπης.[...] Βέβαια τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται εν αγνοία μας, με αποτέλεσμα να μπαίνουμε σε επιπλέον διοικητικές διαδικασίες αναζήτησης μαθητών, ενώ διαταράσσεται και η λειτουργία της Τάξης Υποδοχής».

Ένα σημείο στο οποίο στάθηκαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής ήταν και ο ελάχιστος αριθμός σύστασής τους, ο οποίος με βάση την κείμενη νομοθεσία είναι η ύπαρξη 9 τουλάχιστον μαθητών. Χαρακτηριστικά η Εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι: «... μπορεί να ακούγεται μικρός σαν αριθμός οι 9 μαθητές, αλλά μιλάμε για παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές μεταξύ τους χώρες, με εντελώς διαφορετικό υπόβαθρο, κάτι που κάνει πολύ δύσκολη τη διαδικασία δημιουργίας υποτημημάτων. Πέρα από τον παράγοντα της κοινής ηλικίας, δεν υπάρχει κάτι άλλο κοινό». Παρόμοια θέση έχει και η Εκπαιδευτικός 5, η οποία αναφέρει πως: «...θεωρώ πως θα έπρεπε και με πολύ λιγότερους μαθητές να γίνεται σύσταση Τάξεων Υποδοχής. Ακόμη και έναν μικρό αριθμό μαθητών έχει δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία που μπορεί να του παρασχεθεί, πόσο μάλλον παιδιά που έχουν βιώσει και δύσκολες καταστάσεις και έχουν δυσάρεστες εμπειρίες. Εκτός αυτού, αν πρέπει να μετακινηθούν σε σχολείο που έχει τέτοια τάξη, ίσως αυτό να είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας τους. Γιατί να τους κάνουμε την πρόσβαση στο σχολείο τόσο δύσκολη...;».

Ωστόσο καταγράφηκε και η αντίθετη άποψη σε σχέση με το ποιο πρέπει να είναι το κατώτατο όριο των μαθητών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής. Πιο αναλυτικά ειπώθηκε από τη Διευθύντρια 5 πως: «Καλό είναι να υπάρχει ένα ελάχιστο όριο μαθητών το οποίο θα μπορέσει τουλάχιστον για τις πρώτες μέρες να αποτελέσει ένα κομμάτι οικειότητας και παρέας με την οποία θα επικοινωνούν τα προσφυγόπουλα και σιγά σιγά θα ενταχθούν στο κλίμα του σχολείου. Ως ένα βαθμό θα δίνει και ένα παραπάνω κίνητρο για να έρχονται στο σχολείο όσο περισσότεροι φίλοι τους είναι δυνατόν».

Πολύ μεγάλη σημασία δόθηκε στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής. Όπως ειπώθηκε και στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της παρούσης

εργασίας, οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές των προγραμμάτων ΕΣΠΑ και η μέγιστη διάρκεια της σύμβασης εργασίας είναι ένα διδακτικό έτος. Αυτό όμως φαίνεται να μη βοηθάει πολύ στην παροχή διδακτικού και παιδαγωγικού έργου με μακρόπνοους στόχους, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τις ίδιες τις σχολικές μονάδες. Χαρακτηριστικά σημειώνει ο Διευθυντής 1: «...αυτοί οι εκπαιδευτικοί όντας στο σύνολο τους αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που κάθε φορά μπορεί να διορίζονται σε άλλο μέρος ή να διορίζονται στη γενική ή την ειδική αγωγή τις επόμενες χρονιές, να μην μπορούν ούτε να έχουν ένα πιο ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σχέδιο δράσης σε βάθος 2-3 ετών, αλλά και δεν αποκτούν βαθύτερες σχέσεις και επαφές με το μόνιμο προσωπικό του σχολείου. Ειδικά εδώ στις νησιωτικές περιοχές, αισθάνονται πολλές φορές και οι ίδιοι περαστικοί, κάνουν μια σωστή και τίμια μεν, αλλά πιο πολύ τυπική εργασία για 9 μήνες και μετά αποχωρούν».

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι απόψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Εκπαιδευτικού 5 που τονίζει ότι: «Το έργο μας, καλώς ή κακώς, έχει πολλές ιδιαιτερότητες. Σίγουρα πολύ περισσότερες από αυτές ενός «κλασικού» τμήματος. Αντιμετωπίζουμε ανομοιογενείς ομάδες παιδιών, με διαφορετικό υπόβαθρο κοινωνικοοικονομικό, με φυλετικές αντιθέσεις, με τραυματικές εμπειρίες, παιδιά που είχαν ζήσει τον πόλεμο, είχαν υποστεί κακουχίες, είχαν χάσει αγαπημένα τους πρόσωπα, και το κυριότερο, δεν είχαν ιδέα από σχολική τάξη. Μέσα σε 9 μήνες, που σε καμία περίπτωση δεν σου εγγυάται κάποιος ότι θα ανανεωθούν στην ίδια σχολική μονάδα, πότε να προλάβεις και να χτίσεις σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά, αλλά και να προσφέρεις διδακτικά και παιδαγωγικά;».

Ο Διευθυντής 3 στάθηκε και στις καθυστερήσεις των προσλήψεων αναπληρωτών που παρατηρήθηκαν κάποιες φορές τα τελευταία χρόνια: «Προσωπικά, το ερμηνεύω σαν ένα είδος κρατικής αδιαφορίας προς αυτά τα παιδιά. Με το να αναλαμβάνουν υπηρεσία οι εκπαιδευτικοί των ΖΕΠ τον Οκτώβρη, τον Νοέμβρη ή και αργότερα είναι σαν να βάζουμε την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων σε δεύτερη μοίρα ή σαν να αδιαφορούμε για τις ανάγκες τους. Όσο κι αν παλεύουν οι συνάδελφοι των «κλασικών» τμημάτων, με τον όγκο που έχουν να διαχειριστούν στα τμήματά τους, δύσκολα θα δώσουν το κάτι παραπάνω σε αυτά τα παιδιά. Αυτές οι τάξεις θεωρούνται ως «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας». Ας το αποδείξουμε στην πράξη ότι είναι προτεραιότητά μας αυτά τα παιδιά».

Στον τομέα των προσλήψεων αυτών των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε από ένα μέρος των συνεντευξιαζόμενων πως ίσως θα ήταν χρήσιμο και θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη ποιότητα στο παρεχόμενο διδακτικό έργο, αν ήταν ως προαπαιτούμενη κάποιου τύπου εξειδίκευση

που να σχετίζεται με αυτό. Η Εκπαιδευτικός 1 αναφέρει ότι: «...δεν διδάσκει με τον ίδιο τρόπο τη μητρική γλώσσα και με τον ίδιο τρόπο τη δεύτερη γλώσσα κάποιου. Αλλά και πέρα από τον τρόπο διδασκαλίας, πρέπει να κατέχει κάποιος εκπαιδευτικός τις στρατηγικές αυτές για να προσεγγίσει παιδιά που προέρχονται από άλλες συνήθειες, άλλες παραδόσεις και διαφορετικές κουλτούρες. [...] Προσωπικά, θεωρώ ότι ακόμη και για τις προσλήψεις των αναπληρωτών θα έπρεπε να έχουν κάποιο τυπικό προσόν, για παράδειγμα στην διαπολιτισμική αγωγή ή ένα σεμινάριο για τη διγλωσσία, όπως ας πούμε γίνεται στην ειδική αγωγή».

#### 4.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυνση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη

Πίνακας 2

2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυνση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Συχνότητα εμφανίσεων
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>8</b>
	<b>ΠΕΣΚΕΠ</b> = Πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>2</b>
	<b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>7</b>
	<b>ΑΜΣΕΕΣ</b> = Αφομοιωτικό και μη συμπεριληπτικό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	<b>3</b>
	<b>ΑΒΔΟΚΕΠ</b> = Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και όχι κοινωνικής ένταξης των προσφύγων	<b>3</b>
	<b>ΥΕΕΩΦΕ</b> = Υποχρεωτικές και εντός εργασιακού ωραρίου οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών	<b>1</b>
	<b>ΕΑΜΕΜΠΕ</b> = Επιμόρφωση από άμεσα εμπλεκόμενους με την προσφυγική εκπαίδευση	<b>1</b>
	<b>ΕΑΔΧΑΤΚ</b> = Ενημέρωση από αρχές για τη διαχείριση των αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας	<b>1</b>
	<b>ΒΕΕΚΣΜΕ</b> = Βοηθητική η εμπειρία ορισμένων εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	<b>1</b>
	<b>ΚΑΘΑΠΚΕΝ</b> = Καλλιέργεια αισθήματος της αποδοχής και κοινωνικής ένταξης	<b>1</b>
	<b>ΔΣΕΓΑΕΠ</b> = Δίωρα σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς με θέμα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης προσφύγων	<b>1</b>
	<b>ΑΕΠΡΕΣΑΕ</b> = Ανεπαρκής και επιφανειακή προσέγγιση, έλλειψη στόχων ακαδημαϊκής επιτυχίας	<b>2</b>
	<b>ΑΜΤΣΔΤΣΕ</b> = Αποτίμηση μόνο για το τυπικό σκέλος της διαδικασίας στο τέλος του σχολικού έτος	<b>1</b>
<b>ΕΓΠΣΕΔΠ</b> = Ελάχιστη γνώση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία των προσφύγων	<b>3</b>	

5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο	<b>6</b>
	<b>ΑΠΕΤΤΥ</b> = Ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής	<b>1</b>
	<b>ΑΓΛΑΔΕΚΘ</b> = Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων άμεσα εφαρμόσιμων στην καθημερινότητα	<b>3</b>
	<b>ΠΑΜΓΠΕΣΩ</b> = Περιθώριο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας προσφύγων εκτός σχολικού ωραρίου	<b>1</b>
	<b>ΣΕΜΠΡΕΓ</b> = Σχολικά εγχειρίδια όχι καλά προσαρμοσμένα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας	<b>2</b>
	<b>ΕΡΑΣΧΕΓ</b> = Επικουρικός ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων	<b>1</b>
	<b>ΚΕΠΕΣΧΕ</b> = Καλά και επαρκώς εικονογραφημένα σχολικά εγχειρίδια	<b>1</b>
	<b>ΕΛΣΜΓΑΠ</b> = Έλλειψη στοιχείων της μητρικής γλώσσας των προσφύγων	<b>4</b>
	<b>ΣΕΜΑΜΜΕΕ</b> = Σχολικά εγχειρίδια μη δομημένα για μαθητές με μηδαμινή επαφή με τα ελληνικά	<b>3</b>
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΘΧΤΕΚ</b> = Έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας	<b>4</b>
	<b>ΜΣΣΕΣΟΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με όλες τις θρησκείες	<b>6</b>
	<b>ΠΑΚΚΕΑΠΘ</b> = Πρωτοβουλία των δασκάλων να καλύψουν το κενό τις ελλιπούς αναφοράς σε πολλές θρησκείες	<b>1</b>
	<b>ΘΟΠΡΑΘΔ</b> = Θεωρητική και όχι στην πράξη η αποδοχή της θρησκευτικής διαφορετικότητας	<b>2</b>
	<b>ΕΠΡΑΠΕΔΦ</b> = Ενδεχόμενη προκατάληψη από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα	<b>1</b>
	<b>ΧΘΛΔΓΧΡ</b> = Ύπαρξη χάσματος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών λόγω του δογματικού χαρακτήρα τους	<b>1</b>
	<b>ΣΡΣΤΑΝΕΚ</b> = Σημαντικός ο ρόλος των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	<b>2</b>
	<b>ΘΣΜΕΠΔΕ</b> = Θρησκευτική συμπερίληψη μέσω της εσωτερικής παρόρμησης Διευθυντή και εκπαιδευτικών	<b>1</b>
	<b>ΕΚΧΜΘΡ</b> = Έντονα κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών	<b>1</b>
	<b>ΔΣΑΠΕΔΣ</b> = Δυνατότητες συμπερίληψης και αποδοχής από το ελληνικό δημοτικό σχολείο	<b>2</b>
	<b>ΣΑΕΚΟΘΡ</b> = Σεβασμός και αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας προς όλες τις θρησκείες	<b>3</b>
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΔΦΑΜΡΠΕ</b> = Εξοικείωση με τη διαφορετικότητα λόγω των μεταναστευτικών ροών προηγούμενων ετών	<b>2</b>
	<b>ΥΛΕΥΝΠΛΣ</b> = Υποχρέωση λόγω της ευρωπαϊκής νομοθεσίας για την πολιτισμική συμπερίληψη	<b>1</b>
	<b>ΜΣΠΑΠΣΕ</b> = Μερικά στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια	<b>2</b>
	<b>ΔΣΜΒΥΚ</b> = Δυνατότητα του σχολείου για τη μεταβολή της υπάρχουσας κατάστασης	<b>1</b>
	<b>ΕΡΜΚΟΑΠΑ</b> = Επικουρικός ρόλος των μη κυβερνητικών οργανώσεων στην άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών	<b>1</b>
	<b>ΕΣΣΤΥΔ</b> = Σημαντική συμβολή των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ	<b>1</b>
	<b>ΘΟΠΡΑΠΑ</b> = Θεωρητική και όχι στην πράξη η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας	<b>1</b>
	<b>ΑΕΛΚΠΑΑ</b> = Ανέτοιμη ελληνική κοινωνία για πολιτισμική	<b>5</b>

	αποδοχή	
	<b>ΣΕΑΑΠΔΦ</b> = Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί με αίσθημα αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας	<b>3</b>

Στον δεύτερο θεματικό άξονα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο πως και κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών. Αναλύθηκε, αργότερα, από την οπτική πλευρά των συμμετεχόντων στην έρευνα το πως μπορεί να επιτευχθεί η άμβλυνση των γλωσσικών, θρησκευτικών και ευρύτερων πολιτισμικών διαφοροποιήσεων.

Η πιο σημαντική παρατήρηση που έκαναν οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι ήταν πως δεν πραγματοποιήθηκε κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ένταξη των προσφυγόπαιδων μέσα σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο και, πιο συγκεκριμένα, σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον. Οι όποιες συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν – αν και εφόσον υπήρξαν αυτές – πριν την έναρξη του εκάστοτε σχολικού έτους, είχαν να κάνουν, κυρίως, με ζητήματα πέραν της κοινωνικής ένταξης, όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Διευθυντής 1: *«...δε θυμάμαι να έχει γίνει κάτι τέτοιο, τουλάχιστον σίγουρα όχι για μας τους διευθυντές. Τώρα, για τους δασκάλους ΖΕΠ υπήρξαν κάποιες συναντήσεις με τους Συντονιστές (σ.σ. Εκπαίδευσης Προσφύγων), αλλά ποιο ήταν το θέμα δεν το γνωρίζω»*, ενώ συμπληρώνει κάτι ανάλογο και η Εκπαιδευτικός 1: *«Συνάντηση υπήρχε στην αρχή της χρονιάς από τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων προς όλους εμάς τους εκπαιδευτικούς αυτών των τάξεων, αλλά σχετιζόταν με την εκμάθηση της γλώσσας και γινόταν αναφορά σε θεωρίες μάθησης, όχι για την κοινωνική τους ένταξη»*.

Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις που πραγματοποιήθηκαν τέτοιου τύπου επιμορφώσεις, όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει η Διευθύντρια 5 όπου: *«... υπό συνθήκες πίεσης και χρονικού περιορισμού έγιναν κάποιες ενέργειες όπως ενημέρωση των διευθυντών των σχολείων από τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ετοιμασίες υποδοχής των προσφυγόπαιδων. [...] Οι δύο επιμορφωτικές δραστηριότητες που έγιναν σε Διευθυντές και εκπαιδευτικούς ήταν κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Αρχικά είχαν στόχο να καλλιεργήσουν το αίσθημα της αποδοχής και κοινωνικής ένταξης των προσφυγόπαιδων στα σχολεία και στη συνέχεια τη σύνταξη ωρολογίου προγράμματος λειτουργίας σε συνεργασία με τα άλλα σχολεία της περιοχής»*.

Το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιαζόμενων συμφώνησε ως προς την αξία που έχουν αυτού του τύπου οι επιμορφώσεις και πως αυτές μπορούν να συμβάλλουν σε μια καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στη σχολική κοινότητα. Στο ερώτημα, λοιπόν, αν αυτές πρέπει να



πραγματοποιούνται, υπήρξε η απάντηση από τον Διευθυντή 1: *«Εννοείται και θα έπρεπε. Είναι παιδιά που προέρχονται από δύσκολα περιβάλλοντα, από εμπόλεμες περιοχές, έχουν ζήσει τον πόνο και τη θλίψη. Δεν είναι απλοί μαθητές που πρέπει να αποκτήσουν στείρα γνώση. Πρέπει να εφοδιαστούμε και οι εκπαιδευτικοί με τα εργαλεία γνώσης που θα μας βοηθήσουν για να στηρίξουμε αυτά τα παιδιά μέσα στην κοινωνία μας»*. Μια εκπαιδευτικός, μάλιστα, τόνισε και τη σημασία που έχει η χρονική στιγμή που θα λάβουν χώρα αυτές: *«Θεωρώ, πως με το που γίνονται οι προσλήψεις των αναπληρωτών για τις Τάξεις Υποδοχής, πριν φτάσουμε στο σχολείο, να γίνεται οπωσδήποτε μια επιμορφωτική συνάντηση. Απαιτείται μια προσέγγιση εντελώς διαφορετική από τη συνηθισμένη γιατί αυτά τα παιδιά δεν ζούνε παράλληλα και μια συνηθισμένη κατάσταση»*.

Υπήρξαν, παράλληλα, και τοποθετήσεις που αφορούσαν τον ρόλο που παίζει το ελληνικό σχολείο στην πράξη, όσον αφορά την κοινωνική ένταξη των προσφύγων, τονίζοντας παράλληλα τον περιορισμένο ως προς την συμπερίληψη χαρακτήρα που έχει. *«Βοηθάει πολύ το πέρασμα του χρόνου στο να αφομοιωθούν τα παιδιά πρώτα στις τάξεις τους και σιγά σιγά στη συνολική σχολική κοινότητα. Αλλά θεωρώ ότι μένουμε κυρίως εκεί. Στο πως θα τα αφομοιώσουμε. Να τους δώσουμε κάποια βασικά εργαλεία, να μιλάνε τα βασικά ελληνικά, να λογαριάζουν, να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες, και τέλος. Δε δείχνουμε εμπιστοσύνη στις συνήθειές τους, στις εμπειρίες και την κουλτούρα που κουβαλάνε. Πιο πολύ μας νοιάζει να τους φέρουμε προς το εμάς και όχι να πάμε και λίγο εμείς προς αυτούς»*, αναφέρει, συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 1.

Ένα ακόμη στοιχείο που τονίστηκε ήταν και η σχετικά επιδερμική προσέγγιση που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα στην εκπαίδευση των προσφύγων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν αντιμετωπίζει ολιστικά την παιδαγωγική ολοκλήρωση των μαθητών όπως, συγκεκριμένα, ειπώθηκε από την Εκπαιδευτικό 1 ότι: *«Νομίζω ότι, εντάξει, καλά είναι να μαθαίνουν αυτά τα παιδιά λίγα ελληνικά, κάποιες φράσεις, να μαθαίνουν μαθηματικές πράξεις, αλλά αυτά δεν επαρκούν για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ωραία, θα τελειώσουν το σχολείο. Μετά, τι...; Δηλαδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει, θα έλεγα, αρκετά επιφανειακά το ζήτημα των προσφύγων»*.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης που έχει το ελληνικό σχολείο στη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων, μελετήθηκε αρχικά η άποψη των συμμετεχόντων για τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται. Οι τρεις από τους πέντε διευθυντές παραδέχτηκαν ότι είχαν ελάχιστη γνώση για το περιεχόμενό τους ώστε να μπορούν να το κρίνουν και ο Διευθυντής 2 υποστήριξε πως: *«...είναι τόσες πολλές οι διοικητικές και γραφειοκρατικές μας αρμοδιότητες*

που σχεδόν ξεχνάμε πως είμαστε εκπαιδευτικοί. Προσωπικά δείχνω απόλυτη εμπιστοσύνη στους εκάστοτε εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και πως θα χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία».

Από την οπτική των εκπαιδευτικών υπήρξε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα στα ζητήματα που σχετίζονται με τα σχολικά εγχειρίδια και με τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες τόνισαν πως συνεχώς γίνεται αναζήτηση επιπρόσθετου υλικού, που θα ταιριάζει καλύτερα και θα είναι πιο στοχευμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν.

Ένας λόγος για τον οποίον κατέφυγαν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την αναζήτηση ήταν επειδή τα παρεχόμενα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι δομημένα για μαθητές με μηδαμινή επαφή με την ελληνική γλώσσα. Χαρακτηριστικά ο Εκπαιδευτικός 3 ανέφερε: «Ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το βιβλίο, δεν μπορεί να ακολουθηθεί από κάποιον μαθητή που δεν έχει καμία γνώση των ελληνικών. Αρχικά δουλεύω χωρίς τη βοήθειά του και μετά από καιρό θα το χρησιμοποιήσουμε. Διδάσκονται απότομα όλα τα γράμματα μαζί, όμως απευθύνεται σε μαθητές που φωνολογικά δεν είχε καμία επαφή με αυτή τη γλώσσα».

Βασική αναγκαιότητα στη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων κρίνεται πως αποτελεί η απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας που να σχετίζονται με την κοινωνικοποίησή τους και πιθανά προβλήματα που συναντούν στην καθημερινότητά τους. Η Εκπαιδευτικός 4 καταθέτοντας την εμπειρία της ανέφερε ότι: «Το υλικό που χρησιμοποιώ για τη γλωσσική διδασκαλία προσπαθώ να είναι θεματικά χωρισμένο, έτσι ώστε να μπορώ να διδάξω στα παιδιά αυτά, που συνήθως έχουν ελάχιστη έως καμία επαφή με την ελληνική γλώσσα, πρώτα απ' όλα ιδέες και αντικείμενα της καθημερινής ζωής, π.χ. αγόρι, κορίτσι, τετράδιο κλπ. Στη συνέχεια θα δώσω μεγάλη βαρύτητα και σε φράσεις ή μικρούς διαλόγους, έστω και προφορικά, ώστε να αναπτύξουν την επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά. Το να διδάξουμε γραμματικά φαινόμενα από την πρώτη μέρα σαν να διδάσκουμε μια δεύτερη ή τρίτη ξένη γλώσσα δεν έχει αξία, εφόσον δεν μπορούν να αγοράσουν, ας πούμε, έναν χυμό από το κυλικείο».

Ακόμη μία άποψη, που κατατέθηκε από 4 εκπαιδευτικούς, ήταν πως θα αποτελούσε μια πολύ καλή ιδέα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η εισαγωγή κάποιων γλωσσικών στοιχείων από τη μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών. «Το πρόβλημα για μένα αφορά την πολιτική που ακολουθείται γενικότερα στην εκπαίδευσή τους. Θεωρώ ότι γενικά το πρόγραμμα και τα βιβλία εστιάζουν κυρίως στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι να μη διδάσκονται καθόλου τη μητρική τους γλώσσα, κάτι που θα έπρεπε να

γίνεται. Στο τέλος καταλήγουν ημιμαθείς σε δύο γλώσσες. Κάποια παιδιά, επίσης, δεν πήγαν καν σχολείο, άρα είναι δύσκολο χωρίς να έχουν αποκτήσει οποιαδήποτε δεξιότητα ομιλίας ή γραφής, να μάθουν μια γλώσσα που δεν ξέρουν το παραμικρό γι' αυτή. Άρα θα έπρεπε τουλάχιστον στα εγχειρίδια να εμπλέκονται και στοιχεία της δικιάς τους γλώσσας. Εκτός αυτού, θα το χαίρονταν πάρα πολύ αυτά τα παιδιά αν βλέπανε στοιχεία της γλώσσας, που έστω μιλάνε στο σπίτι», αναφέρει, συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτικός 1.

Κάτι παρόμοιο φαίνεται να υποστηρίζει και ο Διευθυντής 3, ο οποίος είχε παλαιότερη εμπειρία από τη διδασκαλία των ελληνικών στο εξωτερικό σαν αποσπασμένος στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας: «*Στη Γερμανία, όπου ήμουν αποσπασμένος για μια πενταετία, τα απογεύματα διδάσκαμε τα ελληνικά στα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Ξέρω πως εδώ πέρα αποτελεί σχεδόν ουτοπία κάτι ανάλογο, ειδικά αν έχουμε στα υπόψη μας όλες τις προηγούμενες αντιδράσεις που υπήρξαν και μόνο για να μπουν αυτά τα παιδιά στα σχολεία μας, πόσο μάλλον αν θεωρήσουμε ότι έστω και για 2-3 ώρες τη βδομάδα θα μπορούν αυτά τα παιδιά να διδάσκονται τη γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι*».

Η επόμενη κατηγορία των δεδομένων μας αφορούσε τις δυνατότητες, αλλά και τους περιορισμούς, που μπορούν να εντοπιστούν μέσα στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, πάντα σε σχέση με την εκπαίδευση των προσφύγων. Το πρώτο άμεσα στοιχείο που εντόπισαν σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ο έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας που φαίνεται να υπάρχει στην ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση και στο ελληνικό σχολείο. Αυτό γίνεται εμφανές στα παρακάτω λόγια του Διευθυντή 1: «*Είμαστε μια χώρα που ακολουθεί, το δόγμα μιας θρησκείας. [...] Και έχουμε έντονα θρησκευτικά συναισθήματα, ειδικά στην επαρχία. Κι αυτό περνάει και στα σχολεία μας, και στα βιβλία μας, και σε κάποιους δασκάλους μας, και στους γονείς των παιδιών και στα παιδιά τα ίδια*».

Παρόμοια στάση φαίνεται να ενστερνίζεται και η Εκπαιδευτικός 2 που αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Από το πρωί τα παιδιά έρχονται συνεχώς σε επαφή με στοιχεία της χριστιανικής πίστης, με την πρωινή προσευχή που πραγματοποιείται, κατά την οποία κάποιες φορές υπήρχαν δάσκαλοι ή ακόμη και διευθυντές που ως ένα βαθμό ζητούσαν τη συμμετοχή των μαθητών αυτών, με κάποιον τρόπο. Ακόμη και παθητικός όμως αν είναι ο ρόλος τους, το σίγουρο είναι ότι τους κάνει να αισθάνονται τουλάχιστον άβολα, ενώ πολλές φορές το μεταφράζουν και σαν ένα είδος επιβολή. Και όλα αυτά επιβαρύνονται περισσότερο όταν συνδυάζονται με σχόλια και αντιδράσεις που έρχονται έξω από το σχολείο, από διάφορους που φοβούνται μήπως αλλοιωθεί ο θρησκευτικός χαρακτήρας των Ελλήνων μαθητών. Δυστυχώς, τα καταλαβαίνουν όλα αυτά*».

Υπήρξαν όμως και δύο συνεντευξιαζόμενοι που υποστήριξαν την αντίθετη άποψη. Χαρακτηριστικά ο Εκπαιδευτικός 4 αναφέρει πως: «...εδώ και αρκετά χρόνια έχουμε αποβάλλει κάποια ταμπού στο ζήτημα της θρησκείας, τουλάχιστον εντός του σχολικού χώρου. Ακολουθούμε το πρότυπο σχολείων ευρωπαϊκών κρατών όπου μπορούμε να αποδεχτούμε το διαφορετικό θρήσκευμα των μαθητών, είτε αυτοί είναι πρόσφυγες, είτε και όχι. Απλά ακολουθούν ένα άλλο δόγμα σε σχέση με των υπολοίπων».

Κρίσιμο σημείο για να υπάρξει άμβλυνση πιθανών θρησκευτικών διαφοροποιήσεων είναι, κατά τα λεγόμενα δύο διευθυντών, είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. «Όσον αφορά τη συμπερίληψη των προσφυγόπαιδων με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο θεωρώ ότι απαιτεί την εσωτερική παρόρμηση του Διευθυντή και του κάθε εκπαιδευτικού. Πρέπει ο καθένας μας να είναι αντικειμενικός και να μην επηρεάζεται από το προσωπικό του θρησκευτικό υπόβαθρο», αναφέρει, συγκεκριμένα, η Διευθύντρια 5.

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στάθηκε και στο ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στις αίθουσες των «κλασικών» τμημάτων, και ειδικά στον τρόπο που γίνεται το μάθημα των Θρησκευτικών μέσα σε αυτά. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Διευθυντή 1: «Συγκεκριμένα, μετά την περσινή απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας για εκ νέου αλλαγή στα προγράμματα σπουδών των Θρησκευτικών, πλέον το μάθημα είναι προσανατολισμένο καθαρά και μόνο για τους χριστιανούς ορθόδοξους μαθητές. Το μόνο δικαίωμα που δίνεται στον αλλόθρησκο είναι η απαλλαγή, και παράλληλα, φοβάμαι, και ο στιγματισμός του. Σίγουρα, κάτι τέτοιο δεν αποτελεί στοιχείο ότι μπορούμε σαν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ανεχτούμε τη διαφορετικότητα στη θρησκεία. Ότι επιτυγχάνεται, είναι κυρίως από την καλή θέληση των εκπαιδευτικών, που με δική τους πρωτοβουλία θα κάνουν αναφορά σε άλλες θρησκείες και παραδόσεις στην ώρα διδασκαλίας των Θρησκευτικών».

Στο ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων τονίζει, παρακάτω, η Εκπαιδευτικός 1 πως: «θεωρητικά έχουμε υιοθετήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αλλά στην τάξη αυτό που συμβαίνει είναι πολύ διαφορετικό. Για παράδειγμα, τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια αναφέρονται μόνο στα έθιμα και της παραδόσεις της δικιάς μας χώρας, χωρίς να γίνεται άλλη αναφορά ή να συμπεριλαμβάνεται κάποια άλλη κουλτούρα. Ακόμη, το μάθημα των Θρησκευτικών περιορίζεται πολύ έντονα να παρουσιάζει μόνο μία θρησκεία... Κυρίως, δηλαδή, μόνο μία θρησκεία, και δεν συναντάς υλικό που να μπορούν να το αναγνωρίσουν και αυτά τα παιδιά. Άρα δεν δίνονται πολλές ευκαιρίες για να ενταχθούν στην πράξη».

Σε συνέχεια των παραπάνω αναδύθηκαν και ζητήματα που αφορούν τις δυνατότητες που έχει το σύγχρονο ελληνικό Δημοτικό σχολείο στο αν και κατά πόσο έχει συμπεριληπτικό χαρακτήρα σε σχέση με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών. Ο Διευθυντής 4 σημειώνει χαρακτηριστικά ότι: *«Αυτό που ονομάζουμε ως εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά αποτελεί τον αντικατοπτρισμό της ευρύτερης πολιτικής που εφαρμόζεται. Υπάρχει κάλλιστα, για παράδειγμα, και ο αντιρατσιστικός νόμος πάνω στον οποίο μπορείς να πατήσεις και να επιβληθείς. Το ζητούμενο σε μια σχολική μονάδα, λοιπόν, είναι να ηγηθεί η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί της με χαρακτήρα παιδαγωγικό σύμφωνα με τον οποίο θα χτίσουν την αποδοχή και την ισότητα».*

Διαφάνεται και επιβεβαιώνεται, παράλληλα, από τις απόψεις των δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έχουν μέσα τους σαφώς πιο έντονο το αίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευτικός 3 αναφέρει: *«Μεγαλώσαμε με αρχές και αξίες όπου μάθαμε να αποδεχόμαστε το διαφορετικό, και κυρίως ξέρουμε τη μεγάλη αξία που έχει αυτή στάση μας και πόσο πολύ μπορεί να ωφελήσει την κοινωνία».* Ο Διευθυντής 1 εντοπίζει κάποια στοιχεία αποδοχής και στα τωρινά σχολικά εγχειρίδια: *«Ακόμη και τα βιβλία που έχουμε, αν και γράφτηκαν πριν από αρκετά χρόνια πια, έχουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι μετανάστες και άνθρωποι άλλων χωρών είναι κομμάτι της κοινωνίας μας, αποδεκτό με ίσους όρους».*

Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη στάση φαίνεται να έπαιξαν και οι πρότερες εμπειρίες προηγούμενων ετών κατά τις οποίες η ελληνική κοινωνία και το η εκπαίδευσή της βίωσαν τον ερχομό οικονομικών μεταναστών, κάτι που επιβεβαιώνεται και στην παρακάτω άποψη του Διευθυντή 2: *«Για εμάς τους παλαιότερους δεν ήταν κάτι το καινούριο. Κατά κάποιο τρόπο γνωρίζαμε το τι σημαίνει να υποδέχεσαι κάποιον με διαφορετική γλώσσα, άλλες παραδόσεις και συνήθειες. Αν σκεφτεί κανείς ότι αυτοί οι μετανάστες που ήρθαν από διάφορες χώρες των Βαλκανίων, και όχι μόνο, τις προηγούμενες δεκαετίες, και το πόσο ομαλά γίναν κομμάτι του κοινωνικού συνόλου μας, δεν το θεωρώ και δύσκολο κατόρθωμα να το καταφέρουμε και με τους πρόσφυγες των ημερών μας».*

Από την άλλη πλευρά, εντοπίζεται και η άποψη πως συνήθως τα παραπάνω είναι μια σχετικά αισιόδοξη στάση που μένει κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο και δεν επιβεβαιώνεται έξω στον ευρύτερο ελληνικό κοινωνικό ιστό, κάτι που επηρεάζει και το ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Κάτι που επιβεβαιώνει και η παρακάτω τοποθέτηση της Εκπαιδευτικού 4: *«Θα λέγαμε πως η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα είναι μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι τα ζητήματα της μη αποδοχής δε θα μείνουν για πάντα έξω. Μια γυναικά με μαντήλα που θα σχολιαστεί αρνητικά από έναν γονιό μπροστά στο παιδί του, θα είναι ένα*

αρνητικό σχόλιο που, παράλληλα, θα μεταφερθεί στην αυλή του σχολείου με κατεύθυνση ένα κοριτσάκι που ντύνεται ανάλογα. Για να μην αναφερθώ και στις έντονες αντιδράσεις των πρώτων ημερών που τα σχολεία υποδέχονταν τα προσφυγόπουλα. Όπου διάφοροι ενήλικες είχαν μια υβριστική και επιθετική στάση προς τα παιδιά. Δυστυχώς, έχουμε να κάνουμε άλματα αντιρατσισμού στην Ελλάδα, αν θέλουμε να μιλάμε για πολιτισμική αποδοχή».

#### 4.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων

Πίνακας 3

3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Συχνότητα εμφανίσεων
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	ΙΕΣΣΧΠ = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον	6
	ΓΠΚΛΣΧΜΚ = Γνώση περί κοινωνικού δικαίου στον σχολικό μικρόκοσμο	1
	ΣΑΙΔΑΠΟ = Σεβασμός και αποδοχή στις ιδέες και τις απόψεις όλων	3
	ΔΥΚΝΣΕΑΤ = Διδασκαλία υπέρ της κοινωνικής συνεργασίας έναντι του ατομικισμού	1
	ΔΑΣΑΜΣΚ = Δίκαιη και αμερόληπτη στάση και αντιμετώπιση των μελών της σχολικής κοινότητας	3
	ΠΕΑΚΚΤΘ = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας	6
9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	ΒΔΙΕΥΚΑΡ = Βιωματική διδασκαλία της αξίας των ίσων ευκαιριών για την κοινωνική αρμονία	4
	ΑΝΠΡΑΝΙΣ = Ανάδειξη των προβλημάτων ανισότητας	4
	ΔΗΔΚΓΜΘ = Δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών	5
	ΠΡΛΑΣΜΜ = Προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή των μαθητών	3
	ΑΥΕΕΝΔΚ = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου	3
	ΑΝΟΠΑΠ = Ανάδειξη του ομαδικού πνεύματος και της αποδοχής	1
	ΟΡΣΧΠΣΜΓ = Όραμα και στόχευση πέρα της στείρας μετάδοσης γνώσης	1
	ΠΤΙΔΥΜΣΚ = Παροχή και τήρηση ίσων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στα μέλη της σχολικής κοινότητας	1
	ΕΘΨΕΔΜΘ = Ενθάρρυνση και ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών	1
	ΕΞΔΜΕΠΘΜ = Εξατομικευμένη διδασκαλία για μεγαλύτερη εμπλοκή των περιθωριοποιημένων μαθητών	3
	ΣΔΙΔΑΝΑ = Σεβασμός στη διαφορετικότητα, την ιδιαιτερότητα και ανοχή στο λάθος	1
	ΔΑΠΩΣΣΚ = Δίκαιη αντιμετώπιση των προσφυγόπαιδων	3

10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	και ώθηση τους για συμμετοχή στη σχολική κοινότητα	
	<b>ΑΥΕΕΝΔΚ</b> = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου	<b>1</b>
	<b>ΑΠΤΜΟΠΑΠ</b> = Αποφασιστικός και τίμιος και όχι πάντα διπλωμάτης	<b>2</b>
	<b>ΣΜΣΛΨΑΦ</b> = Συνεργατικός και μη συγκεντρωτικός στη λήψη αποφάσεων	<b>3</b>
	<b>ΙΣΑΝΜΘΕΚ</b> = Ισότιμη αντιμετώπιση μαθητών και εκπαιδευτικών	<b>3</b>
	<b>ΣΔΘΕΥ</b> = Συνεργασία διευθυντή, εκπαιδευτικών και κυρίως αυτού της Τάξης Υποδοχής	<b>1</b>
	<b>ΜΡΛΘΣΔ</b> = Μετασχηματιστικός ρόλος του διευθυντή όσον αφορά τη στάση του συλλόγου διδασκόντων	<b>2</b>
	<b>ΜΟΡΣΥΔΔ</b> = Μεταφορά του οράματός του στον σύλλογο διδασκόντων	<b>1</b>
	<b>ΔΡΕΥΠΤΔΚ</b> = Δραστήριος και ευέλικτος πέραν των τυπικών διοικητικών καθηκόντων	<b>1</b>
	<b>ΚΝΥΠΑΚ</b> = Κοινωνικός, υπομονετικός και διαλλακτικός	<b>2</b>
	<b>ΑΜΑΞΙΔΚ</b> = Αμερόληπτος, αξιοκρατικός και ικανός στη διαχείριση των κρίσεων	<b>1</b>
	<b>ΕΑΝΖΣΧΔΦ</b> = Ετοιμότητα στην αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικά με τη διαφορετικότητα	<b>1</b>
	<b>ΔΚΛΑΣΦΣΧ</b> = Δημιουργία κλίματος ασφάλειας για τους μαθητές στον σχολικό χώρο	<b>1</b>
	<b>ΔΑΝΠΑΤΚ</b> = Διπλωματικός ως προς την αντιμετώπιση των πιθανών αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας	<b>2</b>
11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση	<b>ΕΠΣΥΜΡΕ</b> = Επικουρικός και συμπληρωματικός ο ρόλος των επιμορφώσεων	<b>4</b>
	<b>ΣΣΘΠΒΕ</b> = Σπουδαίας σημασίας η θέληση, η προσωπικότητα και οι βιωματικές εμπειρίες	<b>1</b>
	<b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	<b>6</b>
	<b>ΕΞΔΕΠΠΕ</b> = Ο εξειδικευμένος δάσκαλος ενθαρρύνεται και παράγει ποιοτικό διδακτικό έργο	<b>1</b>
	<b>ΧΠΣΒΣΚΔΗ</b> = Ο χαρακτήρας και το προσωπικό στοιχείο βασικά συστατικά του κοινωνικά δικαίου ηγέτη	<b>3</b>
	<b>ΑΝΤΥΣΑΚ</b> = Οι αναπληρωτές των Τάξεων Υποδοχής συνήθως ακαδημαϊκά καταρτισμένοι	<b>1</b>
	<b>ΥΣΑΓΣΜΚΔ</b> = Υψηλής σημασίας οι ακαδημαϊκές γνώσεις περί συμπερίληψης και κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>1</b>
	<b>ΣΚΠΕΞΠΕΔ</b> = Στοχευμένη και κρατικά παρεχόμενη εξειδίκευση πριν την έναρξη της διδασκαλίας	<b>1</b>
<b>ΕΥΜΔΑΠΣ</b> = Εισαγωγή υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών	<b>2</b>	

Στον τρίτο θεματικό άξονα των αποτελεσμάτων της έρευνας, αρχικά, έγινε η προσπάθεια να εννοιολογηθεί από τους συνεντευξιαζόμενους ο όρος της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Έπειτα εντοπίστηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει ένας εκπαιδευτικός ή ένας διευθυντής που ασπάζεται τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και μπορούν να οδηγήσουν τη σχολική τους μονάδα στην ανάπτυξη των αξιών αυτών. Η

τελευταία κατηγορία, σε αυτόν τον θεματικό άξονα, αφορούσε το κατά πόσο η ακαδημαϊκή εξειδίκευση μπορεί να παίζει κάποιον ρόλο στην ανάπτυξη των παραπάνω χαρακτηριστικών.

Στην προσπάθεια που έκαναν οι συμμετέχοντες στην έρευνα να παρέχουν, κατά τη γνώμη και την αντίληψή τους, τις αξίες που διέπουν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο σχολείο, η πλειοψηφία τους έθεσε πως μείζονος σημασίας είναι η παροχή ίσων ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον. Όπως παρατηρεί ο Διευθυντής 1: *«...μιλάμε για ίσες ευκαιρίες και ισότητα για όλους τους μαθητές, όσον αφορά τη συμμετοχή τους, το να τους μάθουμε τι είναι το δίκαιο μέσα στο χώρο του σχολείου και αυτό να αποτελέσει το σκαλοπάτι για το τι θα γίνει έξω από το σχολείο, δηλαδή μέσα στην κοινωνία»,* ενώ παρόμοια προσέγγιση εντοπίζεται και στα λόγια ενός άλλου διευθυντή: *«Όταν μιλάμε για κοινωνική δικαιοσύνη αναφερόμαστε στις ίσες ευκαιρίες και την ισονομία απέναντι στους κανόνες. Και μιας και κάνουμε λόγο για ισονομία, μπορούμε να πούμε πως η πρόσβαση και η συμμετοχή στην εκπαίδευση για όλους είναι στη χώρα μας συνταγματικά κατοχυρωμένη».*

Επίσης, η μεγαλύτερη πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων θεωρεί πως η κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική κοινότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη παροχή πρόσβασης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, χωρίς αποκλεισμούς. Πιο αναλυτικά η Εκπαιδευτικός 1 αναφέρει: *«Αυτό που μου έρχεται στο μυαλό είναι ότι μιλάμε για μια δίκαιη και ίση μεταχείριση όλων των μαθητών. Επίσης αναφερόμαστε στην παροχή ίσως ευκαιριών. Δηλαδή όχι μόνο εντός του σχολικού χώρου, αλλά και για την πρόσβαση που θα έχουν όλοι στο σχολείο, άσχετα από καταγωγή, κοινωνική τάξη, θρησκεία κλπ.».*

Μερικά στοιχεία που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στις σχολικές μονάδες και εντοπίστηκαν στις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικής άποψης και αντίληψης, όπως επίσης, και η αμερόληπτη στάση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα ο Διευθυντής 3 καταθέτει πως: *«Άσχετα αν πρόκειται για τη γνώμη κάποιου μαθητή ή συναδέλφου εκπαιδευτικού, ο καθένας μέσα στο σχολείο πρέπει να είναι καλός ακροατής με τον συνομιλητή του, να τον σέβεται σαν άνθρωπο, με όποιες εμπειρίες κουβαλάει και ακόμα και στην περίπτωση της διαφωνίας να μπορούν όλοι να εντοπίσουν μια κοινή συνισταμένη που θα φέρει την ισορροπία».*

Το παραπάνω αποτελεί και την αφετηρία για την απονομή κάποιων βασικών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού που ασπάζεται τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η δεκτικότητά του και η δημοκρατική στάση του απέναντι στους μαθητές αποτέλεσε το στοιχείο που εντοπίστηκε περισσότερο. Η Εκπαιδευτικός 4 σημειώνει ότι: *«Οι τάξεις μας*



είναι μικροκοινωνίες ενεργές, θα έλεγα, και έχουν δυναμικό χαρακτήρα. Ένας δάσκαλος με στάση απόλυτη και αδιάλλακτη, δημιουργεί μια τάξη στην οποία ξεχωρίζει μόνο η αυθεντία του ενός. Τα παιδιά δε θα καταλάβουν με αυτόν τον τρόπο την αξία του να δίνεις ευκαιρία στους ανθρώπους και να δέχεσαι τη δική τους αντίληψη. [...] Η δικαιοσύνη δεν κρύβεται στο δίκιο της αυθεντίας του ενός».

Άλλο ένα στοιχείο που εντοπίστηκε πως, συνήθως, διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται τις αξίες του κοινωνικού δικαίου είναι πως δεν μένουν απαθείς όταν στον σχολικό χώρο προκύπτουν ζητήματα που σχετίζονται με την ανισότητα και την ανισονομία. Η Εκπαιδευτικός 5 αναφέρει, πιο αναλυτικά: «...όταν προκύπτουν ζητήματα αδικίας μέσα στην τάξη ή ακόμα και στην αυλή, κατά την ώρα των διαλειμμάτων, υπάρχει η λάθος αντιμετώπιση από κάποιους δασκάλους. Συνήθως για να εκτονώσουν προσωρινά την κατάσταση, προσπαθούν να κρύψουν προβλήματα που απαιτούν λύση. Όταν όμως ένα παιδί στιγματιστεί ή περιθωριοποιηθεί αυτό στο μυαλό των υπολοίπων παιδιών μπορεί να γίνει και σχεδόν κανόνας. Επομένως, αυτά τα προβλήματα πρέπει να έρχονται στην επιφάνεια και να αναλύονται, πριν γιγαντωθούν».

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που αποδόθηκε στον κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό είναι και τα αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης, τα οποία και θα τον βοηθήσουν να έχει μια πιο δίκαιη αντίληψη των πραγμάτων. Η Διευθύντρια 5 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Πολλές φορές πρέπει να μπαίνουμε στη θέση των παιδιών, ειδικά αυτών που βιώνουν την αδικία ή μια άσχημη συμπεριφορά. Πόσο μάλλον όταν έχουμε να κάνουμε με προσφυγάκια ή παιδιά αδύναμων κοινωνικών ομάδων που έχουν κάνει καθημερινότητά τους τον αγώνα για επιβίωση. Νομίζω, πως αυτοί που στέκονται άδικα απέναντι στον αδύναμο, όχι μόνο δεν αντιμετώπισαν ποτέ κάποιο αντίστοιχο πρόβλημα, αλλά παράλληλα ούτε καν φαντάστηκαν τον εαυτό τους στο πως θα μπορούσαν να το βιώσουν, έστω και σαν ένα υποθετικό σενάριο».

Ακόμη θεωρήθηκε, από κάποιους συνεντευξιαζόμενους, ιδιαίτερα σημαντικό να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός με εξατομικευμένο τρόπο τους περιθωριοποιημένους μαθητές, να τους εμπλέκει περισσότερο στις σχολικές δράσεις και να τους παρέχει ενθάρρυνση και ψυχική ενδυνάμωση. Ο Εκπαιδευτικός 3 σημειώνει ότι: «...σε διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, γιορτές κλπ., κάποιοι δάσκαλοι θα κάνουν στην άκρη κάποια παιδιά που είναι είτε πιο αδύναμοι μαθητές, ή επειδή τα προσφυγάκια και τα παιδιά μεταναστών δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα συμμετέχουν όσο λιγότερο γίνεται σε αυτές ή ακόμα και στο μάθημα. Ηθικός στόχος των δασκάλων δεν πρέπει να είναι να ασχοληθούμε μόνο με τον άριστο μαθητή, αλλά, αντιθέτως, το πως ο μαθητής που έχει τις περισσότερες ανάγκες και αδυναμίες, να έχει την ευκαιρία να βελτιωθεί».

Παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες κατέθεσαν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει ένας διευθυντής σχολείου ο οποίος ασπάζεται τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από τα πρώτα στοιχεία που εντοπίζει ο Διευθυντής 1 είναι η δίκαιη αντιμετώπιση των προσφύγων μαθητών, και όχι μόνο, όπως επίσης και η ώθηση τους για συμμετοχή στη σχολική κοινότητα, λέγοντας πιο συγκεκριμένα: *«Επειδή πολλές φορές εμπλεκόμαστε και στην καθημερινότητα των μαθητών, να τους αντιμετωπίζουμε δίκαια, να αφουγκραζόμαστε τη φωνή και τα θέλω τους. Αποτελούν το σπουδαιότερο κομμάτι της σχολική κοινωνίας και το μελλοντικό κομμάτι του κοινωνικού συνόλου, οπότε πρέπει να τους εμφυσήσουμε τη διάθεση για συμμετοχή»*.

Άλλο δύο στοιχεία που αναγνωρίζονται στον κοινωνικά δίκαιο διευθυντή σχολικής μονάδας είναι η συνεργατικότητα και η αποφυγή συγκεντρωτισμού, ειδικά στη λήψη των αποφάσεων. Η Εκπαιδευτικός 4 αναφέρει, χαρακτηριστικά: *«Ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να μπορεί να συνεργαστεί, όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας του, αλλά οπωσδήποτε και με τους μαθητές του σχολείου και τους γονείς αυτών. Η σχολική κοινότητα δεν είναι ένας κλειστός και περιορισμένος χώρος, αλλά επικοινωνεί με την ευρύτερη κοινωνία. Ένας διευθυντής απομονωμένος από τα παραπάνω, δε θα χαρακτηριζόταν, θεωρώ δίκαιος»*, ενώ συμπληρώνει ένας διευθυντής: *«Στο σχολείο οι δίκαιες αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται δημοκρατικά με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων και όπου είναι δυνατόν, των μαθητών και του Συλλόγου Γονέων. Αυτό δείχνει ότι ο διευθυντής που ηγείται όλων των προσπαθειών έχει τα αυτιά του ανοιχτά σε κάθε γνώμη και κάθε φωνή»*.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που αναγνωρίστηκε στους διευθυντές που ενστερνίζονται τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η θέληση τους να κινητοποιήσουν τη σχολική κοινότητα προς την καταπολέμηση των φαινομένων του ρατσισμού και του αποκλεισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: *«Επειδή είπαμε και πριν και για τα προσφυγάκια ή τους μετανάστες που μπορεί να φοιτούν σε ένα σχολείο, οφείλει ένας διευθυντής να κινητοποιήσει το σύνολο των μαθητών και, εννοείται, το σύλλογο διδασκόντων στο να αντιμετωπίζουν πιθανά προβλήματα, συγκρούσεις που μπορεί να έχουν ρατσιστικό χαρακτήρα, με ψυχραιμία μεν, αλλά με αποφασιστικότητα για να μη δημιουργηθεί στο σχολείο κλίμα αποκλεισμού»*.

Παράλληλα, ο Διευθυντής 4 συμπληρώνει: *«Ο διευθυντής πρέπει, αρχικά, να έχει ένα όραμα και ένα πλάνο προς αυτές τις αξίες και τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Και αυτό το όραμα να το μεταφέρει στον Σύλλογο Διδασκόντων και συνεπώς και οι εκπαιδευτικοί να το μεταδίδουν στα παιδιά μέσω της διδασκαλίας τους. Αλλά για να το καταφέρει αυτό πρέπει να ακολουθήσει στρατηγικές κατάλληλες που θα αλλάξουν τις προηγούμενες στάσεις που είχε ο*

*Σύλλογος Διδασκόντων στα ζητήματα περιθωριοποίησης». Τα παραπάνω δείχνουν, λοιπόν, και τον μετασχηματιστικό ρόλο που μπορεί να παίζει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας.*

*Επιπλέον χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους διευθυντές με αυτές τις αξίες είναι η υπομονή, η κοινωνικότητα και η διαλλακτικότητα. Συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευτικός 3, υποστηρίζει ότι: «Ένας διευθυντής πρέπει να αντιμετωπίζει τις εντάσεις που, συνήθως, δημιουργούνται όταν υπάρχουν ζητήματα κοινωνικής ανισότητας με ψυχραιμία, σίγουρα πολλή υπομονή και να έχει και όρεξη για διάλογο ακούγοντας όλες τις απόψεις». Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που μπορεί να θεωρηθεί και ως αδυναμία η διπλωματική του στάση. Όπως αναφέρει ο Διευθυντής 1: «Είναι δύσκολος και ιδιαίτερα λεπτός ο ρόλος του διευθυντή και πρέπει πολλές φορές να γίνει διπλωμάτης. Αλλά όταν χρειάζεται να είναι δίκαιος, πρέπει να είναι αποφασιστικός και τίμιος. Να μη θυσιάσει το δίκαιο για χάρη των καλών σχέσεων».*

Στο τέλος της ανάλυσης αυτού του θεματικού άξονα έγινε μια προσπάθεια να συσχετιστεί ο ρόλος της ακαδημαϊκής εξειδίκευσης και της επιμόρφωσης σε αντικείμενα που έχουν σχέση με την προσφυγική εκπαίδευση (π.χ. τη διαπολιτισμική αγωγή) με το κατά πόσο αυτή μπορεί να δημιουργήσει ή όχι έναν κοινωνικά δίκαιο ηγέτη. Στην προκειμένη περίπτωση της παρούσης έρευνας, οι απόψεις ήταν σχετικά μοιρασμένες, εφόσον έξι συμμετέχοντες έκριναν απαραίτητη την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ, από την άλλη πλευρά, τέσσερις συμμετέχοντες θεώρησαν πως οι εξειδικεύσεις σε μεταπτυχιακό επίπεδο ή αντίστοιχες επιμορφώσεις έχουν κυρίως επικουρικό ρόλο.

Από τη μία πλευρά υπήρξε η πεποίθηση ότι: *«Σίγουρα για τους εκπαιδευτικούς χρειάζεται κάποια εξειδίκευση. Πρώτα απ' όλα, δεν διδάσκει με τον ίδιο τρόπο τη μητρική γλώσσα και με τον ίδιο τρόπο τη δεύτερη γλώσσα κάποιου. Αλλά και πέρα από τον τρόπο διδασκαλίας, πρέπει να κατέχει κάποιος εκπαιδευτικός τις στρατηγικές αυτές για να προσεγγίσει παιδιά που προέρχονται από άλλες συνήθειες, άλλες παραδόσεις και διαφορετικές κουλτούρες. Πόσο μάλλον αν έχουν βιώσει και εμπόλεμη κατάσταση. Εκεί απαιτείται ιδιαίτερη προσέγγιση σε αυτά τα παιδιά»*, υποστήριξε η Εκπαιδευτικός 1.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο Διευθυντής 4 εξέφρασε την άποψη πως: *«...ως ένα βαθμό βοηθούν όλα αυτά (σ.σ. εξειδικεύσεις και σεμινάρια). Νομίζω κυρίως έχει να κάνει με τη θέληση και την προσωπικότητα κάποιου. Δηλαδή όταν μπορείς να μπεις στη θέση αυτού που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, να νιώσεις τις αγωνίες του, αυτά δε θα στα δώσει οπωσδήποτε ένα σεμινάριο, το οποίο μπορεί να μένει πιο πολύ σε θεωρίες και να γίνεται για να αποκτήσει κάποιος τυπικά προσόντα για το βιογραφικό του ή για μοριοδότηση. Όπως*

επίσης θα παίζουν ρόλο και οι εμπειρίες σου». Φαίνεται να τονίζεται ιδιαίτερα στα λεγόμενά του πως ο χαρακτήρας και το προσωπικό στοιχείο του εκάστοτε εκπαιδευτικού, είναι βασικά στοιχεία για να του δώσουν τον χαρακτηρισμό του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη.

Έγινε, τέλος, και αναφορά στη σημασία που θα είχε η ένταξη ως υποχρεωτικών μαθημάτων αυτά της διαπολιτισμικής αγωγής στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Χαρακτηριστικά η Εκπαιδευτικός 5 υποστηρίζει: «Εφόσον εδώ και κάποιες δεκαετίες έχουμε μαθητές που έρχονται από διάφορες χώρες είτε σαν οικονομικοί μετανάστες, είτε σαν πρόσφυγες, θεωρώ πως στις παιδαγωγικές σχολές πρέπει οι φοιτητές να αποκτούν τις γνώσεις αυτές που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν καλύτερα την κουλτούρα και τις ιδέες της συμπερίληψης. Δεν είναι μόνο ζήτημα ενός δασκάλου Τάξης Υποδοχής ή του διευθυντή. Αφορά όλη τη σχολική κοινότητα, άρα όλους τους εκπαιδευτικούς».

#### 4.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων

Πίνακας 4

4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Συχνότητα εμφανίσεων
12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>ΠΡΑΡΖΚΙ</b> = Προγράμματα και δράσεις με ζητήματα κοινωνικής ισότητας	6
	<b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία	6
	<b>ΣΕΓΝΣΔΦ</b> = Συνεργασία και ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαφορετικότητα	1
	<b>ΩΚΣΚΑΡΑ</b> = Ωθηση προς κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας για αντιμετώπιση ρατσισμού και αποκλεισμού	3
	<b>ΔΕΗΣΖΔΠΕ</b> = Διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης	1
	<b>ΠΡΔΡΠΚΠΣ</b> = Προγράμματα και δράσεις με προώθηση κοινών πολιτιστικών στοιχείων	1
13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής	<b>ΕΔΘΡΚΠΡ</b> = Εκπαιδευτικές επισκέψεις και δράσεις με θέμα τον ρατσισμό και την προσφυγιά	1
	<b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα	7
	<b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο	7
	<b>ΥΠΣΕΟΔΣΚ</b> = Υποστήριξη των προσφυγόπαιδων από το σύνολο των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας	1
	<b>ΔΑΝΣΜΚΛ</b> = Δημιουργία άνετου και συμπεριληπτικού κλίματος με ενσυναίσθηση	4
	<b>ΣΕΠΔΠΣ</b> = Συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη πρωτοβουλιών για την συμπερίληψη	4

δικαιοσύνης	<b>ΕΜΠΡΣΧΔΡ</b> = Εμπλοκή μαθητών προσφύγων στα σχολικά δρώμενα	<b>1</b>
	<b>ΑΙΚΛΧΠ</b> = Ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και χαρισμάτων των προσφυγόπαιδων	<b>1</b>
	<b>ΔΑΧΥΧΣΕ</b> = Διαδικασία που απαιτεί χρόνο και υπομονή για να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης	<b>1</b>
14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>ΔΔΘΦΛΚΕ</b> = Δυσκολία διοργάνωσης δράσεων από θεσμικούς φορείς λόγω κοινωνικών εντάσεων	<b>4</b>
	<b>ΠΡΔΡΧΙΔΣ</b> = Πραγματοποίηση δράσης χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή	<b>3</b>
	<b>ΠΔΡΣΕΚΑΕ</b> = Πραγματοποίηση δράσεων από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης για την Αειφορία	<b>1</b>
	<b>ΠΔΡΣΕΠΤΑ</b> = Πραγματοποίηση δράσεων από Συντονιστές Εκπαίδευσης και τοπική αυτοδιοίκηση	<b>1</b>
	<b>ΜΠΔΛΠΠΜ</b> = Μη πραγματοποίηση κάποιας δράσης λόγω της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων	<b>1</b>
15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>ΔΕΠΠΧΕΠΡ</b> = Δημιουργία εκδηλώσεων με τα ποικίλα πολιτιστικά χαρακτηριστικά Ελλήνων και προσφύγων	<b>3</b>
	<b>ΕΧΔΦΑΕΥ</b> = Εμπόδια η χρονοβόρα προετοιμασία, φόβος για αντιδράσεις και οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις	<b>4</b>
	<b>ΠΔΕΜΠΡΑΡ</b> = Η πρόσφατη πανδημία εμπόδιο στην πραγματοποίηση δράσεων από τη σχολική μονάδα	<b>3</b>
	<b>ΕΓΦΔΥΕΚ</b> = Έντονη γραφειοκρατία για τους διευθυντές για την υποστήριξη ανάλογων εκδηλώσεων	<b>2</b>
	<b>ΔΠΕΑΜΤΥ</b> = Δυσκολία πραγματοποίησης λόγω εντάσεων και ανομοιογένειας των μαθητών στις Τάξεις υποδοχή	<b>1</b>
	<b>ΑΑΜΟΗΜΑΛ</b> = Αθλητικοί αγώνες με μεικτές ομάδες ημεδαπών και αλλοδαπών	<b>1</b>
	<b>ΠΘΕΠΠΖ</b> = Πραγματοποίηση θεατρικών παραστάσεων με το προσφυγικό ζήτημα	<b>1</b>
16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων	<b>ΔΣΓΠΚΝΚΘ</b> = Δράση με στόχο την γνωριμία των προσφύγων με την κοινωνική καθημερινότητα	<b>1</b>
	<b>ΑΠΣΓΕΣ</b> = Απόλυτα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα	<b>1</b>
	<b>ΠΑΥΛΚΥ</b> = Περιορισμένη αυτονομία λόγω των κανόνων του Υπουργείου	<b>1</b>
	<b>ΣΧΑΥΣΜΑΡ</b> = Σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων για δράση	<b>5</b>
	<b>ΑΠΔΑΥΣΜ</b> = Αρκετά περιθώρια δράσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας	<b>3</b>
	<b>ΚΣΣΜΓΤΚΕ</b> = Η καλή συνεργασία σχολικής μονάδας, γονέων και τοπικής κοινωνίας παρέχουν ευελιξία	<b>1</b>
	<b>ΦΜΥΘΣΦΡ</b> = Φόβος μη υποστήριξης από τους θεσμικούς φορείς	<b>1</b>
	<b>ΕΓΡΤΥΔΙ</b> = Εμπόδια η γραφειοκρατία και οι τυπικές διαδικασίες	<b>3</b>
<b>ΣΔΘΕΣΝΣΔ</b> = Συνδυασμός διάθεσης εκπαιδευτικού και συναινετικής συνεργασίας από τη διοίκηση	<b>3</b>	

Στον τέταρτο και τελευταίο θεματικό άξονα των αποτελεσμάτων της έρευνας αναζητήθηκαν τα περιθώρια δράσης για την κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο από την πλευρά των διευθυντών όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ακόμη, οι συμμετέχοντες κατέθεσαν την γνώμη τους για τη συνεισφορά διαφόρων φορέων που σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με τη σχολική κοινότητα και το κατά πόσο μπορούν να συνεισφέρουν στην προώθηση των ιδεών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέλος, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν

τα περιθώρια δράσης προς αυτή την κατεύθυνση με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας και ποια είναι τα περιθώρια αυτονομίας που εντοπίζονται, κατά την κρίση των συνεντευξιαζόμενων.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεώρησαν πως ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στην οποία φοιτούν πρόσφυγες μαθητές μπορεί να είναι αυτός που θα δώσει την ώθηση και τα απαραίτητα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να διοργανωθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις που αφορούν την κοινωνική ισότητα. *«Στην τάξη συμβαίνουν μικρά εκπαιδευτικά «θαύματα», θα μπορούσα να πω, όπου οι μαθητές μπορούν να κερδίσουν και να αφομοιώσουν ηθικές αξίες πολύ πιο σημαντικές από την καθημερινή, ίσως και βαρετή, στείρα γνώση που συνήθισαν να δέχονται. Οπότε αν διοργανώσεις ένα πρόγραμμα που θα αφορά την καταπολέμηση των περιθωριοποιήσεων, και τα παιδιά θα δουν το μάθημα του σχολείου από μία άλλη οπτική γωνία, και θα κερδίσουν υψηλής αξίας μαθήματα ήθους, αλλά παράλληλα θα τα κάνουν με τρόπο διασκεδαστικό. Αυτόν τον ξεχωριστό δρόμο μπορεί να τον δείξει ένας έμπειρος διευθυντής»*, τονίζει ο Διευθυντής 2.

Επίσης, οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι ξεχώρισαν την ιδιαίτερη σημασία που έχει η συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία όπως, για παράδειγμα, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και διάφορους τοπικούς φορείς, η οποία θα αποτελεί από τις βασικές επιδιώξεις του διευθυντή ενός σχολείου. *«Σίγουρα είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει ανοιχτούς τους ορίζοντες συνεργασίας του, όπως είπαμε πιο πάνω, με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, με τις οικογένειες των μαθητών, με κάποιους φορείς, έτσι ώστε να θέλει την ένταξη των μαθητών όχι μόνο στον σχολικό χώρο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Γιατί όχι, ίσως και να πάρει την πρωτοβουλία για τη διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων. Για παράδειγμα σε συνεργασία και με άλλα σχολεία αλλά και με κάποιους που έχουν γνώση πάνω στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να γίνει μια επιμόρφωση πάνω σε αντίστοιχα ζητήματα»*, αναφέρει, χαρακτηριστικά, η Εκπαιδευτικός 1.

Όσον αφορά τις πρωτοβουλίες για δράση με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα, έγινε ευρεία αναφορά στα θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια που αφορούν την ενσωμάτωση των προσφύγων στη σχολική κοινότητα, όπως επίσης και εκπαιδευτικές επισκέψεις με ανάλογη θεματική. Από την πλευρά του Εκπαιδευτικού 3 υπήρξε η πεποίθηση ότι: *«Όπως ξέρουμε εδώ και χρόνια τα βιωματικά και τα θεατρικά παιχνίδια είναι ένας ευχάριστος και, θα έλεγα, έξυπνος τρόπος για να γνωρίσουν και να εντρυφήσουν τα παιδιά σε διάφορες αξίες. Μπορούν συμμετέχοντας, για παράδειγμα, σε μια θεατρική παράσταση που έχει αλληγορικό χαρακτήρα με θέμα τον ρατσισμό, να προβληματιστούν πάνω στο θέμα»*, ενώ ο Διευθυντής 3 προτείνει

ότι: «... μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διοργανώνουν διδακτικές επισκέψεις σε προγράμματα ή θεατρικές παραστάσεις που αφορούν το προσφυγικό ζήτημα. Ακόμα, γιατί όχι, και να συμμετέχουν με κάποιον τρόπο σε δράσεις αλληλεγγύης, ώστε να νιώσουν και την ικανοποίηση που νιώθει ο άνθρωπος όταν βοηθάει τον συνάνθρωπό του».

Επίσης η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έκαναν αναφορά και στην αξία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εντός της αίθουσας και πως είναι σημαντικό να γίνονται μικτές ομάδες στο πλαίσιο της αποδοχής και της συμπερίληψης μεταξύ των μαθητών. Η Εκπαιδευτικός 1 τονίζει πως: «Είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργατικό κλίμα, να γίνονται ομαδικές εργασίες, από μικτές, όμως, ομάδες. Με αυτό τον τρόπο θα αντάλλαζαν και οι μαθητές εμπειρίες, θα γνωριζόντουσαν καλύτερα, θα υπήρχε ένα αρμονικό δέσιμο μεταξύ τους», ενώ ο Εκπαιδευτικός 3 σημειώνει από τη δική του πλευρά ότι: «Κάνοντας μικτές ομάδες, εντός της αίθουσας έχεις διπλό κέρδος σαν δάσκαλος. Από τη μία μπορείς να βάλεις κάποιον καλό μαθητή που θα έχει τη χαρά να βοηθήσει έναν καινούριο συμμαθητή και παράλληλα να τον κάνει να νιώσει όμορφα, ενώ θα αποφύγεις και να είναι ομάδες φτιαγμένες με κριτήριο την καταγωγή».

Τονίστηκε, ακόμη, σχεδόν από τους μισούς συμμετέχοντες, το πόσο μεγάλης σημασίας είναι η δημιουργία ενός άνετου και συμπεριληπτικού κλίματος, με μαθητές που θα έχουν γνωρίσει το τι εστί ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα ειπώθηκε και η γνώμη ότι βοηθάει να αναδεικνύονται και τα προσωπικά χαρίσματα και τα ιδιαίτερα ταλέντα των προσφύγων μαθητών. «Επιμένουμε συχνά, σχεδόν εμμονικά θα έλεγα, στη διδασκαλία βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ σπάνια αναζητούμε τις κλίσεις και τα ιδιαίτερα χαρίσματα αυτών των παιδιών. Σίγουρα είναι σημαντικό να αναπτύξουν έναν γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας μαζί μας, αλλά είναι μαθητές που έχουν τα δικά τους ενδιαφέροντα που θέλουν να αναπτύξουν περισσότερο. Ας τα αφουγκραστούμε λίγο περισσότερο», σημειώνει η Εκπαιδευτικός 2.

Περνώντας στον τομέα της πραγματοποίησης δράσεων με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη που ενδεχομένως πραγματοποιήθηκαν από ποικίλους θεσμικούς φορείς, οι εμπειρίες φάνηκε πως ήταν, κατά κάποιον τρόπο, μοιρασμένες. Οι μισοί συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν πως δεν πραγματοποιήθηκε κάποια δράση αυτού του χαρακτήρα. Η Εκπαιδευτικός 5 θεώρησε πως αιτία που δεν έγινε κάτι τέτοιο ήταν τα περιοριστικά μέτρα εξαιτίας της πανδημίας του COVID-19, τα οποία ξεκίνησαν περίπου στο μέσο της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (2019-2020), ενώ συνεχίζονται μέχρι και τη στιγμή που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη.

Οι υπόλοιποι τέσσερις συνεντευξιαζόμενοι, οι οποίοι δεν είχαν εμπειρία τέτοιου τύπου δράσης, εστίασαν κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές εντάσεις που δημιουργεί το ζήτημα της

εκπαίδευσης προσφύγων. Πιο αναλυτικά, αναφέρει ο Διευθυντής 4: *«Δεν έγιναν, και για να είμαι και ειλικρινής, δεν περίμενα ότι θα γίνει κάποια τέτοια δράση, για παράδειγμα, με πρωτοβουλία του Δήμου ή κάποιου άλλου θεσμικού φορέα. Στο πλαίσιο της διπλωματίας, ή μιας ευρύτερης πολιτικής, ή ακόμη και επειδή δεν ήθελε κανένας να έρθει σε σύγκρουση με όλους αυτούς που αντέδρασαν στη συμμετοχή των προσφυγόπαιδων στα ελληνικά σχολεία, δεν θέλησε να πάρει κάποιος την πρωτοβουλία να στήσει μια εκδήλωση υπέρ της αποδοχής των προσφύγων».*

Από την άλλη πλευρά, οι μισοί που είχαν εμπειρία από μια δράση που προωθεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, σημείωσαν πως αυτό διοργανώθηκε από θεσμικούς φορείς άμεσα σχετιζόμενους με την εκπαίδευση (π.χ. Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων και Συντονιστές Εκπαίδευσης για την Αειφορία). Ωστόσο, από τις απαντήσεις φάνηκε πως ακόμα και αυτές που έγιναν δεν είχαν μεγάλη επιτυχία, λόγω της μικρής συμμετοχής στα δρώμενα. *«δυστυχώς δεν υπήρξε ιδιαίτερη συμμετοχή και κινητοποίηση από τα σχολεία για να στηρίζουν αυτή την προσπάθεια. Είχε γίνει κάτι σαν φεστιβάλ γεύσεων που θα παρουσίαζαν Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές γεύσης της περιοχής τους και αυτό είχε γίνει σε κεντρικό σημείο της πόλης. [...] Θεωρώ ότι διστάσαμε λίγο να εμπλακούμε σε αυτό γιατί δεν ξέραμε πως θα αντιμετωπίζαν αυτή την ιδέα οι γονείς είτε από την πλευρά των προσφύγων, με τα τόσα προβλήματα που έχουν στη ζωή τους, είτε ίσως και οι Έλληνες γονείς που μπορεί να αντιδρούσαν κάποιοι σε όλο αυτό. Δεν ξέρω...»*, αναφέρει η Εκπαιδευτικός 1.

Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους είχαν κάποια εμπειρία δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκε από της σχολική μονάδα και στόχευε στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και τη διαπολιτισμικότητα. Χαρακτηριστικά ο Διευθυντής 1 αναφέρθηκε σε μια εκδήλωση που έλαβε χώρα στη σχολική μονάδα που διοικούσε: *«Μια φορά είχαμε κάνει μια δράση όπου ομάδες παιδιών και ομάδες γονέων ανέλαβαν να παρουσιάσουν κάποιο ξεχωριστό πολιτισμικό χαρακτηριστικό, από παραδοσιακές ενδυμασίες, τραγούδια και χορούς, μέχρι και στο να φτιάξουμε ένα μεγάλο μπουφέ με γεύματα και συνταγές είτε της περιοχής μας -από τους ντόπιους- είτε με πιάτα από τις χώρες καταγωγής των προσφύγων. Κυρίως δηλαδή ανατολίτικη κουζίνα. Και μας εξέπληξε όλους ευχάριστα το πόσο πολλά είναι τα κοινά στοιχεία στα έθιμα και τις παραδόσεις μας».*

Ωστόσο, στάθηκε ιδιαίτερα και στα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και γενικότερα το ελληνικό σχολείο στην προσπάθεια που κάνει να προωθήσει μέσω τέτοιων εκδηλώσεων την συμπερίληψη, λέγοντας, πιο συγκεκριμένα: *«Βέβαια, για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά χρειάζεται τόσος κόπος και κυρίως χρόνος και διάθεση, που απαιτούν να κάνουμε πολλά πράγματα στην άκρη για να πραγματοποιηθούν τέτοιες*



εκδηλώσεις. Πολλές φορές οι σύλλογοι διδασκόντων και οι διευθυντές «φυλακίζομαστε» στις απαιτήσεις της ύλης, στις υποχρεώσεις μας για πράγματα που δεν προέχουν σε σχέση με την προώθηση ανωτέρων αξιών και τολμώ να πω και στο φόβο των πιθανών αντιδράσεων εντός και εκτός σχολείων».

Σχετικά με το ερώτημα κατά πόσο, εν τέλει, υπάρχει κάποιο επίπεδο αυτονομίας στη σχολική μονάδα για να δράσει στο σύνολό της ως προς την προώθηση των ιδεών της κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν φάνηκε να δόθηκαν απαντήσεις που να απαντάνε στην πλειοψηφία ξεκάθαρα θετικά ή ξεκάθαρα αρνητικά. Συγκεκριμένα, πέντε συνεντευξιαζόμενοι έκαναν λόγο για σχετική αυτονομία, τρεις για αρκετά περιθώρια αυτονομίας, ένας για περιορισμένα επίπεδα αυτονομίας, ενώ άλλος ένας μίλησε ξεκάθαρα για ένα απολύτως συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η Εκπαιδευτικός 2 συγκεκριμένα, ανέφερε πως: «Κατά κύριο λόγο, θεωρώ, πως όταν το σχολείο προσπαθεί να προάγει αρχές και αξίες που είναι κοντά στον ανθρωπισμό και την αλληλεγγύη, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα και κανέναν περιορισμό τυπικών διαδικασιών δεν πρόκειται να σταματήσει. Βρίσκεται κυρίως στην καλή διάθεση και όρεξη των εκπαιδευτικών και την καθοδήγηση του διευθυντή. [...] Σίγουρα θα υπάρξουν και εμπόδια. Αντιδράσεις από κάποιους που θα διαφωνούν, πολύ τρέξιμο και πολλή γραφειοκρατία που συνήθως αποθαρρύνουν. Αλλά αν υπάρχει θέληση, ξεπερνιούνται σχετικά εύκολα, θεωρώ».

Από την άλλη πλευρά υπήρξε και η τοποθέτηση του Διευθυντή 3 που έκανε λόγο για το περιορισμένο πλαίσιο δράσης που έχουν οι σχολικές μονάδες στο πεδίο αυτό. Πιο αναλυτικά τονίζει: «Δε θα έλεγα ότι έχουμε πολλά περιθώρια για να δράσουμε ώστε κερδίσουν αυτά τα παιδιά το κάτι παραπάνω. Από τη μία πλευρά πρέπει να κινηθούμε στο πλαίσιο και τους κανόνες που ορίζει το Υπουργείο και δεν έχουμε το δικαίωμα να παρεκκλίνουμε από τα ορισμένα προγράμματα και τους στόχους που τίθενται. Από την άλλη και οι παιδαγωγικοί στόχοι που έχουν τεθεί γι' αυτά τα παιδιά είναι αρκετά χαμηλοί. Δηλαδή να αποκτήσουν μια βασική επαφή με την ελληνική γλώσσα, να αποκτήσουν μερικές βασικές δεξιότητες και κανένα σχέδιο και καμία μέριμνα ώστε το σχολείο να βοηθήσει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση. Πιο πολύ νοιάζεται το ελληνικό κράτος να αφομοιώσει ή ακόμα και να αναγκάσει αυτούς τους ανθρώπους να μετακινηθούν πάλι σε κάποιον άλλο τόπο και όχι να τους συμπεριλάβει στον δικό του κοινωνικό ιστό. Να τους δείξει ότι κι αυτοί μπορούν να έχουν συμμετοχή στο τι συμβαίνει γύρω τους και να νιώσουν μετά από πολύ καιρό όμορφα και οικεία».

## Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην προσπάθεια να συνοψίσουμε τα σημαντικότερα σημεία της παραπάνω έρευνας, αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκαν ποικίλα ζητήματα οργανωσιακής φύσης στην εκπαίδευση των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Φαίνεται να έπαιξε μεγάλο ρόλο το χρονικό σημείο, και πιο συγκεκριμένα, το σχολικό έτος κατά το οποίο οι σχολικές μονάδες υποδέχτηκαν προσφυγόπαιδα στα σχολεία. Ειδικά στην αρχή παρατηρήθηκαν πολλές και έντονες αντιδράσεις από την τοπική κοινωνία για να αποτραπεί η υποδοχή και φοίτηση των μαθητών αυτών στα ελληνικά σχολεία. Οι διευθυντές και οι Σύλλογοι Διδασκόντων βρέθηκαν σε δύσκολη θέση, όχι μόνο στο πως να διαχειριστούν άμεσα αυτές τις αντιδράσεις, αλλά, παράλληλα, να χτίσουν κουλτούρα αποδοχής και συμπερίληψης εντός των σχολικών μονάδων.

Η εφαρμογή της μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, κατά την οποία οι πρόσφυγες διαμένουν είτε εντός των δομών φιλοξενίας, είτε σε περιοχές του αστικού ιστού χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού, ενισχύουν το αίσθημα της προσωρινής διαμονής αυτών και αποτρέπουν την πιθανότητα για πλήρη ένταξή τους. Οι κοινωνικές πρακτικές των ντόπιων, ο φόβος του τοπικού στιγματισμού, αλλά και ένα είδος «πανικού ηθικής», οδηγούν σε ξενοφοβικές συμπεριφορές σε εκείνες τις περιοχές (Vergou, 2019).

Στο ζήτημα της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής παρατηρήθηκε το φαινόμενο των συνεχών μεταβολών του μαθητικού δυναμικού των προσφυγόπαιδων ή ακόμη και τη σχολική διαρροή, τα οποία συσχετίστηκαν με τις μετακινήσεις των προσφύγων, είτε σε κάποια άλλη πόλη εντός της Ελλάδας, είτε σε κάποια άλλη χώρα, συνήθως της κεντρικής Ευρώπης. Ακόμη, εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής, αλλά και διευθυντές που έχουν αντίστοιχες τάξεις με πρόσφυγες μαθητές στις σχολικές μονάδες τους, τόνισαν πως εάν υπήρχε μικρότερο όριο μαθητών ανά τμήμα, θα βοηθούσε αρκετά στη δημιουργία των υποτημημάτων. Παράλληλα, έγινε ιδιαίτερη αναφορά και στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις τάξεις αυτές, εφόσον, όντας αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, μεταβάλλεται συνεχώς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, ενώ δεν δίνεται η δυνατότητα για την περάτωση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού έργου.

Στο πλαίσιο της ετοιμότητας του ελληνικού Δημοτικού σχολείου και της συνεισφοράς του στην προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των προσφύγων, η πλειονότητα των συμμετεχόντων έκανε λόγο για απουσία επιμορφώσεων που να στοχεύει σε αυτό, κάτι που, ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο. Ιδιαίτερη μνεία έγινε για τον αφομοιωτικό χαρακτήρα που

έχει, κατά κύριο λόγο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εκπαίδευση προσφύγων, ενώ απουσιάζουν στοιχεία που οδηγούν στην συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Όπως αναφέρει ο Μανιάτης (2009), παρά τη διαπολιτισμική φρασεολογία, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν σαφή μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και αγνοεί το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που είναι πια υπαρκτός. Η «διαπολιτισμική προσέγγιση» εξαντλείται στην ίδρυση «διαπολιτισμικών» σχολείων, στα οποία φοιτούν μόνο αλλοδαποί, γεγονός το οποίο αντιβαίνει τη βασική της αρχή περί αμοιβαίας συνάντησης, αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης των πολιτισμών.

Όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων, από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, συμπεραίνεται ότι, πέρα από το παρεχόμενο υλικό που παρέχεται στις Τάξεις Υποδοχής και είναι δομημένο για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, ωστόσο πολλοί εκπαιδευτικοί αναζητούν επιπρόσθετο υλικό για την υποστήριξη της διδασκαλία τους. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι θα είχε θετικό ρόλο η ένταξη στοιχείων από τη μητρική γλώσσα των προσφύγων στη γλωσσική διδασκαλία των Τάξεων Υποδοχής. Ωστόσο έχει παρατηρηθεί και σε προηγούμενες έρευνες ότι σε μια πολυπολιτισμική τάξη δεν ακολουθείται ως στρατηγική η χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών (Καραγιάννη, 2018).

Σε σχέση με τα περιθώρια που υπάρχουν στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για τη θρησκευτική συμπερίληψη υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών, τονίστηκε ο ιδιαίτερα έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας και ο μη συμπεριληπτικός χαρακτήρας που παρατηρείται στα σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με τις υπόλοιπες θρησκείες. Επιβεβαιώνονται, λοιπόν, όσα είδαμε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας και έκαναν λόγο για περιθωριοποίηση έως και πλήρη απόρριψη διαφορετικών θρησκευτικών προσεγγίσεων, πέραν της κυρίαρχης θρησκευτική κουλτούρας που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία (Μάρκου, 1997), όπως επίσης η μεγάλη σημασία που παίζει η θρησκεία στην καθημερινότητα των Ελλήνων και ο έντονα ομολογιακός και κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών (Zambeta, 2008). Ωστόσο έγινε αναφορά και για το πως η εκάστοτε προσωπική στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών και μια στρατηγική που θα στοχεύει στη δημιουργία κλίματος αποδοχής από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, μπορούν να μεταστρέψουν θετικά την τρέχουσα κατάσταση.

Στον ίδιο άξονα κινήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων και στον τομέα της πολιτισμική συμπερίληψης όπου έκαναν λόγο, από τη μία πλευρά για την ανετοιμότητα της ελληνικής κοινωνίας για αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ από την άλλη, οι σύγχρονοι

εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά προσκείμενοι προς αυτή. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι και αυτοί θα πρέπει να γίνουν παράγοντες στη διαδικασία πολιτιστικής ανταλλαγής, αναπτύσσοντας και χρησιμοποιώντας στρατηγικές προσέγγισης και άλλων πολιτισμών, εκπαιδεύοντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές τους (Ρέντζη, 2017).

Στην προσπάθεια που έγινε να εννοιολογηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο σχολικό πλαίσιο από τους συνεντευξιαζόμενους, επικράτησαν οι αντιλήψεις πως αυτή πηγάζει από την ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, γίνεται λόγος για δίκαιη και αμερόληπτη στάση και αντιμετώπιση όλων των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα όπως επίσης γίνεται μνεία και για τον σεβασμό και την αποδοχή των ιδεών και των απόψεων όλων. Μια ακόμη κοινή συνισταμένη, που συναντάται και σε άλλη έρευνα, κάνει λόγο για την κοινή αντίληψη όσον αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη ως την προσπάθεια για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση (Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Επιπρόσθετα, κατά την αναζήτηση των χαρακτηριστικών που έχει ο κοινωνικά δίκαιος εκπαιδευτικός, εντοπίστηκαν οι θέσεις πως αυτός οφείλει μέσω της βιωματικής διδασκαλίας να αναδειξεί τα προβλήματα των ανισοτήτων και της αξίας των ίσων ευκαιριών που οδηγούν στην κοινωνική αρμονία. Αυτού του τύπου ο εκπαιδευτικός είναι δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών του, προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή τους, ενώ παράλληλα διαθέτει αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου. Σε μια πορεία προς την κοινωνική βελτίωση, ένα βασικό βήμα είναι να αναγνωριστούν οι διαδικασίες και οι δράσεις που συντελούν στη διαίωση των ανισοτήτων. Και σ' αυτό θεωρείται ότι έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί (Ζάχος, 2019).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου διευθυντή ενός ελληνικού Δημοτικού σχολείου, μεγάλης σημασίας φέρονται να είναι η ισοτιμία στην αντιμετώπιση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η συνεργατικότητα που θα συνοδεύεται από λήψη αποφάσεων χωρίς συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως επίσης, η υπομονή, η κοινωνικότητα, η διαλλακτικότητα και η διπλωματία στην αντιμετώπιση πιθανών αντιδράσεων. Καλείται, λοιπόν, ο διευθυντής να εξαλείψει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από ποικίλες δράσεις και, ταυτόχρονα, να διαχειριστεί ανθρώπινες σχέσεις με ετερόκλητες προσωπικότητες (Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Εξίσου σημαντικό στοιχείο που πρέπει να διαθέτει ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης είναι και η ικανότητα του να αναγνωρίζει τις ανισότητες εντός της σχολική μονάδας που διοικεί και να προωθεί ατζέντα που θα προσδώσει χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν την

πολυπολιτισμικότητα, κάτι που εντοπίστηκε από την βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε στο πρώτο κεφάλαιο (Theoharis, 2007). Επίσης, αναζητά στον ευρύτερο κύκλο συνεργατών του τα μέλη που θα φέρουν στην επιφάνεια ζητήματα ανισότητας, θα παλέψουν για την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες και κοινές αφετηρίες, ενώ το κάθε εμπόδιο που μπορεί να υπάρξει αντιμετωπίζεται με συλλογικό τρόπο (Theoharis, 2007).

Πέραν της διπλωματικής και διαλλακτικής στάσης που πρέπει να τηρεί ο διευθυντής που θέλει να προωθήσει τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης, κρίθηκε άξιο αναφοράς και το χαρακτηριστικό της αποφασιστικότητας για την επίτευξη των στόχων του προς αυτή. Ο Ryan (2010) αναφέρει πως μία ακόμη αποδοτική στρατηγική είναι η επιμονή του διευθυντή στις θέσεις και τις απόψεις του περί κοινωνικής δικαιοσύνης. Η αποφασιστική στάση, που συνοδεύεται από υπομονή και όχι στεία επιμονή, φαίνεται ότι αποδίδει καρπούς, όπως επίσης και η ειλικρίνεια απέναντι στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, έγινε αντιληπτό από την πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων πως η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα κρίνεται απαραίτητη, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα που έχει η διαπολιτισμική αγωγή. Ακόμη και όσοι δεν τη θεωρούν απαραίτητη, υποστηρίζουν ότι έχει σπουδαίο επικουρικό και συμπληρωματικό ρόλο, πέρα από το προσωπικό στοιχείο και τον χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Γίνεται λόγος και για την αναγκαιότητα αναπροσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία θα πρέπει να εισάγουν μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής ως υποχρεωτικά, εφόσον δεν υφίσταται κάτι τέτοιο, μιας και το ελληνικό Δημοτικό σχολείο τα τελευταία χρόνια δέχεται πολλούς μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες.

Στον τομέα που αφορά τα περιθώρια δράσης των διευθυντών μέσα στο πλαίσιο αυτό προτάθηκαν η συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων αλλά και ευρύτερα με την τοπική κοινωνία, παράλληλα όμως, και η κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας για την εξάλειψη των φαινομένων του αποκλεισμού. Προτείνονται παράλληλα και ποικίλα προγράμματα και δράσεις που αφορούν αντίστοιχα ζητήματα, ώστε να αναγνωριστεί ο σημαντικός ρόλος για να πάψουν τα προβλήματα της κοινωνικής αδικίας, αλλά να γίνει και αντιληπτό ότι η ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να δώσει λύσεις σε ζητήματα όπως ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, ο ρατσισμός και οι κοινωνικές ανισότητες (Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τα αντίστοιχα περιθώρια της δικής τους δράσης στον τομέα της κοινωνικής δικαιοσύνης, έγινε αναφορά για την αξία που έχουν τα θεατρικά

και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφύγων στη σχολική κοινότητα, όπως επίσης και ο σημαντικός ρόλος που έχει η δημιουργία μικτών ομάδων για να υπάρξει το αίσθημα της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, βοηθάει ιδιαίτερα η συμμετοχή του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στο να ληφθούν πρωτοβουλίες υπέρ της συμπερίληψης και η δημιουργία ενός άνετου σχολικού κλίματος με ενσυναίσθηση.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας αντιμετώπισαν δυσκολία στη διοργάνωση δράσεων που στοχεύουν στη γνωριμία με την πολυπολιτισμικότητα και την αποδοχή. Στις περιπτώσεις που πραγματοποιήθηκε κάτι τέτοιο, δεν φάνηκε να υπάρχει μεγάλη συμμετοχή. Βασική αιτία και για τις δύο αυτές περιπτώσεις αποτελούν οι κοινωνικές εντάσεις που δημιουργεί στην Ελλάδα το προσφυγικό ζήτημα. Εμπόδια, όμως, για αντίστοιχες δράσεις με πρωτοβουλία της σχολική μονάδας εντοπίζονται και στο γεγονός ότι αυτές απαιτούν προετοιμασία ιδιαίτερα χρονοβόρα, κάτι που δυσχεραίνεται και από τον μεγάλο εκπαιδευτικό φόρτο της ετήσιας διδακτέας ύλης.

Κλείνοντας, με αφορμή τα επίπεδα αυτονομίας της σχολικής μονάδας, παρά τον εντοπισμό ενός πεδίου δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης προσφύγων, ωστόσο, έγινε λόγος και για το μεγάλο γραφειοκρατικό φορτίο που πρέπει να φέρουν σε πέρας οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που βάζει σε δεύτερη μοίρα τέτοιου τύπου πρωτοβουλίες. Όμως, όταν εντοπίζονται μέσα στο σχολείο ζητήματα ανισότητας και κοινωνικής αδικίας, τα διοικητικά καθήκοντα δεν πρέπει να αποτελούν την απόλυτη προτεραιότητα για τη διεύθυνση. Πρέπει, λοιπόν ο διευθυντής – ηγέτης να σταθεί πέρα από τους νομοθετικούς περιορισμούς και με υψηλό αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές, να εκμεταλλευτεί τα περιθώρια που του δίνει η θεσμική του ιδιότητα προς όφελος της σχολικής μονάδας. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάδειξη διευθυντών με κοινωνικές ευαισθησίες και ηθικές αξίες (Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

### *Περιορισμοί – προτάσεις*

Στην παρούσα έρευνα οι συνεντευξιζόμενοι συμμετείχαν στη διαδικασία με θετική διάθεση για να καταθέσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους πάνω στα ζητούμενά της. Ωστόσο ένας περιορισμός ήταν πως το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά περιορισμένο μιας και αφορούσε διευθυντές και εκπαιδευτικούς που έχουν εργασιακή εμπειρία σε σχολική μονάδα που φιλοξένησε προσφυγόπουλα. Ένας ακόμη περιορισμός ήταν τα περιοριστικά

μέτρα λόγω της πανδημίας του COVID-19 που δεν επέτρεψαν να πραγματοποιηθεί καμία δια ζώσης συνέντευξη.

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν πως υπάρχει ανάγκη να μελετηθεί πιο αναλυτικά και με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων το πλαίσιο δράσης των σχολικών μονάδων σε σχέση με την εκπαίδευση των προσφύγων και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, υφισταμένης της περιορισμένης αυτονομίας που έχει στο σύνολό του το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και κατ' επέκταση το ελληνικό Δημοτικό σχολείο.

Ενδιαφέρον θα είχε, αντίστοιχη έρευνα να πραγματοποιηθεί, η οποία, ωστόσο, θα διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις που θα έχουν πρόσωπα με διαφορετικό διοικητικό ρόλο (π.χ. Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση, Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018), ΥΠΠΕΘ, Αθήνα, Απρίλιος 2017.
- Ζάχος, Δ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. 546-554.
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 362-372.
- Κοκκάλη, Ι. (2018). Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ: αμφίσημες σχέσεις μεταξύ κρατικών και μη κρατικών φορέων στο πεδίο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 8. 470-483.
- Κουράκης, Ν. (2017). Κοινωνική δικαιοσύνη: Μεταλλάσσοντας τις προκλήσεις σε ευκαιρίες. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα Ε.Ε.
- Κωστούλα - Μακράκη, Ν. (2004). Ευρωπαϊκές μεταναστευτικές τάσεις και οι επιπτώσεις τους στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Καλογιαννάκη – Β. Μακράκης (επιμ.), Ευρώπη και Εκπαίδευση (σελ. 136 -149). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λιαλιούτη, Ζ., Γεωργιάδου, Β., Γαλαριώτης, Γ., & Καφέ, Α. (2017). Η ξеноφοβία στην Ελλάδα ως ερευνητικό πρόβλημα: Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 35, 161-187.
- Μανιάτης, Π. (2009). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα και Διαπολιτισμικές Προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα: Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 11-12, 2009: 48-75.
- Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία – Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική
- Ρέντζη, Α. (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας, Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 48-55.



- Τσότρας Δ., Κουτούζης Μ. (2014). «Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στις διακρίσεις και στο ρατσισμό», 9ο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014.

#### Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μτφρ. Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

#### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 72(4). 441-463.

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire: Third edition manual and sampler set. Menlo Park, CA: Mindgarden, Inc.

- Bamburg, J. & Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*. 2(3). pp. 175–191.

- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*, 3rd ed., Free Press, New York, NY.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

- Braun V. & Clarke, V. (2012) “Thematic analysis”, H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Washington: American Psychological Association, 51-77.

- Brown, R. J. (1991). Cooperatives in managerial transition: What is the least disruptive way to introduce change?, *Management Quarterly*. 32(1). 22-24.

- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

- Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*, [https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf).

- Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19(1), 201–222.

- Caphart, L., & Milovanovic, D. (2007). *Social justice: Theories, issues, and movements*. New York: Rutgers University Press.

- Chemers, M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*. 54(2). pp. 129–151.
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. (pp. 16 -30). New York: Pearson.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences created a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139–166.
- Demirdjian, L., (2012). *Education, refugees and asylum seekers*. London:Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Fotaki, M. (2019). A Crisis of Humanitarianism: Refugees at the Gates of Europe. *International Journal of Health Policy and Management*, 8(6). 321–324.
- Foulidi, X., Oikonomakou, M., Papakitsos, E.C. (2019). Language Diversity in the Greek Educational System: Promoting Multilingual Classroom Policies. *Journal of Research Initiatives*, 5(1)
- Furman, G. C., Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1). 47-76.
- Furman, G.C., Shields, C.M. (2005) How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? (pp. 119-137) In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.) *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Gibb, C.A. (1954). *Handbook of Social Psychology*. Addison Wesley. Cambridge. MA.
- Gordon, J. (2002), A perspective on team building. *Journal of American Academy of Business*, Vol. 2 No. 1, pp. 185-188.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. in Leithwood, K. and Hallinger. P. (Eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. pp. 653-96.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*. 86(2). pp. 217–248.

- Hallinger, P., Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*. 94(3). pp. 328–355.
- Harris, A., Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Open University Press. London.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (p. 1122-1165). John Wiley & Sons, Inc.
- Koehler, C., Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7: 28
- Larson, C., Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. In J. Murphy (Ed.). *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. (pp. 134-161). Chicago: University of Chicago.
- MacKinnon, D. (2000). Equity, leadership, and schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10 (1 & 2). 5-21.
- Madziva, R., Thondhlana, J. (2017). Provision of Quality Education In The Context Of Syrian Refugee Children In The UK: Opportunities And Challenges, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47 (6), 942-961
- Marfleet, P. 2006. *Refugees in a global era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*. 4. pp. 290–310.
- Mulcahy, C. M., Mulcahy, D. E., Mulcahy, D. G. (2015). *Pedagogy, praxis and purpose in education*. New York, NY: Routledge.
- Pachocka, M. The European Union and international migration in the early 21st century: Facing the migrant and refugee crisis in Europe. In *Re-thinking EU Education on and Research for Smart and Inclusive Growth (EuInteg)*; PECSA: Warsaw, Poland, 2015; pp. 531–557.
- Pastoor, L. (2016). Rethinking refugee education: principles, policies and practice from European perspective. *Annual Review of Comparative and International Education*, 30, 107-116.

- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* (first published 1971). Oxford: Oxford University Press.
- Richards, L., & Morse, J.M. (2012). *Read me first for a user's guide to qualitative methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In *Qualitative research practice – a guide for social science students and researchers* (ed. J. Ritchie and J. Lewis). Sage Publications, London.
- Ryan J, (2010), Promoting social justice in schools: principals' political strategies, *International Journal of Leadership in Education*, 13:4, 357-376.
- Sensoy, Ö., DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*, New York, NY: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Simola, S. K., Barling, J., Turner, N. (2010). Transformational leadership and leader moral orientation: Contrasting an ethic of justice and an ethic of care. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 179–188.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris. UNESCO.
- Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. *Urban Studies*, 56(15), 3162–3177.
- Willig, C. (2012). Perspectives on the epistemological bases for qualitative research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 1. Foundations, planning, measures, and psychometrics* (p. 5–21). American Psychological Association.
- Wong, K. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 106-125.
- Zambeta, E. (2008). Religion, modernity and social rights in European education, *Intercultural Education*, 19(4), 297-304.

- Zhang, Y., Goddard, J. T., Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3 (1), 53-86.

## Παράρτημα 1

### Πρωτόκολλο συνέντευξης

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Φύλο:

Ηλικία:

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

Έτη σχολικής διοικητικής εμπειρίας:

Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο:

Σπουδές:

Επιμόρφωση:

Περιοχή σχολείου:

Αριθμός προσφύγων μαθητών στο σχολείο:

**1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** *Κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει ώστε να αμβλυνθούν γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις με σκοπό την κοινωνική ένταξη των προσφύγων;*

- Τι γνωρίζετε για το νομικό καθεστώς που διέπει την προσφυγική εκπαίδευση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο; Πώς το αποτιμάτε;
  
- Υπήρξε κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα εκπαιδευτικών ΖΕΠ ή διευθυντών στον οποίον τις σχολικές μονάδες λειτουργούσε αντίστοιχη τάξη και είχε σχέση με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων;
  - Αν ναι, ποιο ήταν το περιεχόμενό τους; Πώς το κρίνετε ως προς...
  - Αν όχι, θεωρείτε πως είναι απαραίτητο κάτι τέτοιο; Σε ποια ζητήματα θα έπρεπε να εστιάζεται;
  -
  
- Πώς κρίνετε τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στις τάξεις Υποδοχής σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων;
  
- Θεωρείτε πως υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στα σχολικά εγχειρίδια και στο παρεχόμενο υλικό που αφορά τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών; Αν ναι, τι θα προτεινάτε;

- Πιστεύετε ότι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο υπάρχουν οι δυνατότητες και τα περιθώρια για τη συμπερίληψη των προσφυγόπαιδων με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο;
  - Αν ναι, πως το αντιλαμβάνεστε αυτό;
  - Αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια που εντοπίζετε;
- Από την εμπειρία σας, εντοπίζετε στο ελληνικό σχολείο στοιχεία που αμβλύνουν τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις;
  - Αν ναι, πως το αντιλαμβάνεστε αυτό; Δώστε παραδείγματα
  - Αν όχι, τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να αλλάξει αυτό;
- Εν συνόλω, πως κρίνετε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων;

**2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικά δίκαιου ηγέτη μέσα σε αυτό το πλαίσιο;

- Πως ορίζετε κατά την άποψή σας την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό πλαίσιο;
- Περιγράψτε μου τα χαρακτηριστικά που έχει ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται μέσα στη σχολική αίθουσα και ασπάζεται τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Ποια χαρακτηριστικά έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας που ασπάζεται τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Ποιες διαφορές εντοπίζετε στις στάσεις και τις αντιλήψεις των κοινωνικά δίκαιων σχολικών ηγετών σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς;
- Θεωρείτε απαραίτητη την εξειδίκευση (για παράδειγμα στη διαπολιτισμική αγωγή) των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την προσφυγική εκπαίδευση;
  - Αν ναι, γιατί είναι απαραίτητη;
  - Αν όχι, γιατί;

**3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Πως μπορεί να δράσει ένας διευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός με βάση τις αρχές της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη στον άξονα της εκπαίδευσης προσφύγων, με δεδομένες τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής μονάδας για παρέμβαση στο συγκεκριμένο πεδίο;

- Τι μπορεί να κάνει ένας διευθυντής ώστε να προωθήσει τις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική του μονάδα στην οποία φοιτούν προσφυγόπουλα;
- Μπορεί ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε τάξη Υποδοχής να μεταλαμπαδεύσει στους συναδέλφους του και κατ' επέκταση στη σχολική μονάδα τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης;
  - Αν ναι, πως το επιτυγχάνει;
  - Αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια που συναντά συνήθως;
- Οι εκπαιδευτικοί των «κλασικών» τμημάτων, στα οποία φοιτούν όμως προσφυγόπουλα μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, μπορούν να συνδράμουν στην προσπάθεια αυτή; Με ποιους τρόπους; Δώστε παραδείγματα.
- Έχετε κάποια εμπειρία εκπαιδευτικών δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και οργανώθηκαν από θεσμικούς φορείς (π.χ. από κάποιον Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων);
- Έχετε κάποια εμπειρία εκπαιδευτικών δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη οι οποίες όμως έγιναν με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας;
- Θεωρείτε πως οι σχολικές μονάδες διαθέτουν κάποιο επίπεδο αυτονομίας ώστε να δράσουν σε αυτό το πλαίσιο; Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια αυτή σε σχέση με το ζήτημα των προσφύγων;



## Παράρτημα 2

*Δειγματικές απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων*

### Απομαγνητοφώνηση 1<sup>ης</sup> συνέντευξης

**Ερευνητής:** Καλημέρα σας κύριε Δ.

*Διευθυντής:* Καλή σας ημέρα.

**E:** Για αρχή θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην έρευνα που διεξάγω. Ο τίτλος της διπλωματικής μου εργασίας που σχετίζεται με αυτή είναι: «Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο». Θα ήθελα να μου πείτε, αρχικά, πόσα χρόνια εργάζεστε και πόσα χρόνια έχετε διοικητική εμπειρία.

*Δ:* Έχω 31 χρόνια υπηρεσία, σαν διευθυντής εργάζομαι 11 χρόνια και άλλα 3 σαν υποδιευθυντής.

**E:** Και πόσα χρόνια από αυτά είστε στο παρόν σχολείο;

*Δ:* Σχεδόν τα περισσότερα χρόνια τα υπηρετώ εδώ. Αν δεν κάνω λάθος 26.

**E:** Πολύ ωραία. Μπορείτε να μου πείτε εν τάχει σπουδές και τυχόν επιμορφώσεις;

*Δ:* Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία, έκανα εξομοίωση και μετά Διδασκαλείο. Έχω μεταπτυχιακό από το τμήμα Κοινωνιολογίας και επιμορφώσεις στην Ειδική και Διαπολιτισμική Αγωγή.

**E:** Στο σχολείο σας πόσα προσφυγόπουλα φοιτούν;

*Δ:* Στο σχολείο μας έχουμε αυτή τη στιγμή εγγεγραμμένους 17 μαθητές, αν και δεν είναι σταθερός ο αριθμός τους μας και συνεχώς αλλάζει αυτό.

**E:** Για ποιον λόγο γίνεται αυτό;

*Δ:* Είτε θα μετακινούνται σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, είτε θα βρούνε να νοικιάσουν κάποιο σπίτι σε άλλη γειτονιά ή ακόμα και να μετακινηθούν σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Για καλύτερο μέλλον, ίσως; Δεν ξέρω. Κάποιοι έχουν και συγγενείς εκεί. Βέβαια τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται εν αγνοία μας, με αποτέλεσμα να μπαίνουμε σε επιπλέον διοικητικές διαδικασίες αναζήτησης μαθητών, ενώ διαταράσσεται και η λειτουργία της Τάξης Υποδοχής.

**E:** Μάλιστα. Με βάση τις γνώσεις σας για το νομικό καθεστώς που διέπει την προσφυγική εκπαίδευση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο πως το αποτιμάτε την οργάνωσή της;

*Δ:* Δηλαδή το τι διδάσκονται τα παιδάκια;

**E: Ακόμη και αυτό, αλλά και γενικότερα. Για παράδειγμα για το πως ιδρύονται και τον τρόπο που λειτουργούν οι τάξεις Υποδοχής στα ελληνικά σχολεία.**

*Δ: Α, ναι! Κοιτάζετε, το πρώτο πράγμα που μας ταλαιπώρησε εμάς τους διευθυντές, ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό που έπρεπε να δεχτούμε αυτά τα παιδιά, ήταν ότι δεν ήμασταν έτοιμοι σαν σχολείο και σαν ελληνική εκπαίδευση να ξεκινήσουμε αυτό το ιδιαίτερο παιδαγωγικό φορτίο, που είναι να διδάξεις αυτά τα παιδιά που πέρασαν ό,τι πέρασαν. Δεν είχαμε σαν σύνολο τις γνώσεις να ξέρουμε πως θα μπούνε αυτά τα παιδιά στις αίθουσές μας και να τα κάνουμε να νιώσουν όμορφα ψυχικά. Οπότε λειτουργήσαμε με θετικό συναίσθημα και με ανθρωπισμό. Βέβαια, είχαμε και εκτός σχολείου πιέσεις από την τοπική κοινωνία.*

**E: Τι είδους πιέσεις;**

*Δ: Νομίζω λίγο πολύ πράγματα που γίναν γνωστά και στα δελτία των ειδήσεων. Γονείς που αντιδρούσαν γιατί δεν αισθανόντουσαν άνετα τα παιδιά τους να είναι στην ίδια τάξη με παιδιά από άλλες χώρες. Ευτυχώς αυτοί, νομίζω, ήταν λίγοι. Αλλά και οργανώσεις με πολιτικό χαρακτήρα και άτομα που όσοι είμαστε χρόνια στην περιοχή ξέρουμε ότι δρύνε σε χώρους με ακραίες ιδεολογίες. Αλλά όπως είπα και πριν, ευτυχώς αυτοί ήταν μια μειοψηφία. Βέβαια εμείς έπρεπε να ακολουθήσουμε τις οδηγίες του Υπουργείου και να λειτουργήσουμε κανονικά σαν σχολείο. Τώρα για τις τάξεις Υποδοχής, νομίζω ότι είναι οργανωμένες αρκετά καλά από παλαιότερα που υποδεχόμασταν και μαθητές από πληθυσμούς μεταναστών ή ακόμα και τους Ρομά, οπότε υπήρχε μια σχετική εμπειρία.*

**E: Μάλιστα. Υπήρξε κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα εκπαιδευτικών ΖΕΠ ή διευθυντών που είχατε τάξεις Υποδοχής στα σχολεία σας, αλλά αυτή να είχε σχέση με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων;**

*Δ: Όχι, δε θυμάμαι να έχει γίνει κάτι τέτοιο, τουλάχιστον σίγουρα όχι για μας τους διευθυντές. Τώρα, για τους δασκάλους ΖΕΠ υπήρξαν κάποιες συναντήσεις με τους Συντονιστές (σ.σ. Εκπαίδευσης Προσφύγων), αλλά ποιο ήταν το θέμα δεν το γνωρίζω.*

**E: Θεωρείτε πως πρέπει να γίνουν; Και σε τι θα έπρεπε να εστιάζουν;**

*Δ: Εννοείται και θα έπρεπε. Είναι παιδιά που προέρχονται από δύσκολα περιβάλλοντα, από εμπόλεμες περιοχές, έχουν ζήσει τον πόνο και τη θλίψη. Δεν είναι απλοί μαθητές που πρέπει να αποκτήσουν στείρα γνώση. Πρέπει να εφοδιαστούμε και οι εκπαιδευτικοί με τα εργαλεία γνώσης που θα μας βοηθήσουν για να στηρίζουμε αυτά τα παιδιά μέσα στην κοινωνία μας.*

**E: Πάμε σε κάτι άλλο τώρα. Πως κρίνετε τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στις τάξεις Υποδοχής σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων;**

*Δ: Για να είμαι απόλυτα ειλικρινής δεν είχα κάποια ιδιαίτερη επαφή με τα βιβλία αυτά. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων Υποδοχής θυμάμαι ότι τα χρησιμοποιούσαν σαν βασικά βιβλία,*

αλλά παράλληλα τύπωναν και αρκετό υλικό που έβρισκαν στο ίντερνετ. Αλλά καλύτερα να μην κρίνω κάτι που δεν έχω δουλέψει μέσα στην αίθουσα εγώ ο ίδιος.

**Ε: Βεβαίως. Πιστεύετε ότι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο υπάρχουν οι δυνατότητες και τα περιθώρια για τη συμπερίληψη των προσφυγόπαιδων με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο;**

*Δ: Χμμμ... Δύσκολο να απαντήσω είτε το ένα, είτε το άλλο. Είμαστε μια χώρα που ακολουθεί, το δόγμα μιας θρησκείας. Κυρίως, δηλαδή... Το ορθόδοξο δόγμα, τέλος πάντων. Και έχουμε έντονα θρησκευτικά συναισθήματα, ειδικά στην επαρχία. Κι αυτό περνάει και στα σχολεία μας, και στα βιβλία μας, και σε κάποιους δασκάλους μας, και στους γονείς των παιδιών και στα παιδιά τα ίδια. Από την άλλη όμως στην πλειοψηφία μας οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να λειτουργήσουμε εις βάρος παιδιών λόγω της θρησκείας τους, ούτε να τα αποκλείσουμε. Αλίμονο. Αλλά πολλές δυνατότητες δεν υπάρχουν. Συγκεκριμένα, μετά την περσινή απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας για εκ νέου αλλαγή στα προγράμματα σπουδών των Θρησκευτικών, πλέον το μάθημα είναι προσανατολισμένο καθαρά και μόνο για τους χριστιανούς ορθόδοξους μαθητές. Το μόνο δικαίωμα που δίνεται στον αλλόθρησκο είναι η απαλλαγή, και παράλληλα, φοβάμαι, και ο στιγματισμός του. Σίγουρα, κάτι τέτοιο δεν αποτελεί στοιχείο ότι μπορούμε σαν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ανεχτούμε τη διαφορετικότητα στη θρησκεία. Ό,τι επιτυγχάνεται, είναι κυρίως από την καλή θέληση των εκπαιδευτικών, που με δική τους πρωτοβουλία θα κάνουν αναφορά σε άλλες θρησκείες και παραδόσεις στην ώρα διδασκαλίας των Θρησκευτικών.*

**Ε: Θα ήθελα τώρα να μου αναφέρετε αν από την εμπειρία σας εντοπίζετε στο ελληνικό σχολείο στοιχεία που αμβλύνουν τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις;**

*Δ: Σε γενικές γραμμές δε θα έλεγα πως είμαστε σε κακό επίπεδο σε αυτόν τον τομέα. Είχαμε την εμπειρία από τις προηγούμενες δεκαετίες, από τις αρχές τις δεκαετίας του '90, που η Ελλάδα δεχόταν πολλούς οικονομικούς μετανάστες, κυρίως από Αλβανία, αλλά και άλλες χώρες, οπότε δάσκαλοι, μαθητές και η ευρύτερη κοινωνία, έχουν αποδεχθεί το διαφορετικό. Έχουμε εξοικειωθεί με τις διαφορετικές γλώσσες ή κάποιο παιδί που θα έχει καταγωγή από άλλη χώρα. Πλέον υπάρχουν παιδιά μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και δεν μπορείς να τα ξεχωρίσεις από τα ελληνόπουλα, γιατί μιλάνε άριστα τα Ελληνικά, έχουν αποκτήσει τις συνήθειές μας και ακολουθούν τις παραδόσεις μας. Οπότε όταν μπήκαν και τα προσφυγάκια στα σχολεία μας τα αποδεχτήκαμε με σχετική άνεση, νομίζω. Ακόμη και τα βιβλία που έχουμε, αν και γράφτηκαν πριν από αρκετά χρόνια πια, έχουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι μετανάστες και άνθρωποι άλλων χωρών είναι κομμάτι της κοινωνίας μας, αποδεκτό με ίσους όρους.*

**E: Άρα, βλέποντας τη συνολική εικόνα από τα παραπάνω, πως κρίνετε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων;**

*Δ: Είμαστε σε καλό επίπεδο, όπως είπα και πιο πριν, χάρη στην καλή διάθεση και όρεξη των εκπαιδευτικών μας να αγκαλιάσουν αυτά τα παιδιά και να βοηθήσουν στο να τα αποδεχτούν οι συμμαθητές τους και η κοινωνία όλη. Σίγουρα υπάρχουν πολλά εμπόδια, και μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και γύρω από αυτό, αλλά στο τέλος της μέρας τα αποδεχόμαστε αυτά τα παιδιά που πέρασαν τόσες δυσκολίες. Βοηθάει πολύ και το πέρασμα του χρόνου στο να αφομοιωθούν τα παιδιά πρώτα στις τάξεις τους και σιγά σιγά στη συνολική σχολική κοινότητα. Αλλά θεωρώ ότι μένουμε κυρίως εκεί. Στο πως θα τα αφομοιώσουμε. Να τους δώσουμε κάποια βασικά εργαλεία, να μιλάνε τα βασικά ελληνικά, να λογαριάζουν, να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες, και τέλος. Δε δείχνουμε εμπιστοσύνη στις συνήθειές τους, στις εμπειρίες και την κουλτούρα που κουβαλάνε. Πιο πολύ μας νοιάζει να τους φέρουμε προς το εμάς και όχι να πάμε και λίγο εμείς προς αυτούς. Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνετε;*

**E: Ναι, το κατανοώ πλήρως. Αλλάζουμε λίγο τη θεματική μας και πάμε να δούμε το πως ορίζετε από την πλευρά σας την έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης» μέσα στο σχολικό πλαίσιο.**

*Δ: Δηλαδή τι είναι για μένα αυτή η φράση;*

**E: Ναι, πως την αντιλαμβάνεστε, σαν διευθυντής και γενικά σαν εκπαιδευτικός, στον χώρο του σχολείου;**

*Δ: Κοιτάζτε, πρώτα απ' όλα καταλαβαίνω ότι αναφερόμαστε σε ίσες ευκαιρίες. Ίσες ευκαιρίες και ισότητα για όλους τους μαθητές, όσον αφορά τη συμμετοχή τους, το να τους μάθουμε τι είναι το δίκαιο μέσα στο χώρο του σχολείου και αυτό να αποτελέσει το σκαλοπάτι για το τι θα γίνει έξω από το σχολείο, δηλαδή μέσα στην κοινωνία. Επίσης το να δεχόμαστε τον άλλον και με βάση τις συνήθειές του, τις απόψεις του, τις ιδιαιτερότητές του, την καταγωγή του, την οικονομική του τάξη, γιατί όχι... Γενικά να έχουμε ένα σχολείο με μαθητές που θα ξεκινούν από κοινή αφετηρία.*

**E: Πολύ ωραία. Τώρα, θα ήταν εύκολο να μου περιγράψετε τα χαρακτηριστικά που έχει ένας εκπαιδευτικός που είναι ενεργός στη σχολική αίθουσα και ασπάζεται τις αρχές της «κοινωνικής δικαιοσύνης»;**

*Δ: Αντίστοιχα όλα αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω μπορεί ένας εκπαιδευτικός τάξης να τα μεταφέρει μέσω της διδασκαλίας του, στα παιδιά. Να τα διδάξει την αξία των ίσως ευκαιριών και πως το δίκαιο αποτελεί το πιο σημαντικό κομμάτι για να ζουν οι κοινωνίες με ειρήνη και αρμονία. Επίσης να μην μένει απλά στα λόγια και στη θεωρία, αλλά να γίνεται παράδειγμα στους μαθητές του με τις πράξεις του. Αυτές τις ίσες ευκαιρίες να τις μοιράζει σε όλους τους*

μαθητές του, εντός και εκτός αίθουσας. Να αναδεικνύει τα προβλήματα ανισότητας, πάλι όχι μόνο εντός σχολείου, και όχι να προσπαθεί να τα κρύψει ώστε απλά να μην φαίνονται και να τα προσπερνά. Τι άλλο... Α ναι, να είναι δημοκρατικός. Να ακούει τους μαθητές του και να επιδιώκει τη συμμετοχή τους. Να συνδιαλέγεται με τα παιδιά και να εμπιστεύεται την κρίση τους, αλλά και την κριτική τους.

**E: Τώρα μπορείτε να αναφερθείτε αντίστοιχα στα χαρακτηριστικά έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας που ασπάζεται τις αρχές της «κοινωνικής δικαιοσύνης»;**

*Δ: Επειδή πολλές φορές εμπλεκόμαστε και στην καθημερινότητα των μαθητών, να τους αντιμετωπίζουμε δίκαια, να αφουγκραζόμαστε τη φωνή και τα θέλω τους. Αποτελούν το σπουδαιότερο κομμάτι της σχολική κοινωνίας και το μελλοντικό κομμάτι του κοινωνικού συνόλου, οπότε πρέπει να τους εμφυσήσουμε τη διάθεση για συμμετοχή. Επειδή είπαμε και πριν και για τα προσφυγάκια ή τους μετανάστες που μπορεί να φοιτούν σε ένα σχολείο, οφείλει ένας διευθυντής να κινητοποιήσει το σύνολο των μαθητών και, εννοείται, το σύλλογο διδασκόντων στο να αντιμετωπίζουν πιθανά προβλήματα, συγκρούσεις που μπορεί να έχουν ρατσιστικό χαρακτήρα, με ψυχραιμία μεν, αλλά με αποφασιστικότητα για να μη δημιουργηθεί στο σχολείο κλίμα αποκλεισμού. Να μην μένουν οι εκπαιδευτικοί αμέτοχοι, για παράδειγμα όταν τα προσφυγόπουλα κάνουν παρέα στο διάλειμμα μόνο μεταξύ τους.*

**E: Δηλαδή ποιες διαφορές εντοπίζετε στις στάσεις και τις αντιλήψεις των κοινωνικά δίκαιων σχολικών ηγετών σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς;**

*Δ: Οι πρώτοι σε σχέση με τους δεύτερους έχουν, θεωρώ, πιο έντονη την ενσυναίσθηση. Κατανοούν τον συνάνθρωπό τους και ιδίως κάποιον που έχει περάσει δύσκολα. Επίσης δεν κάνουν ποτέ διακρίσεις. Ακόμη και όταν αντιμετωπίζουμε συγκρούσεις και διαφωνίες μαθητών να σκέφτεται το σωστό και το δίκαιο. Όχι το αν αυτό το παιδί έχει γονέα τον τάδε πατέρα που είναι, ξέρω γω, γιατρός, δικηγόρος, οτιδήποτε... Να τον προστατέψει εις βάρος άλλου μαθητή. Δυστυχώς είναι πράγματα που συμβαίνουν συχνά στα σχολεία. Είναι δύσκολος και ιδιαίτερα λεπτός ο ρόλος του διευθυντή και πρέπει πολλές φορές να γίνει διπλωμάτης. Αλλά όταν χρειάζεται να είναι δίκαιος, πρέπει να είναι αποφασιστικός και τίμιος. Να μη θυσιάσει το δίκαιο για χάρη των καλών σχέσεων.*

**E: Και για να κλείνουμε με το προφίλ του «κοινωνικά δίκαιου ηγέτη» θεωρείτε απαραίτητη κάποια εξειδίκευση, για παράδειγμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να έχει αυτά τα χαρακτηριστικά ή δεν είναι απαραίτητη αυτή;**

*Δ: Κάθε πράγμα που μαθαίνεις σε βοηθάει, αλίμονο. Είτε ένα σεμινάριο, ένα μεταπτυχιακό, ένα δεύτερο πτυχίο, οτιδήποτε, μπορεί να σε βελτιώσει και να συμπληρώσει ή και να αλλάξει τις ιδέες σου, τον τρόπο που σκέφτεσαι και ίσως και τη συμπεριφορά σου. Αλλά ως ένα βαθμό*

βοηθούν όλα αυτά. Νομίζω κυρίως έχει να κάνει με τη θέληση και την προσωπικότητα κάποιου. Δηλαδή όταν μπορείς να μπεις στη θέση αυτού που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, να νιώσεις τις αγωνίες του, αυτά δε θα δώσει οπωσδήποτε ένα σεμινάριο, το οποίο μπορεί να μένει πιο πολύ σε θεωρίες και να γίνεται για να αποκτήσει κάποιος τυπικά προσόντα για το βιογραφικό του ή για μοριοδότηση. Όπως επίσης θα παίζουν ρόλο και οι εμπειρίες σου. Ένας που βίωσε την ανισότητα ή τον ρατσισμό για παράδειγμα, θα μπει πιο εύκολα στην ψυχosύνθεση του μαθητή που έρχεται από άλλη χώρα και έχει βιώσει πολέμους και δύσκολες συνθήκες ακόμη και για την επιβίωσή του.

**E: Πάμε τώρα να αναζητήσουμε στο πως μπορεί να δράσει ένας ηγέτης για την «κοινωνική δικαιοσύνη». Τι μπορεί, λοιπόν, να κάνει ένας διευθυντής στο σχολείο του στο οποίο φοιτούν προσφυγόπουλα για να προωθήσει αυτές τις αρχές και αξίες;**

*Δ: Κάποια πράγματα τα ανέφερα και πιο πριν, όσον αφορά τη στάση και τη συμπεριφορά του, απέναντι στη μαθητική κοινότητα και τους συναδέλφους του. Θα μπορούσε να ωθεί τους εκπαιδευτικούς των τάξεων να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις που σχετίζονται με ζητήματα κοινωνικής ισότητας. Να διοργανώνονται εκπαιδευτικές επισκέψεις που σχετίζονται με τον πολυπολιτισμό, τις διαφορετικές κουλτούρες. Μπορεί ακόμη, να συνεργαστεί και με άλλα σχολεία που έχουν προσφυγόπουλα και να κάνουν κάτι από κοινού. Και γιατί όχι, να συμπεριλάβει και τους γονείς και την τοπική κοινωνία σε αντίστοιχες δράσεις. Για παράδειγμα να συμμετέχει και κάποιος γονέας των προσφύγων στις αποφάσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Να φανεί στην πράξη ότι το σχολείο δεν αποκλείει κανέναν.*

**E: Αντίστοιχα τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων προς αυτή την κατεύθυνση;**

*Δ: Να συμμετέχουν ενεργά στα παραπάνω. Μπορούν να διοργανώσουν και επισκέψεις για παρακολούθηση θεαμάτων ή θεατρικές παραστάσεις που έχουν σαν θέμα τον ρατσισμό, να μιλήσουν με αφορμή τα ιστορικά γεγονότα που εξετάζονται, για παράδειγμα, και να αναφερθούν στην προσφυγιά και να αναδείξουν το γεγονός ότι και οι Έλληνες βίωσαν τον διωγμό και είχαν παρόμοια βιώματα. Και έξω από την τάξη και μακριά από τα θρανία, να γνωριστούν μέσω παιχνιδιών, θεατρικών ή βιωματικών, τα ελληνοπούλα με τα προσφυγάκια. Να ανταλλάζουν λέξεις, εμπειρίες, τραγούδια... Να γίνουν μεγάλη παρέα.*

**E: Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής που έχουν πιο άμεση και καθημερινή επαφή με τα παιδιά αυτά, μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν τις αρχές της «κοινωνικής δικαιοσύνης» στους συναδέλφους τους; Ενδεχομένως συναντούν εμπόδια σε αυτό; Ποια είναι η εμπειρία σας;**

*Δ: Δυστυχώς κατά κύριο λόγο, το βασικό εμπόδιο που συναντάται είναι ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί όντας στο σύνολο τους αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που κάθε φορά μπορεί να διορίζονται σε άλλο μέρος ή να διορίζονται στη γενική ή την ειδική αγωγή τις επόμενες χρονιές, να μην μπορούν ούτε να έχουν ένα πιο ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σχέδιο δράσης σε βάθος 2-3 ετών, αλλά και δεν αποκτούν βαθύτερες σχέσεις και επαφές με το μόνιμο προσωπικό του σχολείου. Ειδικά εδώ στις νησιωτικές περιοχές, αισθάνονται πολλές φορές και οι ίδιοι περαστικοί, κάνουν μια σωστή και τίμια μεν, αλλά πιο πολύ τυπική εργασία για 9 μήνες και μετά αποχωρούν. Ξεκάθαρα θεωρώ ότι πρέπει να αλλάξει κάτι στο καθεστώς των διορισμών. Αλλιώς νομίζω ότι ο χρόνος που χρειάζεται για να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους τους και να κάνουν από κοινού δράσεις, ειδικά για ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα, δεν είναι αρκετός. Και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους τους αντιμετωπίζουν σαν να είναι μόνο δική τους αρμοδιότητα τα προσφυγάκια.*

**Ε: Έχετε κάποια εμπειρία εκπαιδευτικών δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και οργανώθηκαν από θεσμικούς φορείς, όπως π.χ. κάποιον Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων ή τη Δημοτική Αρχή;**

*Δ: Στα πρώτα δύο χρόνια που το προσφυγικό ζήτημα ήταν πολύ έντονο, δημιουργούσε πολλές και διάφορες εντάσεις στην κοινωνία, κάτι που έκανε δύσκολη τη συνεννόηση και τη συμφωνία για να γίνει κάτι προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο θυμάμαι ότι είχε οργανωθεί μια δραστηριότητα μουσικής φύσεως πριν 2-3 χρόνια όπου μια σολίστ βιολιού με τη συνεργασία μη κυβερνητικών φορέων θα διοργάνωναν μια συναυλία στην οποία θα συμμετείχαν και προσφυγόπαιδες. Τώρα αν είχε διοργανωθεί από φορείς της Δημοτικής αρχής δεν το γνωρίζω. Σίγουρα όχι από φορείς του Υπουργείου Παιδείας.*

**Ε: Έχετε, μήπως, κάποια εμπειρία εκπαιδευτικών δράσεων με παρόμοιο σκοπό οι οποίες όμως έγιναν με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας;**

*Δ: Σαν σχολική κοινότητα προσπαθούμε είτε με μικρές δράσεις, είτε με πιο διευρυμένες, να δείξουμε όχι μόνο στους μαθητές μας, αλλά και σε όλη την κοινωνία ότι η ισότητα είναι σημαντικό στοιχείο της κοινωνικής προόδου. Μια φορά είχαμε κάνει μια δράση όπου ομάδες παιδιών και ομάδες γονέων ανέλαβαν να παρουσιάσουν κάποιο ξεχωριστό πολιτισμικό χαρακτηριστικό, από παραδοσιακές ενδυμασίες, τραγούδια και χορούς, μέχρι και στο να φτιάξουμε ένα μεγάλο μπουφέ με γεύματα και συνταγές είτε της περιοχής μας -από τους ντόπιους- είτε με πιάτα από τις χώρες καταγωγής των προσφύγων. Κυρίως δηλαδή ανατολίτικη κουζίνα. Και μας εξέπληξε όλους ευχάριστα το πόσο πολλά είναι τα κοινά στοιχεία στα έθιμα και τις παραδόσεις μας. Βέβαια, για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά χρειάζεται τόσος κόπος και κυρίως χρόνος και διάθεση, που απαιτούν να κάνουμε πολλά*

πράγματα στην άκρη για να πραγματοποιηθούν τέτοιες εκδηλώσεις. Πολλές φορές οι σύλλογοι διδασκόντων και οι διευθυντές «φυλακίζομαστε» στις απαιτήσεις της ύλης, στις υποχρεώσεις μας για πράγματα που δεν προέχουν σε σχέση με την προώθηση ανωτέρων αξιών και τολμώ να πω και στο φόβο των πιθανών αντιδράσεων εντός και εκτός σχολείων.

**E: Ποιες είναι οι εντός και εκτός σχολείου αντιδράσεις, δηλαδή;**

*Δ: Εκτός σχολείου όπως είχα πει και πιο πριν, από ομάδες ανθρώπων με συγκεκριμένη πολιτική θεώρηση ή ίσως και απλός ρατσισμός λόγω φόβου του αγνώστου. Όσον αφορά τις εντός σχολείου, θα έλεγα ότι έχουν να κάνουν κυρίως με την κόπωση που αισθάνεται μεγάλο μέρος του διδακτικού προσωπικού, ειδικά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικού που περιορίζονται κυρίως στο τυπικό μάθημα και διστάζουν να συμμετέχουν σε κάποια δράση κάπως διαφορετική από αυτό που έχουν συνηθίσει.*

**E: Κλείνοντας, θα ήθελα να μου πείτε αν τελικά οι σχολικές μονάδες διαθέτουν κάποιο επίπεδο αυτονομίας για να δράσουν σε αυτό το πλαίσιο. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια αυτή σε σχέση με το ζήτημα των προσφύγων;**

*Δ: Δε θα έλεγα ότι έχουμε πολλά περιθώρια για να δράσουμε ώστε κερδίσουν αυτά τα παιδιά το κάτι παραπάνω. Από τη μία πλευρά πρέπει να κινηθούμε στο πλαίσιο και τους κανόνες που ορίζει το Υπουργείο και δεν έχουμε το δικαίωμα να παρεκκλίνουμε από τα ορισμένα προγράμματα και τους στόχους που τίθενται. Από την άλλη και οι παιδαγωγικοί στόχοι που έχουν τεθεί γι' αυτά τα παιδιά είναι αρκετά χαμηλοί. Δηλαδή να αποκτήσουν μια βασική επαφή με την ελληνική γλώσσα, να αποκτήσουν μερικές βασικές δεξιότητες και κανένα σχέδιο και καμία μέριμνα ώστε το σχολείο να βοηθήσει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση. Πιο πολύ νοιάζεται το ελληνικό κράτος να αφομοιώσει ή ακόμα και να αναγκάσει αυτούς τους ανθρώπους να μετακινηθούν πάλι σε κάποιον άλλο τόπο και όχι να τους συμπεριλάβει στον δικό του κοινωνικό ιστό. Να τους δείξει ότι κι αυτοί μπορούν να έχουν συμμετοχή στο τι συμβαίνει γύρω τους και να νιώσουν μετά από πολύ καιρό όμορφα και οικεία.*

**E: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας στην ερευνητική διαδικασία. Η βοήθειά σας ήταν υπερπολύτιμη!**

*Δ: Κι εγώ σας ευχαριστώ. Ήταν ευχάριστη εμπειρία! Σας εύχομαι καλή επιτυχία!*



## Απομαγνητοφώνηση 2<sup>ης</sup> συνέντευξης

**Ερευνητής: Καλησπέρα Χ.**

*Εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής: Καλησπέρα.*

**E:** Αρχικά θα ήθελα να σε ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σου στην έρευνα που διεξάγω. Ο τίτλος της διπλωματικής μου εργασίας που σχετίζεται με αυτή είναι: «Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο». Θα ήθελα να μου πεις, αρχικά, πόσα χρόνια εργάζεσαι και αν έχεις κάποια διοικητική εμπειρία.

*ΕΤΥ: Εργάζομαι 11 χρόνια στην εκπαίδευση, αλλά δεν έχω κάποια διοικητική εμπειρία.*

**E:** Πόσα χρόνια βρίσκεσαι στο παρόν σχολείο;

*ΕΤΥ: Είναι η πρώτη μου χρονιά σε αυτό το σχολείο*

**E:** Πολύ ωραία. Μπορείς να μου πεις λίγα πράγματα για τις σπουδές σου και αν τυχόν έχεις κάποιες επιμορφώσεις;

*ΕΤΥ: Έχω πτυχίο ΠΤΔΕ, έχω τελειώσει ένα μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή ενώ κάνω κι ένα δεύτερο που αφορά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και έχω κάνει ένα σεμινάριο που σχετίζεται με τη διγλωσσία.*

**E:** Στο σχολείο σου πόσα προσφυγόπουλα φοιτούν;

*ΕΤΥ: Έχουμε 9 μαθητές. Είμαστε στο ελάχιστο όριο δηλαδή για να υπάρχει τάξη Υποδοχής.*

**E:** Ωραία. Σύμφωνα με τις γνώσεις σου για το νομικό καθεστώς που διέπει την προσφυγική εκπαίδευση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο πως αποτιμάς την οργάνωσή της;

*ΕΤΥ: Για αρχή ξέρω ότι έχουν ιδρυθεί Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και ΔΥΕΠ, οι πρώτες για τους πρόσφυγες που μένουν στον αστικό ιστό και οι άλλες για τα παιδιά που ζούνε μέσα στις δομές. Το ελάχιστο όριο για Τάξη Υποδοχής είναι 9 μαθητές, ενώ γίνονται διαπιστωτικά τεστ για να εντοπιστεί το επίπεδο ελληνομάθειάς τους και αντίστοιχα θα ενταχθούν στην ΤΥ Ι ή στην ΤΥ ΙΙ. Αυτά τα τεστ είναι σχετικά καλού επιπέδου, ενώ το κατώτατο όριο των μαθητών θα μπορούσε να είναι μικρότερο ώστε να δημιουργηθούν Τάξεις Υποδοχής σε περισσότερα σχολεία. Επίσης εργάζονται σε αυτές κυρίως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, άρα συνήθως αυτές οι τάξεις στα σχολεία που βρίσκονται πολύ δύσκολα θα έχουν κάποια σταθερότητα στο προσωπικό τους.*

**E:** Μάλιστα. Υπήρξε κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα εκπαιδευτικών ΖΕΠ ή διευθυντών που είχατε τάξεις Υποδοχής στα σχολεία σας, αλλά αυτή να είχε σχέση με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων;

ETY: Συνάντηση υπήρχε στην αρχή της χρονιάς από τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων προς όλους εμάς τους εκπαιδευτικούς αυτών των τάξεων, αλλά σχετιζόταν με την εκμάθηση της γλώσσας και γινόταν αναφορά σε θεωρίες μάθησης, όχι για την κοινωνική τους ένταξη.

**E: Θεωρείς πως πρέπει να γίνουν; Και που θα έπρεπε να εστιάζουν;**

ETY: Βέβαια θα ήταν σημαντικό να έχει περισσότερους στόχους η αρχική επιμόρφωση, μιας και αυτά τα παιδιά ζουν μέσα σε μια κοινωνία. Το σχολείο, τη γειτονιά, την πόλη ολόκληρη... Δεν είναι σημαντικό μόνο να μάθουν τη γλώσσα.

**E: Πάμε σε κάτι άλλο τώρα. Πως κρίνετε τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στις τάξεις Υποδοχής σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων;**

ETY: Ναι, είναι τα βιβλία που λέγονται «Γεια σας!» και είναι χωρισμένα σε 4 τεύχη. Είναι χωρισμένα έτσι ώστε να ξεκινάνε με τα πρώτα βήματα εκμάθησης της ελληνικής και σιγά σιγά ανεβαίνουν σε επίπεδο και απαιτήσεις. Κατά κύριο λόγο στοχεύουν στην εξάσκηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και βοηθάει αρκετά στο να δομήσουν κάποιους διαλόγους καθημερινότητας. Έχουν επίσης αρκετά καλή και επαρκή εικονογράφηση. Θα έλεγα ότι είναι αρκετά καλά βιβλία, αν και προσωπικά δεν εστιάζω εκεί. Το πρόβλημα για μένα αφορά την πολιτική που ακολουθείται γενικότερα στην εκπαίδευσή τους.

**E: Τι εννοείς με αυτό;**

ETY: Θεωρώ ότι γενικά το πρόγραμμα και τα βιβλία εστιάζουν κυρίως στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι να μη διδάσκονται καθόλου τη μητρική τους γλώσσα, κάτι που θα έπρεπε να γίνεται. Στο τέλος καταλήγουν ημιμαθείς σε δύο γλώσσες. Κάποια παιδιά, επίσης, δεν πήγαν καν σχολείο, άρα είναι δύσκολο χωρίς να έχουν αποκτήσει οποιαδήποτε δεξιότητα ομιλίας ή γραφής, να μάθουν μια γλώσσα που δεν ξέρουν το παραμικρό γι' αυτή. Άρα θα έπρεπε τουλάχιστον στα εγχειρίδια να εμπλέκονται και στοιχεία της δικιάς τους γλώσσας. Εκτός αυτού, θα το χαίρονταν πάρα πολύ αυτά τα παιδιά αν βλέπανε στοιχεία της γλώσσας, που έστω μιλάνε στο σπίτι.

**E: Βεβαίως. Θεωρείς ότι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο υπάρχουν οι δυνατότητες και τα περιθώρια για τη συμπερίληψη των προσφυγόπαιδων με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο;**

ETY: Κοίταξε, θεωρητικά έχουμε υιοθετήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αλλά στην τάξη αυτό που συμβαίνει είναι πολύ διαφορετικό. Για παράδειγμα, τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια αναφέρονται μόνο στα έθιμα και της παραδόσεις της δικιάς μας χώρας, χωρίς να γίνεται άλλη αναφορά ή να συμπεριλαμβάνεται κάποια άλλη κουλτούρα. Ακόμη, το μάθημα των Θρησκευτικών περιορίζεται πολύ έντονα να παρουσιάζει μόνο μία θρησκεία... Κυρίως,

δηλαδή, μόνο μία θρησκεία, και δεν συναντάς υλικό που να μπορούν να το αναγνωρίσουν και αυτά τα παιδιά. Άρα δεν δίνονται πολλές ευκαιρίες για να ενταχθούν στην πράξη. Κάτι που επεκτείνεται και ευρύτερα μέσα στις κανονικές τους τάξεις όπου αποκτούν τον παθητικό ρόλο του θεατή χωρίς να συμμετέχουν ενεργά και να αναφέρουν τις εμπειρίες τους. Χαρακτηριστικά θυμάμαι που θα έλεγα ένα απλό «σαμπάλ χερ» (σημ. η «καλημέρα» στην αραβική) όταν έμπαινα στην τάξη και τα παιδιά ξετρελαινόntonτουσαν από τη χαρά τους γιατί ένιωθαν πιο οικεία.

**E: Πολύ ωραία. Με βοηθάς στο να πάω παρακάτω και να ρωτήσω αν από την εμπειρία σου εντοπίζεις στο ελληνικό σχολείο στοιχεία που αμβλύνουν τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις;**

*ΕΤΥ: Όπως είπα και πιο πάνω θεωρητικά ναι, αλλά στην πράξη όχι. Δε βοηθάνε ούτε το υλικό, ούτε ο τρόπος διδασκαλίας.*

**E: Άρα, βλέποντας τη συνολική εικόνα από τα παραπάνω, πως κρίνεις το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων;**

*ΕΤΥ: Ίσως θα έπρεπε να αλλάζει το υλικό και ο τρόπος διδασκαλίας για να εμπλακούν και οι αλλόγλωσσοι μαθητές και ειδικά τα προσφυγάκια στο καθημερινό μάθημα. Νομίζω ότι πιο πολύ προσπαθούμε να τα «σπρώξουμε» αυτά τα παιδιά προς τις δικές μας συνήθειες και όχι να συμπεριλάβουμε τις δικές τους συνήθειες και παραδόσεις, έστω και σαν μια απλή αναφορά που θα γίνεται σε κάποια ενότητα κάποιου μαθήματος. Θα ήθελα και να πω και κάτι γενικότερα πέρα απ' όλα τα παραπάνω. Νομίζω ότι, εντάξει, καλά είναι να μαθαίνουν αυτά τα παιδιά λίγα ελληνικά, κάποιες φράσεις, να μαθαίνουν μαθηματικές πράξεις, αλλά αυτά δεν επαρκούν για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ωραία, θα τελειώσουν το σχολείο. Μετά, τι...; Δηλαδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει, θα έλεγα, αρκετά επιφανειακά το ζήτημα των προσφύγων.*

**E: Ναι, το κατανοώ πλήρως. Τώρα, πως ορίζεις από την πλευρά σας την έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης» μέσα στο σχολείο.**

*ΕΤΥ: Αυτό που μου έρχεται στο μυαλό είναι ότι μιλάμε για μια δίκαιη και ίση μεταχείριση όλων των μαθητών. Επίσης αναφερόμαστε στην παροχή ίσως ευκαιριών. Δηλαδή όχι μόνο εντός του σχολικού χώρου, αλλά και για την πρόσβαση που θα έχουν όλοι στο σχολείο, άσχετα από καταγωγή, κοινωνική τάξη, θρησκεία κλπ.*

**E: Πολύ ωραία. Οπότε, ποια χαρακτηριστικά έχει ένας εκπαιδευτικός που είναι ενεργός στη σχολική αίθουσα και ασπάζεται τις αρχές της «κοινωνικής δικαιοσύνης»;**

*ETY: Χμμμ... Ενδεχομένως θα προωθεί τον διάλογο μέσα στην τάξη. Θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Γενικά νομίζω ότι κατά κύριο λόγο μιλάμε για έναν έντονα δημοκρατικό δάσκαλο, που ακούει και σέβεται τη γνώμη των μαθητών του.*

**E: Τώρα, μπορείς να αναφερθείς αντίστοιχα στα χαρακτηριστικά έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας που ασπάζεται τις αρχές της «κοινωνικής δικαιοσύνης»;**

*ETY: Να αντιμετωπίζει ισότιμα μαθητές και εκπαιδευτικούς σε όποιο θέμα κι αν προκύπτει και πρέπει να πάρει κάποια απόφαση. Να είναι συνεργατικός με το σύλλογο διδασκόντων. Να μην είναι συγκεντρωτικός, αλλά να είναι με τη συμμετοχή όλων η λήψη των αποφάσεων.*

**E: Βλέποντάς το από άλλη οπτική, ποιες διαφορές εντοπίζεις στις στάσεις και τις αντιλήψεις των κοινωνικά δίκαιων σχολικών ηγετών σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς;**

*ETY: Θα έλεγα ότι έχει την ετοιμότητα να διαχειρίζεται ζητήματα που αφορούν το δίκαιο. Ίσως και προβλήματα που έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα, στην τάξη ή και στο προαύλιο του σχολείου... Κυρίως αυτό.*

**E: Και για να κλείνουμε με το προφίλ του «κοινωνικά δίκαιου ηγέτη» θεωρείς απαραίτητη κάποια εξειδίκευση, για παράδειγμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά ή δεν είναι απαραίτητη αυτή;**

*ETY: Σίγουρα για τους εκπαιδευτικούς χρειάζεται κάποια εξειδίκευση. Πρώτα απ' όλα, δεν διδάσκεις με τον ίδιο τρόπο τη μητρική γλώσσα και με τον ίδιο τρόπο τη δεύτερη γλώσσα κάποιου. Αλλά και πέρα από τον τρόπο διδασκαλίας, πρέπει να κατέχει κάποιος εκπαιδευτικός τις στρατηγικές αυτές για να προσεγγίσει παιδιά που προέρχονται από άλλες συνήθειες, άλλες παραδόσεις και διαφορετικές κουλτούρες. Πόσο μάλλον αν έχουν βιώσει και εμπόλεμη κατάσταση. Εκεί απαιτείται ιδιαίτερη προσέγγιση σε αυτά τα παιδιά. Προσωπικά, θεωρώ ότι ακόμη και για τις προσλήψεις των αναπληρωτών θα έπρεπε να έχουν κάποιο τυπικό προσόν, για παράδειγμα στην διαπολιτισμική αγωγή ή ένα σεμινάριο για τη διγλωσσία, όπως ας πούμε γίνεται στην ειδική αγωγή.*

**E: Σωστά. Πάμε τώρα να αναζητήσουμε στο πως μπορεί να δράσει ένας ηγέτης για την «κοινωνική δικαιοσύνη». Τι μπορεί, λοιπόν, να κάνει ένας διευθυντής στο σχολείο του στο οποίο φοιτούν προσφυγόπουλα για να προωθήσει αυτές τις αρχές και αξίες;**

*ETY: Σίγουρα είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει ανοιχτούς τους ορίζοντες συνεργασίας του, όπως είπαμε πιο πάνω, με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, με τις οικογένειες των μαθητών, με κάποιους φορείς, έτσι ώστε να θέλει την ένταξη των μαθητών όχι μόνο στον σχολικό χώρο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Γιατί όχι, ίσως και να πάρει την πρωτοβουλία για τη διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων. Για παράδειγμα σε συνεργασία και*

με άλλα σχολεία αλλά και με κάποιους που έχουν γνώση πάνω στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να γίνει μια επιμόρφωση πάνω σε αντίστοιχα ζητήματα.

**E: Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής που έχουν πιο άμεση και καθημερινή επαφή με τα παιδιά αυτά, μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν τις αρχές της «κοινωνικής δικαιοσύνης» στους συναδέλφους τους;**

ETY: Ναι, μπορεί να αναλάβει κάποιες πρωτοβουλίες. Για παράδειγμα μπορεί να εμπλέξει πιο πολύ τους πρόσφυγες μαθητές στα δρώμενα του σχολείου, έχοντας μια πιο άμεση επαφή με αυτούς. Να διοργανώσουν μια μικρή γιορτή, ας πούμε, που θα παρουσιάσουν τα παιδιά αυτά σε όλους τους μαθητές τη δική τους κουλτούρα και το δικό τους πολιτισμό. Να ηγηθεί ας πούμε μιας προσπάθειας γνωριμίας με την πολυπολιτισμικότητα.

**E: Ενδεχομένως συναντούν εμπόδια σε αυτό; Ποια είναι η εμπειρία σου;**

ETY: Βασικό εμπόδιο, πέρα από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν κάποιοι, θεωρώ ότι είναι πως συνήθως έχουμε γι' αυτά τα παιδιά χαμηλές προσδοκίες. Δηλαδή δεν περιμένουμε πολλά πράγματα πέρα από το να μάθουν λίγες λέξεις και φράσεις στα ελληνικά.

**E: Αντίστοιχα τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων προς αυτή την κατεύθυνση;**

ETY: Μου έρχονται το μυαλό παραδείγματα εκπαιδευτικών που προσπαθούσαν να συμπεριλάβουν αυτά τα παιδιά προσπαθώντας να κινητοποιήσουν προς αυτή την κατεύθυνση και αυτές τις αξίες τα ελληνόπουλα. Είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργατικό κλίμα, να γίνονται ομαδικές εργασίες, από μικτές, όμως, ομάδες. Με αυτό τον τρόπο θα αντάλλαζαν και οι μαθητές εμπειρίες, θα γνωριζόντουσαν καλύτερα, θα υπήρχε ένα αρμονικό δέσιμο μεταξύ τους.

**E: Έχεις κάποια εμπειρία εκπαιδευτικών δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και οργανώθηκαν από θεσμικούς φορείς;**

ETY: Είχε γίνει μια τέτοια δράση από πρωτοβουλία της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων, αλλά δυστυχώς δεν υπήρξε ιδιαίτερη συμμετοχή και κινητοποίηση από τα σχολεία για να στηρίζουν αυτή την προσπάθεια. Είχε γίνει κάτι σαν φεστιβάλ γεύσεων που θα παρουσίαζαν Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές γεύσης της περιοχής τους και αυτό είχε γίνει σε κεντρικό σημείο της πόλης.

**E: Γιατί όμως δεν υπήρξε πολλή συμμετοχή από τα σχολεία;**

ETY: Θεωρώ ότι distάσαμε λίγο να εμπλακούμε σε αυτό γιατί δεν ξέραμε πως θα αντιμετωπίζαν αυτή την ιδέα οι γονείς είτε από την πλευρά των προσφύγων, με τα τόσα προβλήματα που έχουν στη ζωή τους, είτε ίσως και οι Έλληνες γονείς που μπορεί να αντιδρούσαν κάποιοι σε όλο αυτό. Δεν ξέρω...

**E: Μήπως είχατε κάποια εμπειρία εκπαιδευτικών δράσεων με παρόμοιο σκοπό οι οποίες όμως έγιναν με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας;**

*ETY: Όχι δεν έγινε κάτι. Υπήρξε κι από τον Μάρτη (σημ. αναφέρεται στον Μάρτη του 2020) όπου λόγω της πανδημίας και των κλειστών σχολείων, περιορίστηκαν κατά πολύ τα δια ζώσης μαθήματα, άρα και η δυνατότητα για τέτοιες δράσεις. Αλλά για πιο πριν, δεν έχω κάτι στα υπόψη μου.*

**E: Κλείνοντας, θα ήθελα να μου πεις αν τελικά τα σχολεία έχουν κάποιο επίπεδο αυτονομίας για να δράσουν σε αυτό το πλαίσιο. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια αυτή σε σχέση με το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων;**

*ETY: Θεωρώ ότι μπορούν να πάρουν κάποιες πρωτοβουλίες, όπως όλα αυτά που ανέφερα πιο πριν. Δηλαδή να διοργανώσουν κάποιες δράσεις, κάποιες γιορτές, κάποιες συναντήσεις ή να συνεργαστούν με φορείς... Όλα αυτά μπορεί να τα κάνει ένα σχολείο με δική του πρωτοβουλία.*

**E: Θα βρει κάποια εμπόδια σε όλο αυτό;**

*ETY: Πέρα από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που είπαμε πιο πριν σίγουρα παίζει ρόλο η όλη γραφειοκρατία, π.χ. να πάρεις άδειες από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης για να τα διοργανώσεις όλα τα παραπάνω θέλουν χρόνο και κόπο που γίνονται κυρίως για να ακολουθηθούν τυπικές διαδικασίες που δεν σχετίζονται απαραίτητα με τη διοργάνωση αυτή καθ' αυτή.*

**E: Σ' ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σου στην ερευνητική διαδικασία. Η βοήθειά σου ήταν πολύ σημαντική!**

*ETY: Να 'σαι καλά! Χαίρομαι και ελπίζω να βοήθησα αρκετά!*

## Παράρτημα 3

### Ατομικοί πίνακες δεδομένων

Διευθυντής Ι	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΔΕΤΠΛΑΣ</b> = Δυσκολία στην ένταξη των προσφυγόπαιδων λόγω ανετοιμότητας των σχολείων <b>ΑΤΚΕΠΣΜ</b> = Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων στις σχολικές μονάδες <b>ΠΕΠΕΛΥΜΡ</b> = Πρότερη εμπειρία προηγούμενων ετών λόγω υποδοχής μεταναστών και ένταξης Ρομά
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχή	<b>ΣΜΤΜΑΤΠ</b> = Συνεχείς μεταβολές του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής <b>ΜΕΠΧΑΠΕΕ</b> = Μη επαρκής χρόνος των αναπληρωτών για την περάτωση του εκπαιδευτικού έργου
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΜΣΕΕΣ</b> = Αφομοιωτικό και μη συμπεριληπτικό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα <b>ΑΒΔΟΚΕΠ</b> = Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και όχι κοινωνικής ένταξης των προσφύγων
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΕΓΠΣΕΔΠ</b> = Ελάχιστη γνώση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία των προσφύγων <b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΘΧΤΕΚ</b> = Έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας <b>ΜΣΣΕΣΘΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με όλες τις θρησκείες <b>ΠΑΚΚΕΑΠΘ</b> = Πρωτοβουλία των δασκάλων να καλύψουν το κενό τις ελλιπούς αναφοράς σε πολλές θρησκείες
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΔΦΑΜΡΠΕ</b> = Εξοικείωση με τη διαφορετικότητα λόγω των μεταναστευτικών ροών προηγούμενων ετών <b>ΜΣΠΑΠΣΕ</b> = Μερικά στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	

<p>8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο</p> <p>9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΙΕΣΣΧΠ</b> = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον  <b>ΓΠΚΛΣΧΜΚ</b> = Γνώση περί κοινωνικού δικαίου στον σχολικό μικρόκοσμο</p> <p><b>ΒΔΙΕΥΚΑΡ</b> = Βιωματική διδασκαλία της αξίας των ίσων ευκαιριών για την κοινωνική αρμονία  <b>ΑΝΠΡΑΝΙΣ</b> = Ανάδειξη των προβλημάτων ανισότητας  <b>ΔΗΔΚΓΜΘ</b> = Δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών  <b>ΑΥΕΕΝΔΚ</b> = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου</p> <p><b>ΔΑΠΩΣΣΚ</b> = Δίκαιη αντιμετώπιση των προσφυγόπαιδων και ώθηση τους για συμμετοχή στη σχολική κοινότητα  <b>ΑΥΕΕΝΔΚ</b> = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου  <b>ΑΠΤΜΟΠΔΠ</b> = Αποφασιστικός και τίμιος και όχι πάντα διπλωμάτης</p> <p><b>ΕΠΣΥΜΡΕ</b> = Επικουρικός και συμπληρωματικός ο ρόλος των επιμορφώσεων  <b>ΣΣΘΠΒΕ</b> = Σπουδαίας σημασίας η θέληση, η προσωπικότητα και οι βιωματικές εμπειρίες</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΠΡΑΡΖΚΙ</b> = Προγράμματα και δράσεις με ζητήματα κοινωνικής ισότητας  <b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία</p> <p><b>ΕΔΘΡΚΠΡ</b> = Εκπαιδευτικές επισκέψεις και δράσεις με θέμα τον ρατσισμό και την προσφυγιά  <b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα</p> <p><b>ΔΔΔΘΦΛΚΕ</b> = Δυσκολία διοργάνωσης δράσεων από θεσμικούς φορείς λόγω κοινωνικών εντάσεων</p> <p><b>ΔΕΠΠΧΕΠΡ</b> = Δημιουργία εκδηλώσεων με τα ποικίλα πολιτιστικά χαρακτηριστικά Ελλήνων και προσφύγων  <b>ΕΧΔΦΑΕΥ</b> = Εμπόδια η χρονοβόρα προετοιμασία, φόβος για αντιδράσεις και οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις</p> <p><b>ΠΑΥΛΚΥ</b> = Περιορισμένη αυτονομία λόγω των κανόνων του Υπουργείου</p>



Διευθυντής 2	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Τδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΙΤΥΑΚΜΕΣ</b> = Ισοκατανομή των Τάξεων Υποδοχής στα αστικά κέντρα για τη μη επιβάρυνση λίγων σχολείων <b>ΑΥΔΥΑΕ</b> = Ανάλυση αρκετών υποχρεώσεων της λειτουργίας της Τάξης Υποδοχής από τον εκπαιδευτικό της
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΙΟΡΕΜΤΥ</b> = Ικανοποιητικό το όριο των εννιά μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΥΕΕΩΕΦΕ</b> = Υποχρεωτικές και εντός εργασιακού ωραρίου οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών <b>ΕΑΜΕΜΠΕ</b> = Επιμόρφωση από άμεσα εμπλεκόμενους με την προσφυγική εκπαίδευση
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΕΓΠΣΕΔΠ</b> = Ελάχιστη γνώση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία των προσφύγων <b>ΑΠΕΤΤΥ</b> = Ανάλυση πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής <b>ΑΓΛΔΑΕΚΘ</b> = Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων άμεσα εφαρμόσιμων στην καθημερινότητα
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΘΧΤΕΚ</b> = Έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας <b>ΘΟΠΡΑΘ</b> = Θεωρητική και όχι στην πράξη η αποδοχή της θρησκευτικής διαφορετικότητας <b>ΜΣΣΕΣΘΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με όλες τις θρησκείες <b>ΕΠΡΑΠΕΔΦ</b> = Ενδεχόμενη προκατάληψη από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΔΦΛΜΡΠΕ</b> = Εξοικείωση με τη διαφορετικότητα λόγω των μεταναστευτικών ροών προηγούμενων ετών <b>ΥΔΕΥΝΠΑΣ</b> = Υποχρέωση λόγω της ευρωπαϊκής νομοθεσίας για την πολιτισμική συμπερίληψη
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	

<p>8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο</p> <p>9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΣΑΙΔΑΠΟ</b> = Σεβασμός και αποδοχή στις ιδέες και τις απόψεις όλων</p> <p><b>ΔΥΚΝΣΕΑΤ</b> = Διδασκαλία υπέρ της κοινωνικής συνεργασίας έναντι του ατομικισμού</p> <p><b>ΒΔΙΕΥΚΑΡ</b> = Βιωματική διδασκαλία της αξίας των ίσων ευκαιριών για την κοινωνική αρμονία</p> <p><b>ΑΝΟΠΑΠ</b> = Ανάδειξη του ομαδικού πνεύματος και της αποδοχής</p> <p><b>ΑΥΕΕΝΔΚ</b> = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου</p> <p><b>ΣΜΣΛΨΑΦ</b> = Συνεργατικός και μη συγκεντρωτικός στη λήψη αποφάσεων</p> <p><b>ΙΣΑΝΜΘΕΚ</b> = Ισότιμη αντιμετώπιση μαθητών και εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα</p> <p><b>ΕΞΔΕΠΠΕ</b> = Ο εξειδικευμένος δάσκαλος ενθαρρύνεται και παράγει ποιοτικό διδακτικό έργο</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΠΡΑΡΖΚΙ</b> = Προγράμματα και δράσεις με ζητήματα κοινωνικής ισότητας</p> <p><b>ΣΕΓΝΣΔΦ</b> = Συνεργασία και ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαφορετικότητα</p> <p><b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα</p> <p><b>ΠΡΑΡΧΙΑΣ</b> = Πραγματοποίηση δράσης χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή</p> <p><b>ΠΔΕΜΠΡΑΡ</b> = Η πρόσφατη πανδημία εμπόδιο στην πραγματοποίηση δράσεων από τη σχολική μονάδα</p> <p><b>ΕΧΔΦΑΕΥ</b> = Εμπόδια η χρονοβόρα προετοιμασία, φόβος για αντιδράσεις και οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις</p> <p><b>ΣΧΑΥΣΜΑΡ</b> = Σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων για δράση</p> <p><b>ΕΓΡΤΥΔΙ</b> = Εμπόδια η γραφειοκρατία και οι τυπικές διαδικασίες</p> <p><b>ΚΣΣΜΓΤΚΕ</b> = Η καλή συνεργασία σχολικής μονάδας, γονέων και τοπικής κοινωνίας παρέχουν ευελιξία</p>

Διευθυντής 3	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Τδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΘΣΕΣΠΡΕΚ</b> = Θετικοί οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος για την προσφυγική εκπαίδευση <b>ΑΤΚΕΠΣΜ</b> = Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων στις σχολικές μονάδες <b>ΜΣΕΙΑΤΥ</b> = Μεγάλη σημασία το χρονικό σημείο υποδοχής προσφύγων στη σχολική μονάδα
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΔΠΜΠΣΠ</b> = Διαμοιρασμός των προσφύγων μαθητών σε πολλά σχολεία μιας περιοχής
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΚΠΑΜΑΤΥ</b> = Καθυστέρηση των προσλήψεων με αποτέλεσμα τη μη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυνση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΕΓΠΣΕΔΠ</b> = Ελάχιστη γνώση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία των προσφύγων <b>ΑΓΛΑΔΕΚΘ</b> = Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων άμεσα εφαρμόσιμων στην καθημερινότητα <b>ΠΑΜΓΠΕΣΩ</b> = Περιθώριο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας προσφύγων εκτός σχολικού ωραρίου
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΧΘΛΔΓΧΡ</b> = Ύπαρξη χάσματος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών λόγω του δογματικού χαρακτήρα τους <b>ΜΣΣΕΣΟΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με όλες τις θρησκείες
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΑΕΛΚΠΛΑ</b> = Ανέτοιμη ελληνική κοινωνία για πολιτισμική αποδοχή <b>ΔΣΜΒΥΚ</b> = Δυνατότητα του σχολείου για τη μεταβολή της υπάρχουσας κατάστασης
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	<b>ΣΑΙΔΑΠΟ</b> = Σεβασμός και αποδοχή στις ιδέες και τις απόψεις όλων
9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΒΔΙΕΥΚΑΡ</b> = Ετοιμότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού να αποδεχτεί το διαφορετικό <b>ΑΝΠΡΑΝΙΣ</b> = Ανάδειξη των προβλημάτων ανισότητας <b>ΔΗΔΚΓΜΘ</b> = Δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών
10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΔΑΠΩΣΣΚ</b> = Ξεκάθαρη, ειλικρινή και διαλλακτική στάση απέναντι στους συναδέλφους του <b>ΣΔΘΕΤΥ</b> = Συνεργασία διευθυντή, εκπαιδευτικών και κυρίως αυτού της Τάξης Υποδοχής

<p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΜΡΛΘΣΔ</b> = Μετασχηματιστικός ρόλος του διευθυντή όσον αφορά τη στάση του συλλόγου διδασκόντων</p> <p><b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία</p> <p><b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο</p> <p><b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα</p> <p><b>ΥΠΣΕΟΔΣΚ</b> = Υποστήριξη των προσφυγόπαιδων από το σύνολο των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας</p> <p><b>ΔΑΝΣΜΚΛ</b> = Δημιουργία άνετου και συμπεριληπτικού κλίματος με ενσυναίσθηση</p> <p><b>ΠΡΔΡΧΙΔΣ</b> = Πραγματοποίηση δράσης χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή</p> <p><b>ΕΧΔΦΑΕΥ</b> = Εμπόδια η χρονοβόρα προετοιμασία, φόβος για αντιδράσεις και οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις</p> <p><b>ΕΓΦΔΥΕΚ</b> = Έντονη γραφειοκρατία για τους διευθυντές για την υποστήριξη ανάλογων εκδηλώσεων</p> <p><b>ΣΧΑΥΣΜΔΡ</b> = Σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων για δράση</p> <p><b>ΦΜΥΘΣΦΡ</b> = Φόβος μη υποστήριξης από τους θεσμικούς φορείς</p>

Διευθυντής 4	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΣΕΚΠΑΠΑΣ</b> = Σχολικές εκροές προσφύγων μετά την απόκτηση ασύλου <b>ΙΤΥΑΚΜΕΣ</b> = Ισοκατανομή των Τάξεων Υποδοχής στα αστικά κέντρα για τη μη επιβάρυνση λίγων σχολείων <b>ΑΤΚΕΠΣΜ</b> = Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων στις σχολικές μονάδες <b>ΜΣΕΙΑΤΥ</b> = Μεγάλη σημασία το χρονικό σημείο υποδοχής προσφύγων στη σχολική μονάδα <b>ΠΕΠΕΛΥΜΡ</b> = Πρότερη εμπειρία προηγούμενων ετών λόγω υποδοχής μεταναστών και ένταξης Ρομά
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΣΜΤΜΔΤΠ</b> = Συνεχείς μεταβολές του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΜΤΥΕΟΡΤ</b> = Σημαντική η μονιμότητα της Τάξης Υποδοχής σε εκπαιδευτικούς οργανικά τοποθετημένους <b>ΠΑΤΥΑΠΔΔ</b> = Προσλήψεις αναπληρωτών στις Τάξεις Υποδοχής με απαραίτητο τυπικό προσόν στη διαπολιτισμική ή τη διγλωσσία
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΕΑΔΧΑΤΚ</b> = Ενημέρωση από αρχές για τη διαχείριση των αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας <b>ΒΕΕΚΣΜΕ</b> = Βοηθητική η εμπειρία ορισμένων εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΣΕΜΠΡΕΓ</b> = Σχολικά εγχειρίδια όχι καλά προσαρμοσμένα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας <b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΣΡΣΤΑΝΕΚ</b> = Σημαντικός ο ρόλος των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών <b>ΣΑΕΚΟΘΡ</b> = Σεβασμός και αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας προς όλες τις θρησκείες
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΡΜΚΟΑΠΔ</b> = Επικουρικός ρόλος των μη κυβερνητικών οργανώσεων στην άμβλυση των πολιτισμικών διαφορών
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	

<p>8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο</p> <p>9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΙΕΣΣΧΠ</b> = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον  <b>ΣΑΙΔΑΠΟ</b> = Σεβασμός και αποδοχή στις ιδέες και τις απόψεις όλων  <b>ΠΕΑΚΚΤΘ</b> = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας</p> <p><b>ΟΡΣΧΠΣΜΓ</b> = Όραμα και στόχευση πέρα της στείρας μετάδοσης γνώσης  <b>ΑΝΠΡΑΝΙΣ</b> = Ανάδειξη των προβλημάτων ανισότητας</p> <p><b>ΜΟΡΣΥΔΔ</b> = Μεταφορά του οράματός του στον σύλλογο διδασκόντων  <b>ΜΡΑΘΣΔ</b> = Μετασηματιστικός ρόλος του διευθυντή όσον αφορά τη στάση του συλλόγου διδασκόντων  <b>ΔΡΕΥΠΤΔΚ</b> = Δραστήριος και ευέλικτος πέραν των τυπικών διοικητικών καθηκόντων</p> <p><b>ΧΠΣΒΣΚΔΗ</b> = Ο χαρακτήρας και το προσωπικό στοιχείο βασικά συστατικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη  <b>ΕΠΣΥΜΡΕ</b> = Επικουρικός και συμπληρωματικός ο ρόλος των επιμορφώσεων  <b>ΑΝΤΥΣΑΚ</b> = Οι αναπληρωτές των Τάξεων Υποδοχής συνήθως ακαδημαϊκά καταρτισμένοι</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΠΡΑΡΖΚΙ</b> = Προγράμματα και δράσεις με ζητήματα κοινωνικής ισότητας  <b>ΩΚΣΚΑΡΑ</b> = Ωθηση προς κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας για αντιμετώπιση ρατσισμού και αποκλεισμού</p> <p><b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο  <b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα</p> <p><b>ΠΑΡΣΕΚΑΕ</b> = Πραγματοποίηση δράσεων από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης για την Αειφορία</p> <p><b>ΕΧΔΦΑΕΥ</b> = Εμπόδια η χρονοβόρα προετοιμασία, φόβος για αντιδράσεις και οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις  <b>ΕΓΦΔΥΕΚ</b> = Έντονη γραφειοκρατία για τους διευθυντές για την υποστήριξη ανάλογων εκδηλώσεων</p> <p><b>ΑΠΣΓΕΣ</b> = Απόλυτα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα  <b>ΕΓΡΤΥΔΙ</b> = Εμπόδια η γραφειοκρατία και οι τυπικές διαδικασίες</p>

Διευθύντρια 5	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΣΕΚΠΑΠΑΣ</b> = Σχολικές εκροές προσφύγων μετά την απόκτηση ασύλου <b>ΜΣΕΙΑΔΥ</b> = Μεγάλη σημασία το χρονικό σημείο υποδοχής προσφύγων στη σχολική μονάδα <b>ΑΝΟΚΟΦΑ</b> = Ανομοιογενείς ομάδες με κοινωνικοοικονομικές και φυλετικές αντιθέσεις
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΙΟΡΕΜΤΥ</b> = Ικανοποιητικό το όριο των εννιά μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής <b>ΣΜΤΜΑΠΗ</b> = Συνεχείς μεταβολές του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής <b>ΕΠΡΑΜΨΝ</b> = Έλλειψη προσωπικού όπως διερμηνέας, ψυχολόγος και νοσηλεύτης
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυνση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΠΕΣΚΕΠ</b> = Πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΚΑΘΑΠΚΕΝ</b> = Καλλιέργεια αισθήματος της αποδοχής και κοινωνικής ένταξης <b>ΔΣΕΓΑΕΠ</b> = Δίωρα σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς με θέμα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης προσφύγων
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΕΡΑΣΧΕΓ</b> = Επικουρικός ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων <b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΣΑΕΚΟΘΡ</b> = Σεβασμός και αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας προς όλες τις θρησκείες <b>ΘΣΜΕΠΔΕ</b> = Θρησκευτική συμπερίληψη μέσω της εσωτερικής παρόρμησης Διευθυντή και εκπαιδευτικών <b>ΣΡΣΤΑΝΕΚ</b> = Σημαντικός ο ρόλος των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΣΣΤΥΔ</b> = Σημαντική συμβολή των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ <b>ΑΕΛΚΠΑΑ</b> = Ανέτοιμη ελληνική κοινωνία για πολιτισμική αποδοχή
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	

<p>8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο</p> <p>9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΔΑΣΑΜΣΚ</b> = Δίκαιη και αμερόληπτη στάση και αντιμετώπιση των μελών της σχολικής κοινότητας</p> <p><b>ΠΕΑΚΚΤΘ</b> = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας</p> <p><b>ΑΥΕΕΝΔΚ</b> = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου</p> <p><b>ΠΤΙΑΥΜΣΚ</b> = Παροχή και τήρηση ίσων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στα μέλη της σχολικής κοινότητας</p> <p><b>ΕΘΨΕΛΜΘ</b> = Ενθάρρυνση και ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών</p> <p><b>ΚΝΥΠΔΚ</b> = Κοινωνικός, υπομονετικός και διαλλακτικός</p> <p><b>ΑΜΑΞΙΔΚ</b> = Αμερόληπτος, αξιοκρατικός και ικανός στη διαχείριση των κρίσεων</p> <p><b>ΑΠΤΜΟΠΑΠ</b> = Αποφασιστικός και τίμιος και όχι πάντα διπλωμάτης</p> <p><b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα</p> <p><b>ΥΣΑΓΣΜΚΔ</b> = Υψηλής σημασίας οι ακαδημαϊκές γνώσεις περί συμπερίληψης και κοινωνικής δικαιοσύνης</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία</p> <p><b>ΩΚΣΚΑΡΑ</b> = Ώθηση προς κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας για αντιμετώπιση ρατσισμού και αποκλεισμού</p> <p><b>ΣΕΠΑΠΣ</b> = Συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη πρωτοβουλιών για την συμπερίληψη</p> <p><b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο</p> <p><b>ΕΜΠΡΣΧΔΡ</b> = Εμπλοκή μαθητών προσφύγων στα σχολικά δρώμενα</p> <p><b>ΠΑΡΣΕΠΤΑ</b> = Πραγματοποίηση δράσεων από Συντονιστές Εκπαίδευσης και τοπική αυτοδιοίκηση</p> <p><b>ΑΑΜΟΗΜΑΛ</b> = Αθλητικοί αγώνες με μεικτές ομάδες ημεδαπών και αλλοδαπών</p> <p><b>ΠΘΕΠΠΖ</b> = Πραγματοποίηση θεατρικών παραστάσεων με το προσφυγικό ζήτημα</p> <p><b>ΑΠΔΑΥΣΜ</b> = Αρκετά περιθώρια δράσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας</p>



<i>Εκπαιδευτικός 1</i>	
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</b>	<b>Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί</b>
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Τδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΔΤΙΒΚΜΔΕ</b> = Διαπιστωτικά τεστ ικανοποιητικού βαθμού για την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε δύο επίπεδα
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΜΚΟΜΤΥΔΠ</b> = Μικρότερο κατώτατο όριο μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής για τη δημιουργία περισσότερων
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής <b>ΠΑΤΥΑΠΔΔ</b> = Προσλήψεις αναπληρωτών στις Τάξεις Υποδοχής με απαραίτητο τυπικό προσόν στη διαπολιτισμική ή τη διγλωσσία
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυνση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΜΣΕΕΣ</b> = Αφομοιωτικό και μη συμπεριληπτικό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα <b>ΑΒΔΟΚΕΠ</b> = Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και όχι κοινωνικής ένταξης των προσφύγων <b>ΑΕΠΡΕΣΑΕ</b> = Ανεπαρκής και επιφανειακή προσέγγιση, έλλειψη στόχων ακαδημαϊκής επιτυχίας
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΚΕΠΕΣΣΧΕ</b> = Καλά και επαρκώς εικονογραφημένα σχολικά εγχειρίδια <b>ΕΛΣΜΓΑΠ</b> = Έλλειψη στοιχείων της μητρικής γλώσσας των προσφύγων
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΜΣΣΕΣΟΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με όλες τις θρησκείες <b>ΘΟΠΡΑΘΔ</b> = Θεωρητική και όχι στην πράξη η αποδοχή της θρησκευτικής διαφορετικότητας
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΘΟΠΡΑΠΔ</b> = Θεωρητική και όχι στην πράξη η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	<b>ΙΕΣΣΧΠ</b> = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον <b>ΠΕΑΚΚΤΘ</b> = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας
9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΔΗΔΚΓΜΘ</b> = Δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών <b>ΠΡΔΛΣΜΜ</b> = Προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή των μαθητών

<p>10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΙΣΑΝΜΘΕΚ</b> = Ισότιμη αντιμετώπιση μαθητών και εκπαιδευτικών</p> <p><b>ΣΜΣΛΨΑΦ</b> = Συνεργατικός και μη συγκεντρωτικός στη λήψη αποφάσεων</p> <p><b>ΕΑΝΖΣΧΔΦ</b> = Ετοιμότητα στην αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικά με τη διαφορετικότητα</p> <p><b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία</p> <p><b>ΔΕΗΣΖΔΠΕ</b> = Διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης</p> <p><b>ΔΑΝΣΜΚΛ</b> = Δημιουργία άνετου και συμπεριληπτικού κλίματος</p> <p><b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα</p> <p><b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο</p> <p><b>ΠΡΑΡΧΙΑΣ</b> = Πραγματοποίηση δράσης χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή</p> <p><b>ΠΔΕΜΠΡΑΡ</b> = Η πρόσφατη πανδημία εμπόδιο στην πραγματοποίηση δράσεων από τη σχολική μονάδα</p> <p><b>ΣΧΑΥΣΜΔΡ</b> = Σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων για δράση</p> <p><b>ΕΓΡΤΥΔΙ</b> = Εμπόδια η γραφειοκρατία και οι τυπικές διαδικασίες</p>

<i>Εκπαιδευτικός 2</i>	
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</b>	<b>Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί</b>
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΠΩΠΡΤΥ</b> = Περισσότερες ώρες των προσφυγόπαιδων στις Τάξεις Υποδοχής
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΜΚΟΜΤΥΔΠ</b> = Μικρότερο κατώτατο όριο μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής για τη δημιουργία περισσότερων <b>ΔΔΥΔΚΥΠ</b> = Δυσκολία δημιουργίας υποτημημάτων λόγω διαφορετικής καταγωγής και υποβάθρου των προσφύγων
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΕΤΥΕΡΣΣΜ</b> = Εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής με ξεκάθαρο ρόλο και σκοπό στη σχολική μονάδα
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΜΣΕΕΣ</b> = Αφομοιωτικό και μη συμπεριληπτικό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΣΕΜΔΑΜΜΕΕ</b> = Σχολικά εγχειρίδια μη δομημένα για μαθητές με μηδαμινή επαφή με τα ελληνικά <b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο <b>ΕΛΣΜΓΑΠ</b> = Έλλειψη στοιχείων της μητρικής γλώσσας των προσφύγων
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΜΣΣΕΣΟΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με όλες τις θρησκείες <b>ΕΘΧΤΕΚ</b> = Έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας <b>ΕΚΧΜΘΡ</b> = Έντονα κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΑΕΛΚΠΛΑ</b> = Ανέτοιμη ελληνική κοινωνία για πολιτισμική αποδοχή <b>ΜΣΠΑΠΣΕ</b> = Ελάχιστα στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	<b>ΙΕΣΣΧΠ</b> = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον <b>ΠΕΑΚΚΤΘ</b> = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας
9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΣΔΙΔΑΝΑ</b> = Σεβασμός στη διαφορετικότητα, την ιδιαιτερότητα και ανοχή στο λάθος

<p>10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΙΣΑΝΜΘΕΚ</b> = Ισότιμη αντιμετώπιση μαθητών και εκπαιδευτικών  <b>ΔΚΛΑΣΦΣΧ</b> = Δημιουργία κλίματος ασφάλειας για τους μαθητές στον σχολικό χώρο</p> <p><b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα  <b>ΣΚΠΕΞΠΕΔ</b> = Στοχευμένη και κρατικά παρεχόμενη εξειδίκευση πριν την έναρξη της διδασκαλίας  <b>ΕΥΜΛΑΠΣ</b> = Εισαγωγή υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΠΡΑΡΖΚΙ</b> = Προγράμματα και δράσεις με ζητήματα κοινωνικής ισότητας</p> <p><b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα  <b>ΔΑΝΣΜΚΑ</b> = Δημιουργία άνετου και συμπεριληπτικού κλίματος με ενσυναίσθηση  <b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο  <b>ΑΙΚΛΧΠ</b> = Ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και χαρισμάτων των προσφυγόπαιδων</p> <p><b>ΔΔΔΘΦΛΚΕ</b> = Δυσκολία διοργάνωσης δράσεων από θεσμικούς φορείς λόγω κοινωνικών εντάσεων</p> <p><b>ΔΣΓΠΚΝΚΘ</b> = Δράση με στόχο την γνωριμία των προσφύγων με την κοινωνική καθημερινότητα  <b>ΠΔΕΜΠΡΑΡ</b> = Η πρόσφατη πανδημία εμπόδιο στην πραγματοποίηση δράσεων από τη σχολική μονάδα</p> <p><b>ΣΧΑΥΣΜΔΡ</b> = Σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων για δράση  <b>ΣΔΘΕΣΝΣΔ</b> = Συνδυασμός διάθεσης εκπαιδευτικού και συναινετικής συνεργασίας από τη διοίκηση</p>

Εκπαιδευτικός 3	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΑΤΚΕΠΣΜ</b> = Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων στις σχολικές μονάδες <b>ΜΣΕΙΑΤΥ</b> = Μεγάλη σημασία το χρονικό σημείο υποδοχής προσφύγων στη σχολική μονάδα
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΙΟΡΕΜΤΥ</b> = Ικανοποιητικό το όριο των εννιά μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΜΤΣΔΤΣΕ</b> = Αποτίμηση μόνο για το τυπικό σκέλος της διαδικασίας στο τέλος του σχολικού έτος
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΣΕΜΔΜΜΕΕ</b> = Σχολικά εγχειρίδια μη δομημένα για μαθητές με μηδαμινή επαφή με τα ελληνικά <b>ΣΕΜΠΡΕΓ</b> = Σχολικά εγχειρίδια όχι καλά προσαρμοσμένα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας <b>ΕΛΣΜΓΛΠ</b> = Έλλειψη στοιχείων της μητρικής γλώσσας των προσφύγων
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΔΣΑΠΕΔΣ</b> = Δυνατότητες συμπερίληψης και αποδοχής από το ελληνικό δημοτικό σχολείο <b>ΣΑΕΚΟΘΡ</b> = Σεβασμός και αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας προς όλες τις θρησκείες
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΣΕΑΑΠΔΦ</b> = Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί με αίσθημα αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας <b>ΑΕΛΚΠΛΑ</b> = Ανέτοιμη ελληνική κοινωνία για πολιτισμική αποδοχή
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	<b>ΙΕΣΣΧΠ</b> = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον <b>ΠΕΑΚΚΤΘ</b> = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας
9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΔΗΑΚΓΜΘ</b> = Δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών <b>ΠΡΑΛΣΜΜ</b> = Προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή των μαθητών <b>ΕΞΔΜΕΠΘΜ</b> = Εξατομικευμένη διδασκαλία για μεγαλύτερη εμπλοκή των περιθωριοποιημένων μαθητών
10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή	<b>ΔΑΝΠΑΤΚ</b> = Διπλωματικός ως προς την αντιμετώπιση

<p>ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p>των πιθανών αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας  <b>ΚΝΥΠΑΚ</b> = Κοινωνικός, υπομονετικός και διαλλακτικός</p> <p><b>ΧΠΣΒΣΚΔΗ</b> = Ο χαρακτήρας και το προσωπικό στοιχείο βασικά συστατικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη  <b>ΕΠΣΥΜΡΕ</b> = Επικοινωνιακός και συμπληρωματικός ο ρόλος των επιμορφώσεων</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία  <b>ΠΡΑΡΠΚΠΣ</b> = Προγράμματα και δράσεις με προώθηση κοινών πολιτιστικών στοιχείων</p> <p><b>ΣΕΠΑΠΣ</b> = Συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη πρωτοβουλιών για την συμπερίληψη  <b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιωματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα  <b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο</p> <p><b>ΔΔΘΦΛΚΕ</b> = Δυσκολία διοργάνωσης δράσεων από θεσμικούς φορείς λόγω κοινωνικών εντάσεων</p> <p><b>ΔΕΠΠΧΕΠΡ</b> = Δημιουργία εκδηλώσεων με τα ποικίλα πολιτιστικά χαρακτηριστικά Ελλήνων και προσφύγων</p> <p><b>ΑΠΔΑΥΣΜ</b> = Αρκετά περιθώρια δράσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας  <b>ΣΔΘΕΣΝΣΔ</b> = Συνδυασμός διάθεσης εκπαιδευτικού και συναινετικής συνεργασίας από τη διοίκηση</p>

Εκπαιδευτικός 4	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Τύπωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΘΣΕΣΠΡΕΚ</b> = Θετικοί οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος για την προσφυγική εκπαίδευση <b>ΑΤΚΕΠΣΜ</b> = Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων στις σχολικές μονάδες
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΜΚΟΜΤΥΔΠ</b> = Μικρότερο κατώτατο όριο μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής για τη δημιουργία περισσότερων <b>ΔΔΥΔΚΥΠ</b> = Δυσκολία δημιουργίας υποτμημάτων λόγω διαφορετικής καταγωγής και υποβάθρου των προσφύγων
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΠΕΜΜΝΠΡ</b> = Συνεργασία με προηγούμενους εκπαιδευτικούς παρ' όλη τη μη μονιμότητα προσωπικού
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυνση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΑΕΝΕΠΙΑΖ</b> = Απουσία αρχικής ενημέρωσης ή επιμόρφωσης ακόμη και για διδακτικά ζητήματα <b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΕΠΡΕΣΑΕ</b> = Ανεπαρκής και επιφανειακή προσέγγιση, έλλειψη στόχων ακαδημαϊκής επιτυχίας
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΣΕΜΔΜΜΕΕ</b> = Σχολικά εγχειρίδια μη δομημένα για μαθητές με μηδαμινή επαφή με τα ελληνικά <b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο <b>ΕΛΣΜΓΑΠ</b> = Έλλειψη στοιχείων της μητρικής γλώσσας των προσφύγων
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΔΣΑΠΕΔΣ</b> = Δυνατότητες συμπερίληψης και αποδοχής από το ελληνικό δημοτικό σχολείο <b>ΣΑΕΚΟΘΡ</b> = Σεβασμός και αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας προς όλες τις θρησκείες
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΣΕΑΑΠΔΦ</b> = Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί με αίσθημα αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας <b>ΑΕΛΚΠΑΑ</b> = Ανέτοιμη ελληνική κοινωνία για πολιτισμική αποδοχή
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	<b>ΙΕΣΣΧΠ</b> = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον <b>ΔΑΣΑΜΣΚ</b> = Δίκαιη και αμερόληπτη στάση και αντιμετώπιση των μελών της σχολικής κοινότητας
9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΠΡΔΑΣΜΜ</b> = Προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή των μαθητών <b>ΔΗΔΚΓΜΘ</b> = Δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών

<p>10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη</p> <p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΕΞΔΜΕΠΘΜ</b> = Εξατομικευμένη διδασκαλία για μεγαλύτερη εμπλοκή των περιθωριοποιημένων μαθητών</p> <p><b>ΔΑΝΠΑΤΚ</b> = Διπλωματικός ως προς την αντιμετώπιση των πιθανών αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας</p> <p><b>ΣΜΕΛΨΑΦ</b> = Συνεργατικός και μη συγκεντρωτικός στη λήψη αποφάσεων</p> <p><b>ΧΠΣΒΣΚΔΗ</b> = Ο χαρακτήρας και το προσωπικό στοιχείο βασικά συστατικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη</p> <p><b>ΕΠΣΥΜΡΕ</b> = Επικουρικός και συμπληρωματικός ο ρόλος των επιμορφώσεων</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p> <p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΩΚΣΚΑΡΑ</b> = Ωθηση προς κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας για αντιμετώπιση ρατσισμού και αποκλεισμού</p> <p><b>ΣΕΠΑΠΣ</b> = Συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη πρωτοβουλιών για την συμπερίληψη</p> <p><b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο</p> <p><b>ΔΔΔΦΔΚΕ</b> = Δυσκολία διοργάνωσης δράσεων από θεσμικούς φορείς λόγω κοινωνικών εντάσεων</p> <p><b>ΔΕΠΠΧΕΠΡ</b> = Δημιουργία εκδηλώσεων με τα ποικίλα πολιτιστικά χαρακτηριστικά Ελλήνων και προσφύγων</p> <p><b>ΑΠΔΑΥΣΜ</b> = Αρκετά περιθώρια δράσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας</p> <p><b>ΣΔΘΕΣΝΣΔ</b> = Συνδυασμός διάθεσης εκπαιδευτικού και συναινετικής συνεργασίας από τη διοίκηση</p>



Εκπαιδευτικός 5	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Κωδικοί – Λειτουργικοί Ορισμοί
<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>	
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΑΠΕΕΓΔΤ</b> = Απαιτούμενη κάποια επαφή με τα ελληνικά για την πραγματοποίηση των διαπιστωτικών τεστ
2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΜΚΟΜΤΥΔΠ</b> = Μικρότερο κατώτατο όριο μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής για τη δημιουργία περισσότερων <b>ΔΕΔΠΣΔΤ</b> = Δυνατότητα για εφαρμογή περισσότερο στοχευμένων διδακτικών τεχνικών
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων Υποδοχής	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής <b>ΜΕΠΧΑΠΕΕ</b> = Μη επαρκής χρόνος των αναπληρωτών για την περάτωση του εκπαιδευτικού έργου
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>	
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΠΕΣΚΕΠ</b> = Πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων <b>ΑΒΑΟΚΕΠ</b> = Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και όχι κοινωνικής ένταξης των προσφύγων
5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο <b>ΑΓΛΛΑΕΚΘ</b> = Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων άμεσα εφαρμόσιμων στην καθημερινότητα
6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΘΧΤΕΚ</b> = Έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας <b>ΜΣΣΕΣΟΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με όλες τις θρησκείες
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΣΕΑΑΠΔΦ</b> = Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί με αίσθημα αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>	
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	<b>ΠΕΑΚΚΤΘ</b> = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας <b>ΔΑΣΑΜΣΚ</b> = Δίκαιη και αμερόληπτη στάση και αντιμετώπιση των μελών της σχολικής κοινότητας
9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΒΔΙΕΥΚΑΡ</b> = Βιωματική διδασκαλία της αξίας των ίσων ευκαιριών για την κοινωνική αρμονία <b>ΑΝΠΡΑΝΙΣ</b> = Ανάδειξη των προβλημάτων ανισότητας <b>ΕΞΔΜΕΠΘΜ</b> = Εξατομικευμένη διδασκαλία για μεγαλύτερη εμπλοκή των περιθωριοποιημένων μαθητών
10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΔΑΠΩΣΣΚ</b> = Δίκαιη αντιμετώπιση των προσφυγόπαιδων και ώθηση τους για συμμετοχή στη σχολική κοινότητα

<p>11. Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση</p>	<p><b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα  <b>ΕΥΜΔΑΠΣ</b> = Εισαγωγή υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών</p>
<p><b>4. Δυνατότητες δράσης του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b></p>	
<p>12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p>	<p><b>ΠΡΔΡΖΚΙ</b> = Προγράμματα και δράσεις με ζητήματα κοινωνικής ισότητας  <b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία</p>
<p>13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης</p>	<p><b>ΣΕΠΔΠΣ</b> = Συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη πρωτοβουλιών για την συμπερίληψη  <b>ΔΑΧΥΧΣΕ</b> = Διαδικασία που απαιτεί χρόνο και υπομονή για να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης  <b>ΔΑΝΣΜΚΑ</b> = Δημιουργία άνετου και συμπεριληπτικού κλίματος με ενσυναίσθηση</p>
<p>14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p>	<p><b>ΜΠΔΔΠΠΜ</b> = Μη πραγματοποίηση κάποιας δράσης λόγω της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων</p>
<p>15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης</p>	<p><b>ΔΠΕΑΜΤΥ</b> = Δυσκολία πραγματοποίησης λόγω εντάσεων και ανομοιογένειας των μαθητών στις Τάξεις υποδοχή</p>
<p>16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</p>	<p><b>ΣΑΥΠΡΤΚ</b> = Σχετική αυτονομία με πρωτοβουλίες της τοπικής κοινωνίας</p>

Συγκεντρωτικός Πίνακας Δεδομένων

<b>1. Οργανωσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης των προσφύγων στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο</b>		
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>	<b>Συχνότητα εμφανίσεων</b>
1. Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής για τους πρόσφυγες μαθητές	<b>ΔΕΤΠΛΑΣ</b> = Δυσκολία στην ένταξη των προσφυγόπαιδων λόγω ανετοιμότητας των σχολείων	<b>1</b>
	<b>ΑΤΚΕΠΣΜ</b> = Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας στην ένταξη των προσφύγων στις σχολικές μονάδες	<b>5</b>
	<b>ΠΕΠΕΛΥΜΡ</b> = Πρότερη εμπειρία προηγούμενων ετών λόγω υποδοχής μεταναστών και ένταξης Ρομά	<b>2</b>
	<b>ΙΤΥΑΚΜΕΣ</b> = Ισοκατανομή των Τάξεων Υποδοχής στα αστικά κέντρα για τη μη επιβάρυνση λίγων σχολείων	<b>2</b>
	<b>ΑΥΑΤΥΑΕ</b> = Ανάλυση αρκετών υποχρεώσεων της λειτουργίας της Τάξης Υποδοχής από τον εκπαιδευτικό της	<b>1</b>
	<b>ΘΣΕΣΠΡΕΚ</b> = Θετικοί οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος για την προσφυγική εκπαίδευση	<b>2</b>
	<b>ΜΣΕΙΑΤΥ</b> = Μεγάλη σημασία το χρονικό σημείο υποδοχής προσφύγων στη σχολική μονάδα	<b>4</b>
	<b>ΣΕΚΠΑΠΑΣ</b> = Σχολικές εκροές προσφύγων μετά την απόκτηση ασύλου	<b>2</b>
	<b>ΑΝΟΚΟΦΑ</b> = Ανομοιογενείς ομάδες με κοινωνικοοικονομικές και φυλετικές αντιθέσεις	<b>1</b>
	<b>ΔΤΙΒΚΜΔΕ</b> = Διαπιστωτικά τεστ ικανοποιητικού βαθμού για την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε δύο επίπεδα	<b>1</b>
	<b>ΠΩΠΡΤΥ</b> = Περισσότερες ώρες των προσφυγόπαιδων στις Τάξεις Υποδοχής	<b>1</b>
	<b>ΑΠΕΕΓΑΤ</b> = Απαιτούμενη κάποια επαφή με τα ελληνικά για την πραγματοποίηση των διαπιστωτικών τεστ	<b>1</b>
	2. Αριθμός μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής	<b>ΣΜΤΜΑΤΠ</b> = Συνεχείς μεταβολές του μαθητικού δυναμικού των προσφύγων
<b>ΙΟΡΕΜΤΥ</b> = Ικανοποιητικό το όριο των εννιά μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής		<b>3</b>
<b>ΔΠΜΠΣΠ</b> = Διαμοιρασμός των προσφύγων μαθητών σε πολλά σχολεία μιας περιοχής		<b>1</b>
<b>ΜΚΟΜΤΥΔΠ</b> = Μικρότερο κατώτατο όριο μαθητών ανά Τάξη Υποδοχής για τη δημιουργία περισσότερων		<b>4</b>
<b>ΔΔΥΔΚΥΠ</b> = Δυσκολία δημιουργίας υποτημημάτων λόγω διαφορετικής καταγωγής και υποβάθρου των προσφύγων		<b>2</b>
<b>ΔΕΔΠΣΔΤ</b> = Δυνατότητα για εφαρμογή περισσότερο στοχευμένων διδακτικών τεχνικών		<b>1</b>
3. Εργασιακό καθεστώς του προσωπικού των Τάξεων	<b>ΣΜΠΤΕΤΥ</b> = Συνεχείς μεταβολές προσωπικού των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής	<b>6</b>
	<b>ΜΕΠΧΑΠΕΕ</b> = Μη επαρκής χρόνος των αναπληρωτών για την περάτωση του εκπαιδευτικού έργου	<b>2</b>
	<b>ΚΠΑΜΑΤΥ</b> = Καθυστέρηση των προσλήψεων με αποτέλεσμα τη μη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχή	<b>1</b>
	<b>ΣΜΤΥΕΟΡΤ</b> = Σημαντική η μονιμότητα της Τάξης Υποδοχής σε εκπαιδευτικούς οργανικά τοποθετημένους	<b>1</b>
	<b>ΠΑΤΥΑΠΔΔ</b> = Προσλήψεις αναπληρωτών στις Τάξεις Υποδοχής με απαραίτητο τυπικό προσόν στη διαπολιτισμική ή τη διγλωσσία	<b>2</b>
	<b>ΕΤΥΞΡΣΣΜ</b> = Εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής με ξεκάθαρο ρόλο και σκοπό στη σχολική μονάδα	<b>1</b>

Υποδοχής	<b>ΕΠΡΑΜΨΝ</b> = Έλλειψη προσωπικού όπως διερμηνέας, ψυχολόγος και νοσηλεύτης	<b>1</b>
	<b>ΣΠΕΜΜΝΠΡ</b> = Συνεργασία με προηγούμενους εκπαιδευτικούς παρ' όλη τη μη μονιμότητα προσωπικού	<b>1</b>
<b>2. Συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην άμβλυση γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και την κοινωνική τους ένταξη</b>		
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>	<b>Συχνότητα εμφανίσεων</b>
4. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>ΜΠΕΣΚΕΠ</b> = Μη πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>8</b>
	<b>ΠΕΣΚΕΠ</b> = Πραγματοποίηση επιμορφώσεων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>2</b>
	<b>ΑΕΣΚΕΠ</b> = Απαραίτητες οι επιμορφώσεις σχετικές με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων	<b>7</b>
	<b>ΑΜΣΕΕΣ</b> = Αφομοιωτικό και μη συμπεριληπτικό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	<b>3</b>
	<b>ΑΒΔΟΚΕΠ</b> = Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και όχι κοινωνικής ένταξης των προσφύγων	<b>3</b>
	<b>ΥΕΕΩΦΕ</b> = Υποχρεωτικές και εντός εργασιακού ωραρίου οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών	<b>1</b>
	<b>ΕΑΜΕΜΠΕ</b> = Επιμόρφωση από άμεσα εμπλεκόμενους με την προσφυγική εκπαίδευση	<b>1</b>
	<b>ΕΑΔΧΑΤΚ</b> = Ενημέρωση από αρχές για τη διαχείριση των αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας	<b>1</b>
	<b>ΒΕΕΚΣΜΕ</b> = Βοηθητική η εμπειρία ορισμένων εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	<b>1</b>
	<b>ΚΑΘΑΠΚΕΝ</b> = Καλλιέργεια αισθήματος της αποδοχής και κοινωνικής ένταξης	<b>1</b>
	<b>ΔΣΕΓΑΕΠ</b> = Δίωρα σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς με θέμα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης προσφύγων	<b>1</b>
	<b>ΑΕΠΡΕΣΔΕ</b> = Ανεπαρκής και επιφανειακή προσέγγιση, έλλειψη στόχων ακαδημαϊκής επιτυχίας	<b>2</b>
	<b>ΑΜΤΣΔΤΣΕ</b> = Αποτίμηση μόνο για το τυπικό σκέλος της διαδικασίας στο τέλος του σχολικού έτος	<b>1</b>
	5. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική διδασκαλία των προσφύγων	<b>ΕΓΠΣΕΔΠ</b> = Ελάχιστη γνώση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία των προσφύγων
<b>ΑΣΥΔΔ</b> = Αναζήτηση συμπληρωματικού υλικού διδασκαλίας από το διαδίκτυο		<b>6</b>
<b>ΑΠΕΤΤΥ</b> = Ανάλυση πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής		<b>1</b>
<b>ΑΓΛΔΑΕΚΘ</b> = Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων άμεσα εφαρμόσιμων στην καθημερινότητα		<b>3</b>
<b>ΠΑΜΓΠΕΣΩ</b> = Περιθώριο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας προσφύγων εκτός σχολικού ωραρίου		<b>1</b>
<b>ΣΕΜΠΡΕΓ</b> = Σχολικά εγχειρίδια όχι καλά προσαρμοσμένα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας		<b>2</b>
<b>ΕΡΛΣΧΕΓ</b> = Επικουρικός ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων		<b>1</b>
<b>ΚΕΠΕΣΧΕ</b> = Καλά και επαρκώς εικονογραφημένα σχολικά εγχειρίδια		<b>1</b>
<b>ΕΛΣΜΓΑΠ</b> = Έλλειψη στοιχείων της μητρικής γλώσσας των προσφύγων		<b>4</b>
<b>ΣΕΜΑΜΜΕΕ</b> = Σχολικά εγχειρίδια μη δομημένα για μαθητές με μηδαμινή επαφή με τα ελληνικά		<b>3</b>
	<b>ΕΘΧΤΕΚ</b> = Έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας	<b>4</b>
	<b>ΜΣΣΕΣΟΘ</b> = Μη συμπεριληπτικά σχολικά εγχειρίδια σε	<b>6</b>

6. Άποψη των εκπαιδευτικών για τη θρησκευτική συμπερίληψη των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο	σχέση με όλες τις θρησκείες	
	<b>ΠΑΚΚΕΑΠΘ</b> = Πρωτοβουλία των δασκάλων να καλύψουν το κενό τις ελλιπούς αναφοράς σε πολλές θρησκείες	<b>1</b>
	<b>ΘΟΠΡΑΘΔ</b> = Θεωρητική και όχι στην πράξη η αποδοχή της θρησκευτικής διαφορετικότητας	<b>2</b>
	<b>ΕΠΡΑΠΕΛΦ</b> = Ενδεχόμενη προκατάληψη από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα	<b>1</b>
	<b>ΧΘΛΛΓΧΡ</b> = Ύπαρξη χάσματος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών λόγω του δογματικού χαρακτήρα τους	<b>1</b>
	<b>ΣΡΣΤΑΝΕΚ</b> = Σημαντικός ο ρόλος των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	<b>2</b>
	<b>ΘΣΜΕΠΑΕ</b> = Θρησκευτική συμπερίληψη μέσω της εσωτερικής παρόρμησης Διευθυντή και εκπαιδευτικών	<b>1</b>
	<b>ΕΚΧΜΘΡ</b> = Έντονα κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών	<b>1</b>
	<b>ΔΣΑΠΕΔΣ</b> = Δυνατότητες συμπερίληψης και αποδοχής από το ελληνικό δημοτικό σχολείο	<b>2</b>
	<b>ΣΑΕΚΘΘΡ</b> = Σεβασμός και αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας προς όλες τις θρησκείες	<b>3</b>
7. Άποψη των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο	<b>ΕΔΦΛΜΡΠΕ</b> = Εξοικείωση με τη διαφορετικότητα λόγω των μεταναστευτικών ροών προηγούμενων ετών	<b>2</b>
	<b>ΥΛΕΥΝΠΑΣ</b> = Υποχρέωση λόγω της ευρωπαϊκής νομοθεσίας για την πολιτισμική συμπερίληψη	<b>1</b>
	<b>ΜΣΠΑΠΣΕ</b> = Μερικά στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια	<b>2</b>
	<b>ΔΣΜΒΥΚ</b> = Δυνατότητα του σχολείου για τη μεταβολή της υπάρχουσας κατάστασης	<b>1</b>
	<b>ΕΡΜΚΟΑΠΔ</b> = Επικουρικός ρόλος των μη κυβερνητικών οργανώσεων στην άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών	<b>1</b>
	<b>ΕΣΣΤΥΔ</b> = Σημαντική συμβολή των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ	<b>1</b>
	<b>ΘΟΠΡΑΠΔ</b> = Θεωρητική και όχι στην πράξη η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας	<b>1</b>
	<b>ΑΕΛΚΠΛΑ</b> = Ανέτοιμη ελληνική κοινωνία για πολιτισμική αποδοχή	<b>5</b>
<b>ΣΕΑΑΠΔΦ</b> = Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί με αίσθημα αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας	<b>3</b>	
<b>3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων</b>		
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>	<b>Συχνότητα εμφανίσεων</b>
8. Εννοιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	<b>ΙΕΣΣΧΠ</b> = Ισότητα ευκαιριών και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον	<b>6</b>
	<b>ΓΠΚΔΣΧΜΚ</b> = Γνώση περί κοινωνικού δικαίου στον σχολικό μικρόκοσμο	<b>1</b>
	<b>ΣΑΙΔΑΠΟ</b> = Σεβασμός και αποδοχή στις ιδέες και τις απόψεις όλων	<b>3</b>
	<b>ΔΥΚΝΣΕΑΤ</b> = Διδασκαλία υπέρ της κοινωνικής συνεργασίας έναντι του ατομικισμού	<b>1</b>
	<b>ΔΑΣΑΜΣΚ</b> = Δίκαιη και αμερόληπτη στάση και αντιμετώπιση των μελών της σχολικής κοινότητας	<b>3</b>
	<b>ΠΕΑΚΚΤΘ</b> = Πρόσβαση στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής, κοινωνικής τάξης και θρησκείας	<b>6</b>
	<b>ΒΔΙΕΥΚΑΡ</b> = Βιωματική διδασκαλία της αξίας των ίσων	<b>4</b>

9. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	ευκαιριών για την κοινωνική αρμονία	
	<b>ΑΝΠΡΑΝΙΣ</b> = Ανάδειξη των προβλημάτων ανισότητας	<b>4</b>
	<b>ΔΗΔΚΓΜΘ</b> = Δημοκρατικός και δεκτικός στη γνώμη των μαθητών	<b>5</b>
	<b>ΠΡΔΛΣΜΜ</b> = Προωθεί τον διάλογο και τη συμμετοχή των μαθητών	<b>3</b>
	<b>ΑΥΕΕΝΔΚ</b> = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου	<b>3</b>
	<b>ΑΝΟΠΑΠ</b> = Ανάδειξη του ομαδικού πνεύματος και της αποδοχής	<b>1</b>
	<b>ΟΡΣΧΠΣΜΓ</b> = Όραμα και στόχευση πέρα της στείρας μετάδοσης γνώσης	<b>1</b>
	<b>ΠΤΙΔΥΜΣΚ</b> = Παροχή και τήρηση ίσων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στα μέλη της σχολικής κοινότητας	<b>1</b>
	<b>ΕΘΨΕΔΜΘ</b> = Ενθάρρυνση και ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών	<b>1</b>
	<b>ΕΞΔΜΕΠΘΜ</b> = Εξατομικευμένη διδασκαλία για μεγαλύτερη εμπλοκή των περιθωριοποιημένων μαθητών	<b>3</b>
	<b>ΣΔΙΔΑΝΛ</b> = Σεβασμός στη διαφορετικότητα, την ιδιαιτερότητα και ανοχή στο λάθος	<b>1</b>
	10. Χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη για την κοινωνική δικαιοσύνη	<b>ΔΑΠΩΣΣΚ</b> = Δίκαιη αντιμετώπιση των προσφυγόπαιδων και ώθηση τους για συμμετοχή στη σχολική κοινότητα
<b>ΑΥΕΕΝΔΚ</b> = Αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης και δικαίου		<b>1</b>
<b>ΑΠΤΜΟΠΑΠ</b> = Αποφασιστικός και τίμιος και όχι πάντα διπλωμάτης		<b>2</b>
<b>ΣΜΣΛΨΑΦ</b> = Συνεργατικός και μη συγκεντρωτικός στη λήψη αποφάσεων		<b>3</b>
<b>ΙΣΑΝΜΘΕΚ</b> = Ισότιμη αντιμετώπιση μαθητών και εκπαιδευτικών		<b>3</b>
<b>ΣΔΘΕΤΥ</b> = Συνεργασία διευθυντή, εκπαιδευτικών και κυρίως αυτού της Τάξης Υποδοχής		<b>1</b>
<b>ΜΡΛΘΣΔ</b> = Μετασχηματιστικός ρόλος του διευθυντή όσον αφορά τη στάση του συλλόγου διδασκόντων		<b>2</b>
<b>ΜΟΡΣΥΔΔ</b> = Μεταφορά του οράματός του στον σύλλογο διδασκόντων		<b>1</b>
<b>ΔΡΕΥΠΤΔΚ</b> = Δραστήριος και ευέλικτος πέραν των τυπικών διοικητικών καθηκόντων		<b>1</b>
<b>ΚΝΥΠΑΚ</b> = Κοινωνικός, υπομονετικός και διαλλακτικός		<b>2</b>
<b>ΑΜΑΞΙΑΚ</b> = Αμερόληπτος, αξιοκρατικός και ικανός στη διαχείριση των κρίσεων		<b>1</b>
<b>ΕΑΝΖΣΧΔΦ</b> = Ετοιμότητα στην αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικά με τη διαφορετικότητα		<b>1</b>
<b>ΔΚΛΑΣΦΣΧ</b> = Δημιουργία κλίματος ασφάλειας για τους μαθητές στον σχολικό χώρο		<b>1</b>
<b>ΔΑΝΠΑΤΚ</b> = Διπλωματικός ως προς την αντιμετώπιση των πιθανών αντιδράσεων της τοπικής κοινωνίας		<b>2</b>
11. Ηγεσία για την κοινωνική		<b>ΕΠΣΥΜΡΕ</b> = Επικουρικός και συμπληρωματικός ο ρόλος των επιμορφώσεων -
	<b>ΣΣΘΠΒΕ</b> = Σπουδαίας σημασίας η θέληση, η προσωπικότητα και οι βιοματικές εμπειρίες	<b>1</b>
	<b>ΑΕΞΕΠΠΠΡ</b> = Απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	<b>6</b>
	<b>ΕΞΔΕΠΠΕ</b> = Ο εξειδικευμένος δάσκαλος ενθαρρύνεται και	<b>1</b>

δικαιοσύνη και ακαδημαϊκή εξειδίκευση	παράγει ποιοτικό διδακτικό έργο	
	<b>ΧΠΣΒΣΚΔΗ</b> = Ο χαρακτήρας και το προσωπικό στοιχείο βασικά συστατικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη	<b>3</b>
	<b>ΑΝΤΥΣΑΚ</b> = Οι αναπληρωτές των Τάξεων Υποδοχής συνήθως ακαδημαϊκά καταρτισμένοι	<b>1</b>
	<b>ΥΣΑΓΣΜΚΑ</b> = Υψηλής σημασίας οι ακαδημαϊκές γνώσεις περί συμπερίληψης και κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>1</b>
	<b>ΣΚΠΕΞΠΕΔ</b> = Στοχευμένη και κρατικά παρεχόμενη εξειδίκευση πριν την έναρξη της διδασκαλίας	<b>1</b>
	<b>ΕΥΜΔΑΠΣ</b> = Εισαγωγή υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών	<b>2</b>
<b>Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>	<b>Συχνότητα εμφανίσεων</b>
12. Δράση του διευθυντή για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>ΠΡΑΡΖΚΙ</b> = Προγράμματα και δράσεις με ζητήματα κοινωνικής ισότητας	<b>6</b>
	<b>ΣΑΣΣΓΤΚ</b> = Συνεργασία με άλλα σχολεία, συλλόγους γονέων και τοπική κοινωνία	<b>6</b>
	<b>ΣΕΓΝΣΔΦ</b> = Συνεργασία και ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαφορετικότητα	<b>1</b>
	<b>ΩΚΣΚΑΡΑ</b> = Ωθηση προς κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας για αντιμετώπιση ρατσισμού και αποκλεισμού	<b>3</b>
	<b>ΔΕΗΣΖΔΠΕ</b> = Διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης	<b>1</b>
	<b>ΠΡΑΡΠΚΠΣ</b> = Προγράμματα και δράσεις με προώθηση κοινών πολιτιστικών στοιχείων	<b>1</b>
13. Δράση των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>ΕΔΘΡΚΠΡ</b> = Εκπαιδευτικές επισκέψεις και δράσεις με θέμα τον ρατσισμό και την προσφυγιά	<b>1</b>
	<b>ΘΒΠΕΠΣΚ</b> = Θεατρικά και βιοματικά παιχνίδια για την ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στη σχολική κοινότητα	<b>7</b>
	<b>ΜΟΜΣΝΔ</b> = Μικτές ομάδες με στόχο τη συνεργασία και το δέσιμο	<b>7</b>
	<b>ΥΠΣΕΟΔΣΚ</b> = Υποστήριξη των προσφυγόπαιδων από το σύνολο των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας	<b>1</b>
	<b>ΔΑΝΣΜΚΑ</b> = Δημιουργία άνετου και συμπεριληπτικού κλίματος με ενσυναίσθηση	<b>4</b>
	<b>ΣΕΠΔΠΣ</b> = Συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη πρωτοβουλιών για την συμπερίληψη	<b>4</b>
	<b>ΕΜΠΡΣΧΑΡ</b> = Εμπλοκή μαθητών προσφύγων στα σχολικά δρώμενα	<b>1</b>
	<b>ΑΙΚΛΧΠ</b> = Ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και χαρισμάτων των προσφυγόπαιδων	<b>1</b>
14. Θεσμικοί φορείς και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>ΔΔΘΦΔΚΕ</b> = Δυσκολία διοργάνωσης δράσεων από θεσμικούς φορείς λόγω κοινωνικών εντάσεων	<b>4</b>
	<b>ΠΡΑΡΧΙΔΣ</b> = Πραγματοποίηση δράσης χωρίς ιδιαίτερη συμμετοχή	<b>3</b>
	<b>ΠΑΡΣΕΚΑΕ</b> = Πραγματοποίηση δράσεων από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης για την Αειφορία	<b>1</b>
	<b>ΠΑΡΣΕΠΤΑ</b> = Πραγματοποίηση δράσεων από Συντονιστές Εκπαίδευσης και τοπική αυτοδιοίκηση	<b>1</b>
	<b>ΜΠΔΛΠΠΜ</b> = Μη πραγματοποίηση κάποιας δράσης λόγω της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων	<b>1</b>
	<b>ΔΕΠΠΧΕΠΡ</b> = Δημιουργία εκδηλώσεων με τα ποικίλα πολιτιστικά χαρακτηριστικά Ελλήνων και προσφύγων	<b>3</b>

15. Σχολική μονάδα και δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης	<b>ΕΧΔΦΑΕΥ</b> = Εμπόδια η χρονοβόρα προετοιμασία, φόβος για αντιδράσεις και οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις	<b>4</b>
	<b>ΠΑΕΜΠΡΑΡ</b> = Η πρόσφατη πανδημία εμπόδιο στην πραγματοποίηση δράσεων από τη σχολική μονάδα	<b>3</b>
	<b>ΕΓΦΔΥΕΚ</b> = Έντονη γραφειοκρατία για τους διευθυντές για την υποστήριξη ανάλογων εκδηλώσεων	<b>2</b>
	<b>ΔΠΕΑΜΤΥ</b> = Δυσκολία πραγματοποίησης λόγω εντάσεων και ανομοιογένειας των μαθητών στις Τάξεις υποδοχή	<b>1</b>
	<b>ΑΑΜΟΗΜΑΑ</b> = Αθλητικοί αγώνες με μεικτές ομάδες ημεδαπών και αλλοδαπών	<b>1</b>
	<b>ΠΘΕΠΠΖ</b> = Πραγματοποίηση θεατρικών παραστάσεων με το προσφυγικό ζήτημα	<b>1</b>
	<b>ΔΣΓΠΚΝΚΘ</b> = Δράση με στόχο την γνωριμία των προσφύγων με την κοινωνική καθημερινότητα	<b>1</b>
16. Αυτονομία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων	<b>ΑΠΣΓΕΣ</b> = Απόλυτα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα	<b>1</b>
	<b>ΠΑΥΛΚΥ</b> = Περιορισμένη αυτονομία λόγω των κανόνων του Υπουργείου	<b>1</b>
	<b>ΣΧΑΥΣΜΑΡ</b> = Σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων για δράση	<b>5</b>
	<b>ΑΠΔΑΥΣΜ</b> = Αρκετά περιθώρια δράσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας	<b>3</b>
	<b>ΚΣΣΜΓΤΚΕ</b> = Η καλή συνεργασία σχολικής μονάδας, γονέων και τοπικής κοινωνίας παρέχουν ευελιξία	<b>1</b>
	<b>ΦΜΥΘΣΦΡ</b> = Φόβος μη υποστήριξης από τους θεσμικούς φορείς	<b>1</b>
	<b>ΕΓΡΤΥΔΙ</b> = Εμπόδια η γραφειοκρατία και οι τυπικές διαδικασίες	<b>3</b>
<b>ΣΔΘΕΣΝΣΔ</b> = Συνδυασμός διάθεσης εκπαιδευτικού και συναινετικής συνεργασίας από τη διοίκηση	<b>3</b>	