

Ελληνικό σχολείο και διαπολιτισμικότητα: μια οραματίζουσα προοπτική στρατηγικής μαθησιακής αλλαγής

Χριστίνα Κωφίδου¹, Δαυίδ Δημητρόπουλος²
christy_kof@hotmail.com, daviddimitropoulos@hotmail.gr

¹ Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

² Εκπαιδευτικός - Φιλολόγος

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι η ανάδειξη της ιστορικότητας του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας, καθώς και ο οραματισμός μιας συνεχώς βελτιούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της δημιουργίας κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας. Με βάση την ιστορικότητα του φαινομένου, η διαπολιτισμικότητα πέρασε μια φάση ‘τύποις’ διαπολιτισμική με την εφαρμογή των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και από μια ουσιαστικότερη και πιο αναστοχαστικά διαπολιτισμική, αυτή της συμπερίληψης. Η δεύτερη φάση, αυτή της συμπερίληψης, παρά τις ρητορικές προσπάθειες του κράτους για εφαρμογή της, δεν επετεύχθη, λόγω της ύπαρξης μιας κουλτούρας φοβικότητας για τον ξένο, η οποία επισκίαζε το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση μιας πρότασης για μια οραματίζουσα εκπαιδευτική πολιτική, συνεχώς βελτιούμενη, μέσω της δημιουργίας μιας υπερκείμενης κουλτούρας αλλαγής. Η επιτυχία της θα πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής μιας τυπολογίας στρατηγικών αλλαγών, οι οποίες θα καλύπτουν το τρίπτυχο φάσμα ‘κρατική πολιτική - εκπαιδευτική μονάδα/ηγεσία - εκπαιδευτικοί’.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτικό σχολείο, αναστοχαστικότητα, κουλτούρα μάθησης, οραματίζουσα διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών σε κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο έχουν δημιουργήσει στη χώρα μας μια ευρεία σε αποχρώσεις πολιτισμική πληθώρα (Κεσίδου, 2008). Έτσι λοιπόν το σχολείο, ως βασικός παράγοντας εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και κοινωνικοποίησης του ατόμου, βρίσκεται μπροστά σε μια μεγάλη πρόκληση: ή να παραμείνει βυθισμένο στις πρότερες κυρίαρχες ιδεολογίες του (Freire, 1977), μη δίνοντας χώρο στον πολιτισμικό διάλογο να αποτελέσει βασικό στοιχείο μιας νέας πραγματικότητας ή εν τέλει να αναστοχαστεί τον εαυτό του, μετασηματίζοντας το ρόλο του σε σχολείο αλλαγής και κοινωνικής ολοκλήρωσης (Βασιλειάδης, 2010; Mezirow κ.ά., 2007; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί σε ένα πρώτο επίπεδο στην αποσαφήνιση της έννοιας της συμπερίληψης (Ανδρής, 2016), ως αναπόσπαστου στοιχείου μιας κουλτούρας πολιτισμικής επικοινωνίας, με αναφορές σε όλες τις ενδιάμεσες εξελικτικές φάσεις του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας. Κατόπιν, αφού αναλυθεί η έννοια της σχολικής κουλτούρας ως στοιχείο αναστοχασμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008), θα επιχειρήσουμε τη διασύνδεσή της με αυτή της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Τέλος, στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικά διαπνέουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε

οργανωσιακές στρατηγικές και λειτουργικές πρακτικές για μια δημοκρατικότερη συμπερίληψη (Ανδρής, 2016).

Για μια τύποις πολυπολιτισμική κοινωνία: το μονοπολιτισμικά αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας δεν είναι άγνωστο στο ελληνικό γίνεσθαι, αφού η χώρα μας ήταν ανέκαθεν πεδίο συγκέντρωσης πολλών μειονοτήτων (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Ωστόσο, τις δεκαετίες του 1980, αλλά και του 1990, το φαινόμενο της μετανάστευσης στη χώρα μας εντάθηκε εντυπωσιακά (Καραγιάννη, 2018; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Αποτέλεσμα αυτής της κατά τα άλλα απότομης μεταναστευτικής εισροής ήταν να δημιουργηθούν κλυδωνισμοί σε εσωτερικό εθνικό επίπεδο, αλλά και να αναδυθεί η ανάγκη μιας επείγουσας διαχειριστικής μεταναστευτικής πολιτικής, ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης (Ανδρής, 2016; Καραγιάννη, 2018; Μανιάτης, 2009; Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009).

Κατά το πρώτο αυτό διάστημα των μεταναστεύσεων και, παρά την προσπάθεια του ελληνικού κράτους για διάχυση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αρχών διαπολιτισμικής συμπόρευσης, ο στόχος δεν επετεύχθη (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Η εκπαιδευτική πολιτική, με βάση και τις επιστημονικές θεωρήσεις, ακολουθεί μια πρακτική αλλοτριωτικής έκφρασης, προσπαθώντας να δημιουργήσει σχέσεις κυριαρχίας (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Είναι αυτό που ο Freire (1977) ονομάζει σχέση καταπίεσης, καθώς μια κυρίαρχη ιδεολογία επιβάλλεται σε έναν κυριαρχούμενο, δημιουργώντας του συνθήκες πίεσης. Ο ίδιος όρος περιγράφεται και από τον Γκότοβο (2002, όπ. αναφ. στο Μανιάτης, 2009), ως μια αντιπαλότητα ανάμεσα στο εγωκεντρικό κράτος της καθαρότητας και στον πολιτισμικά διαφορετικό.

Ενώ λοιπόν μέσω της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, το κράτος προσπαθεί να υποδεχθεί τους πρόσφυγες-αλλοδαπούς, από την άλλη παρουσιάζει μια στάση συγκαλυμμένης απομάκρυνσης (Μανιάτης, 2009). Η βαθιά ριζωμένη παραδοχική αντίληψη της ελληνικής καθαρότητας και η προσκόλληση στην κουλτούρα της ιδέας του αυτόχθονου κράτους, δημιουργεί ευδιάκριτες αποστάσεις από μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα επικοινωνίας (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Τα πρώτα χρόνια αυτής της τύποις διαπολιτισμικής συνείδησης, εφαρμόζεται ένα είδος αμυντικής στάσης στην εκπαίδευση (Μανιάτης, 2009). Ειδικότερα, γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στον πολιτισμικά διαφορετικό και στο γνήσιο Έλληνα, με αποτέλεσμα να παράγονται συνθήκες ελλειμματικής υπόστασης, αλλά και φοβικότητας για τον πολιτισμικά διαφορετικό (Ανδρής, 2016; Λιαλιούτη, Γεωργιάδου, Γαλαριώτης, & Καφέ, 2017; Μανιάτης, 2009).

Η αρχική πρακτική αντιμετώπιση αυτού του επείγοντος μεταναστευτικού ρεύματος στην Ελλάδα, είχε ως απότοκο τη δημιουργία ενός πρώτου μοντέλου προσέγγισης της ετερότητας, το οποίο, εν ολίγοις, περιγράφει την ανωτέρω κατάσταση και αντιμετώπιση προς τους αλλοδαπούς-μετανάστες. Πρόκειται για το λεγόμενο “αφομοιωτικό μοντέλο,” που στόχος του είναι η απορρόφηση εν περιλήψει του ξένου στοιχείου (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Μέσα σε αυτή την αντίληψη, η φωνή του μετανάστη εξαφανίζεται (Ανδρής, 2016), αφού, αποτελεί τουλάχιστον στα χέρια της εκπαιδευτικής πολιτικής, μια “τράπεζα” αποταμίευσης όλων των χαρακτηριστικών του κυρίαρχου έθνους (Freire, 1977). Η Κεσίδου (2008) χαρακτηρίζει αυτήν την πρώτη προσπάθεια για την

αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής προσέλευσης ως διαπολιτισμικότητα εθνικής κυριαρχίας, με το μετανάστη να πρέπει να προσαρμοστεί στο εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, αλλάζοντας όλη του την κουλτούρα. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Μανιάτης (2009), ο οποίος χαρακτηρίζει την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου ως ένα τοιχοποιητικό ανάστημα, το οποίο επιβάλλει τεράστια προσπάθεια από την πλευρά των μεταναστών για την υπερπήδησή του.

Ωστόσο, μετά από αυτή την κατά τα άλλα τύποις διαπολιτισμική πολιτική, κατά τα πρώτα χρόνια της μεταναστευτικής υπεροχής στη χώρα μας, η μοντελοποίηση πρακτικών δεν σταματά στο σημείο αυτό. Το συνεχές της τυπολογίας εμφανίζει στην εξελικτική του πορεία ένα διαφορετικό μοντέλο, ίσως αυτή τη φορά περισσότερο συνειδησιακά διαπολιτισμικό. Πρόκειται για αυτό της ενσωμάτωσης, το οποίο, εν αντιθέσει με το αφομοιωτικό, δίνει μεγαλύτερα περιθώρια πολιτισμικής ελευθερίας, ιδίως σε ό,τι αφορά την αναγνώριση των διαφορετικότητων (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008). Με το μοντέλο αυτό, σταματά η μεγάλη δαιμονοποίηση του πολιτισμικά διαφορετικού και εισερχόμαστε σε μια περίοδο πολιτισμικής ανεξιθρησκείας, στο βαθμό όπου αυτή δεν βλέπτει τα κυρίαρχα δικαιώματα του κράτους υποδοχής (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008).

Το σχολείο και, γενικά, η εκπαιδευτική πολιτική, προκειμένου να εντάξει-ενσωματώσει τους αλλοδαπούς-μετανάστες, αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητά τους, έως του σημείου όπου αυτή γίνεται εργαλείο για την ομαλή ενσωμάτωσή τους (Ανδρής, 2016). Βέβαια, τα δεδομένα των προαναφερθέντων τυπολογιών, γρήγορα δημιούργησαν συνθήκες χαμηλής προσφοράς μάθησης (Κεσίδου, 2008), με την Ελλάδα παράλληλα να μην συμπλέει με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά πρότυπα (Μανιάτης, 2009). Για τους παραπάνω λόγους, κατέστη αδήριτη η ανάγκη δημιουργίας πολιτισμικά ανοικτότερων μοντέλων, που να δημιουργούν προϋποθέσεις πολιτισμικής αλληλόδρασης και ομαλής διαλογικής συνύπαρξης (Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009; Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009; Χολέβα, 2017).

Προς μια περίοδο αναστοχασμού: το συμπεριληπτικό μοντέλο ως στοιχείο διαπολιτισμικής αλλαγής

Μετά τις πρώτες απέλπιδες προσπάθειες του κράτους για ανάπτυξη μιας τύποις διαπολιτισμικής ιδιοσυγκρασίας, γίνεται στροφή προς την προαγωγή δημοκρατικότερων και ουσιαστικά συμπεριληπτικότερων στρατηγικών εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009; Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009). Ο νόμος 2413/96 σηματοδότησε την εναρκτήρια εποχή μιας καινούριας, δημοκρατικότερης και πλουραλιστικά διαλογικής αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2009).

Στόχος αυτής της νέας μοντελικής πραγματικότητας είναι η έξοδος από μια περίοδο κυριαρχίας της εθνικά ισχυρής ομάδας και η στροφή προ την ανάδειξη όλων των πολιτισμικά διαφορετικών φωνών του κράτους, ως αποτέλεσμα ειρηνικής και ισότιμης συνύπαρξης (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009). Η περίοδος απανθρωπισμού ολοκληρώνεται και ξεκινά μια νέα εξανθρωπίζουσα και απελευθερωτική εποχή (Freire, 1977). Η συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών στα πλαίσια του εθνικού κράτους, δεν παράγει πια το φόβο για τον ξένο (Λιαλιούτη κ.ά., 2017), αλλά προάγει την πολυπολιτισμικότητα, ως μέσο διαλογικής και συναλλακτικής συνύπαρξης, με σκοπό τη δημιουργική προώθηση των κοινωνιών (Ανδρής, 2016).

Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι ο διάλογος. Η πολυπολιτισμικότητα λαμβάνεται ως μια νέα πρόκληση ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, με στόχο τον αναστοχασμό και την εν τέλει πολιτισμική ολοκλήρωση της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και των ίδιων των πολιτισμικών ετεροτήτων αυτής (Ανδρής, 2016). Βεβαίως, ο διάλογος αυτός διακατέχεται από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπου σύμφωνα και με τη θεώρηση του Freire (1977), για την απόταξη της κυριαρχίας ενός κυρίαρχου επάνω σε έναν κυριαρχούμενο, η μόνη λύση είναι η συνειδητοποίηση της πραγματικότητας, μέσω ενός διαλογικού περιβάλλοντος, στο οποίο δεσπάζουν η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η ελπίδα και η εμπιστοσύνη. Μια αληθινή διαπολιτισμική συνεύρεση δεν μπορεί να νοηθεί ολοκληρωμένη, χωρίς την ύπαρξη αυτών των προϋποθέσεων. Ακόμη, δεδομένη θεωρείται η κατά τον Goleman (1998, όπ. αναφ. στο Mezirou κ.ά., 2007) συναισθηματική κατανόηση, μέσω της οποίας ο κάθε συμμετέχων σε ένα διαλογικό περιβάλλον, αντιλαμβάνεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και αυτά των άλλων. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία μιας ισότιμης εκπαίδευσης, με αλληλεγγύη και σεβασμό στα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων (Κεσίδου, 2008).

Με το νόμο λοιπόν 2413/96, εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος ενός αμιγώς διακριτού διαπολιτισμικού κύρους, χωρίς τις θεωρητικές επικαλύψεις των προηγούμενων ετών. Μια πλειάδα νόμων, φύλλων κυβερνήσεως και αποφάσεων, που στηρίζουν την πολυπολιτισμική επικοινωνία, ενισχύουν το χαρακτήρα της (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Γίνεται λοιπόν σαφής η πρόθεση του ελληνικού κράτους, με βάση την εξελικτική πορεία του μεταναστευτικού ζητήματος, για μια στροφή προς πιο δόκιμα και διαλογικά αναστοχαστικά μοντέλα αμοιβαίας συνεύρεσης των πολιτισμικά διαφορετικών λαών, στα πλαίσια ενός πολυπρισματικού και βασισμένου σε αρχές διαλόγου. Λαμβάνοντας αυτή τη δεδομένη πρόθεση, αναγκαία θεωρείται η ύπαρξη ενός σχολείου αναστοχαστικότητας, που να επιδιώκει και να θέλει τη βελτίωση της οργάνωσης και των πρακτικών του προς μια πραγματικά διαπολιτισμικότερη κατεύθυνση.

Η έννοια του αναστοχαστικού σχολείου ως υπερβάλλουσα μορφή μιας στατικής κουλτούρας

Το όλο ζήτημα της επικράτησης, μετά τις πολυποικίλες ζυμώσεις, μιας εν τέλει διαπολιτισμικά συμπεριληπτικής στόχευσης, δημιούργησε προσδοκίες ως προς τη στρατηγική πραγμάτωση αυτής από την πλευρά του σχολείου. Γρήγορα όμως οι όποιες διαθέσεις έμειναν σε ένα επιφανειακά ρητορικό επίπεδο, καθώς ο ισχυρός χαρακτήρας μιας εθνικιστικής κουλτούρας κάλυπτε με το πέπλο του το ελληνικό σχολείο (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Μανιάτης, 2009). Με βάση την αναφορά στο σημείο αυτό στην έννοια της κουλτούρας, αναγκαία θεωρούμε την ανάλυσή της, καθώς και τη διασύνδεση με την έννοια της σχολικής κουλτούρας αναστοχασμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008), με στόχο μια οραματίζουσα ανάδειξη του τωρινού σχολείου στατικής κουλτούρας σε αυτό μιας βελτιούμενης αλλαγής και διαπολιτισμικότερης συμπίεσης.

Η κουλτούρα ενός οργανισμού δεν είναι τίποτε άλλο παρά ο εσώτερος ψυχικός του κόσμος (Jewell, 1998, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018), μέσα από τον οποίο εκφράζονται τα βαθύτερα παραδοχικά του μοντέλα (Schein, 2004, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Η Ανθοπούλου (1999) κάνει λόγο για το χαρακτήρα που εκπέμπει μια σχολική μονάδα, τον αυτοπροσδιορισμό της, ο οποίος την επηρεάζει. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι εκείνο το οποίο καθορίζει τη γενικότερη

στάση του απέναντι στις επιρροές του περιβάλλοντός του και καθοδηγεί την εν γένει πορεία του (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Αξίζει να επισημανθεί ότι ο χαρακτήρας ενός οργανισμού, με βάση την πολυεπίπεδη λειτουργία του, δύσκολα αλλάζει, ιδίως σε ό,τι αφορά τα βαθύτερα επίπεδα της κουλτούρας (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Για τον πολυδιάστατο ρόλο της κουλτούρας ενός οργανισμού κάνει λόγο και η Χατζηπαναγιώτου (2008), η οποία την διακρίνει στα εμφανή της χαρακτηριστικά, σε ένα δεύτερο επίπεδο ενός αξιακού συστήματος και, τέλος, σε ένα βαθύτερο και πολύ πιο δύσκολα διακριτό επίπεδο. Τέλος, για τον Day (2003, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2008), η κουλτούρα είναι ο τρόπος μέσα από τον οποίο εκφράζεται ένας οργανισμός. Τώρα, όσον αφορά την έννοια της σχολικής κουλτούρας αποτελεσματικότητας, πρόκειται για μια πορεία ανανέωσης του οργανισμού, μέσω της συνεχούς βελτίωσης και της ενδυνάμωσης των μελών του (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Οραματιζόμενη ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον, δίνει βάση στην αλλαγή και την ολική βελτίωση (Δάρρα, 2018; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Αφορμώμενοι από τη γενικότερη ιστορικότητα του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας έτσι όπως αυτό περιγράφεται, η σχολική κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει αρχικά αμετάβλητη (Καρακατσάνη & Τσουνή, 2015; Μανιάτης, 2009), ιδίως σε ό,τι αφορά το βαθύτερο επίπεδο του παραδοχικού της μοντέλου (Schein, 2004, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Αναντίρρητα αποδεκτό είναι το γεγονός ότι, μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πλησιάζει προς μια εννοιολογική στροφή, μετατρέποντας τους όρους αφομοίωση και ενσωμάτωση σε έναν πιο πολυπολιτισμικό και ενσυναίσθητο ρόλο, σε αυτόν της συμπερίληψης (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009). Τα πρώτα όμως αυτά χρόνια, παρά τις όποιες προσπάθειες, δεν μπόρεσε να αποτάξει από επάνω του την αρρωστημένη κουλτούρα της ξενοφοβικότητας (Καρακατσάνη & Τσουνή, 2015; Λιαλιούτη κ.ά., 2017; Μανιάτης, 2009), λειτουργώντας έτσι σε ένα επιφανειακά εργαλειακό επίπεδο και όχι σε αυτό μιας βαθύτερης στοχαστικής διάθεσης (Mezirow κ.ά., 2007). Παρουσιάζεται δηλαδή σε ένα επίπεδο «απλού βρόχου», εργαλειοποιώντας και διαφοροποιώντας μόνο τις θεσμικές πρακτικές, αλλά όχι την ουσία της συνειδησιακής του κουλτούρας (Argyris & Schon, 1978, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018; Μανιάτης, 2009; Παυλάκης, 2019). Επί της ουσίας, το σχολείο προσπαθεί να μεταβάλει τις πρακτικές του με νέες θεσμοθετήσεις για μια πολυπολιτισμική αναδιάρθρωση, αδιαφορώντας όμως κατά βάση για την εξέταση των εσωτερικών πεποιθήσεών του (Μανιάτης, 2009; Παυλάκης, 2019).

Από την άλλη, σημαντική θα πρέπει να θεωρείται και η εξέλιξη ενός οργανισμού σε αυτόν της οργανωσιακής μάθησης και αλλαγής. Σύμφωνα με τους Κουτούζη και Παυλάκη (2018), οργανισμός μάθησης είναι αυτός ο οποίος επιδιώκει τον αναστοχασμό, την αναδημιουργία και τη βελτίωση. Επιδιώκει τη συνεχή επανεξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών του, οι οποίες τον εμποδίζουν από μια μελλοντική εξέλιξη και ανάπτυξη (Κόκκος, 2017). Για τους Argyris και Schon (1978, όπ. αναφ. στο Κουτούζης & Παυλάκης, 2018), το πάγιο παραδοχικό μοντέλο του ανθρώπου, τον δυσκολεύει, αλλά και τον κατευθύνει ως προς τις αποφάσεις του. Ειδικότερα, συχνά χρειάζεται να ανατρέχουμε στο εμπειρικό μας μοντέλο και να το αναδιαμορφώνουμε, γνωρίζοντας τι κάνουμε και για ποιο σκοπό (Παυλάκης, 2019). Ένας οργανισμός, ο οποίος αναζητά τη σχολική αποτελεσματικότητα, οφείλει να επανεξετάζει τα πάγια παραδοχικά του μοντέλα, ανανεώνοντάς τα εκ βαθέων (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Βρίσκεται σε μια διαρκή ανανέωση και βελτίωση τόσο της οργανωσιακής του κατάστασης

όσο και των πρακτικών του, προωθώντας μοντέλα αυτόνομης διοικητικής ποιότητας (Δάρρα, 2018).

Η σημασία λοιπόν, έτσι όπως σκιαγραφήθηκε, τόσο της σχολικής κουλτούρας αποτελεσματικότητας όσο και των οργανισμών μάθησης και αλλαγής, συνιστούν σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε οραματίζουσα πολιτική μαθησιακής αλλαγής, την απόταξη από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κουλτούρας εθνικιστικής προσήλωσης και τον εν τέλει μετασχηματισμό της σε αυτή της συνεχούς μάθησης και βελτίωσης (Δάρρα, 2018; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Το διαπολιτισμικό σχολείο θα μπορεί πια να οραματιστεί μια νέα, πιο ουσιαστική και οργανωσιακά πολυπολιτισμική εποχή.

Διαπολιτισμικότητα: για μια οραματίζουσα στρατηγική μαθησιακής αλλαγής

Με την ψήφιση του νόμου 2413/96, ανακαινίσθηκε μια νέα εποχή για την εξέλιξη της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, αφού ο όρος βρίσκει πια την πραγματική του εννοιακή βάση (Μανιάτης, 2009). Σταματά να υφίσταται η λειτουργία μιας φοβικότητας, με την αποπνοή ενός περιβάλλοντος συναισθηματικής νοημοσύνης, ισότητας και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμικότητα περνά σε μια νέα φάση ουσιαστικής εννοιοδότησης, έχοντας αφήσει πίσω της ζοφερούς όρους, όπως αυτός της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μανιάτης, 2009).

Μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και συνταγματικών αποφάσεων επιβεβαιώνουν την προσπάθεια του κράτους να εκφράσει τον οραματισμό μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Μετά τη διαπίστωση της αποτυχίας των εθνικιστικών μοντέλων, αποφασίστηκε η στροφή και ο αναστοχασμός των δυσλειτουργικών μέχρι τότε παραδοχών τους (Κεσίδου, 2008). Το πέρας της χρονιάς του 1996 σημάδεψε το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς, μέσω των αναδιαρθρώσεων και του σκεπτικισμού επάνω στις πολιτικές αντιμετώπισης των μεταναστών, επιτυγχάνεται ο οραματισμός ενός μελλοντικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπολιτισμικής συνεύρεσης (Μανιάτης, 2009). Οι έννοιες της εθνικής κυριαρχίας, της πολιτισμικής επιβολής, της υπεροχής και του απανθρωπισμού μετατρέπονται σε ένα εκπεφρασμένο και μετασχηματιστικά διαλογικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Ανδρής, 2016; Κεσίδου, 2008; Μάρκου, 2010, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη, 2018). Στο περιβάλλον αυτό επικρατεί η αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικότητων, στα πλαίσια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος κατανόησης και αλληλεγγύης (Κεσίδου, 2008; Χολέβα, 2017).

Παρόλα όμως τα σημάδια προσπάθειας τα οποία φαίνονται τις τελευταίες δεκαετίες ως προς τη στροφή του σχολείου και την αλλαγή του ρόλου του ως έχοντος διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ίχνη περιφερόμενης μονοπολιτισμικότητας επισκιάζουν το όραμα της συμπερίληψης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η έννοια της διαπολιτισμικότητας εννοιοδοτείται ως μια οραματίζουσα στρατηγική, διότι απέχει από μια ουσιαστική και καθολική έκφραση μιας ελεύθερης διαλογικής-διαπολιτισμικής πράξης και, συνεπώς, μοιάζει με ένα μέλλον γεγονός.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Μαλιγκούδη και Τσαουσίδη (2020), η οποία αφορά τις στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δομές υποδοχής προσφύγων, διαπιστώθηκαν αρκετά ελλειμματικά στοιχεία ως προς τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την έκφραση μιας ουσιαστικής συμπερίληψης, για την πραγμάτωση της οποίας

απαιτείται μια διαπολιτισμική ενσυναίσθηση. Η έννοια της συναισθηματικής κατανόησης συνεπάγεται την κατάργηση ενός κυριαρχικού εγωκεντρισμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού μέσω της συναίσθησης του πολιτισμικά διαφορετικού και της κάλυψης των αναγκών του (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας έδειξαν ότι το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές προσφύγων-μεταναστών, υπολείπεται της έκφρασης μιας πραγματικής συμπεριληπτικής διδασκαλίας (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από στοιχεία του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας, καθώς παρουσιάζεται έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες δομές (ΥΠΕΠΘ, 2017, σελ. 41, όπ. αναφ. στο Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Στην έρευνα των Παϊδά, Βίτσου και Γκαϊνταρτζή (2020), επισημαίνεται για μια ακόμη φορά η ανάγκη μιας διαπολιτισμικότερης σχολικής κουλτούρας, μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και του αναστοχαστικού σχεδιασμού ολόκληρου του διδακτικού προγράμματος. Οι πρακτικές έκφρασης μιας διαπολιτισμικής ανανέωσης του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και η ύπαρξη ενός σχολείου αλλαγής, περιχαράκωνονται θανάσιμα από μια κουλτούρα αναχρονιστικής τάσης (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Μανιάτης, 2009). Έτσι, το ελληνικό σχολείο, δέσμιο πάγιων παραδοχικών μοντέλων, ανήμπορο να αντιδράσει, δεν ολοκληρώνει την προσπάθεια αυτής της πρώτης εναρκτήριας διαπολιτισμικά εποχής για μια ουσιαστική συμπεριληπτική δράση (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015; Μανιάτης, 2009).

Προκειμένου λοιπόν η διαπολιτισμικότητα να διαπεράσει βαθιά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα πρέπει το κράτος να μεταστρέψει την πολιτική του σε ό,τι αφορά τον οργανωσιακό τομέα, λειτουργώντας προς την κατεύθυνση των οργανισμών Ολικής Ποιότητας, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού και της οραματίζουσας βελτίωσης (Δάρρα, 2018).

Για μια εν τω βάθει διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια τυπολογία στρατηγικών συμπεριληπτικής μαθησιακής διδασκαλίας

Για την έκφραση μιας εν τέλει αληθινής, πραγματικής και εν των βάθει αναστοχαστικής συμπεριληπτικής μαθησιακής διεργασίας, δεδομένη θα πρέπει να θεωρείται η διάθεση του σχολείου για συνεχή αναστοχασμό και βελτίωση (Δάρρα, 2018). Αναγκαία λοιπόν είναι η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα διαπολιτισμικά πιο ευαίσθητο μοντέλο, όχι απλώς με την έκφραση ρητορικών νομοθεσιών, αλλά με την αποτύπωσή τους σε μια κουλτούρα λειτουργικών πρακτικών διαχείρισης της ετερομορφίας (Καρακατσάνη & Τσούνη, 2015).

Απώτερο στόχο του κράτους θα πρέπει να αποτελεί η δημιουργία σχολικών μονάδων έτοιμων να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας (Λαπούσης, Πέτσιου, & Βελεγράκη, 2016; Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Για το σκοπό αυτό, απαραίτητη είναι η σύσταση πιο ευέλικτων δομών εκπαίδευσης, με διαλογική συνείδηση, η οποία θα εξαπλώνεται σε όλα τα πολιτισμικά στοιχεία που τις απαρτίζουν. Η οργάνωση, η βελτίωση των σχολικών πρακτικών, ο συνεχής έλεγχος, η συμμετοχικότητα, η κουλτούρα μάθησης και η ηγεσία δεσπόζουν στο σχηματικό μοντέλο της διοίκησης ολικής ποιότητας, το οποίο θα μπορούσε να οριστεί ως μια στρατηγική δημιουργίας μιας νέας σχολικής κουλτούρας βελτίωσης της μάθησης και εν γένει δημιουργίας συμπεριληπτικών βάσεων (Δάρρα, 2018). Στην περίπτωση αυτή, δεδομένη θεωρείται η αυτονόμηση της εκπαιδευτικής μονάδας ως κατεξοχήν φορέα παραγωγής μάθησης (Μαυρογιώργος, 2008).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008), την μέχρι τώρα ευθύνη για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής είχε το κράτος, διατηρώντας τα σκήπτρα ενός στείρου συγκεντρωτισμού. Με την άποψη αυτή συντάσσεται και ο Μαυρογιώργος (2008), ο οποίος κάνει λόγο για εγκλωβισμό της εκπαιδευτικής μονάδας σε μια υπερκείμενη κρατική πολιτική. Ωστόσο, για τη δημιουργία μιας παιδείας, η οποία θα συνάδει με τα πρότυπα των κοινωνικά δίκαιων συστημάτων, με όρους ίσης μεταχείρισης όλων των πολιτών (Παπαδόπουλος, 2015), αναγκαία είναι η μεταβίβαση εξουσίας από την πλευρά της κεντρικής πολιτικής προς την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα (Μαυρογιώργος, 2008). Ο αφουγκρασμός των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο μπορεί να γίνει μόνο από τον εντόπιο εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και τοπικό γίγνεσθαι, δημιουργώντας συνθήκες εκπαιδευτικής βελτίωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Αν η επιδίωξη της κρατικής εκπαιδευτικής μηχανής είναι ένας πραγματικά αναστοχαστικός προγραμματισμός, με στόχο τη μάθηση και τα βέλτιστα αποτελέσματα αυτής, αναγκαία θεωρείται η λήψη αποφάσεων στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας, με αντίστοιχη εκχώρηση εξουσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α). Έτσι, ο σχολικός οργανισμός, σε τοπικό πια επίπεδο, θα έχει τη δυνατότητα λήψης —εκτός των λειτουργικών-διαχειριστικών στόχων— και στρατηγικών στόχων, δημιουργώντας μια αυτόνομη πολιτική, με βάση τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της περιοχής του (Μαυρογιώργος, 2008). Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η σημασία που έχει για τη μαθησιακή διεργασία και τη δημιουργία κοινωνιών πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και ανεκτικότητας, αυτή η καινοτόμα πολιτική (Δακοπούλου, 2008).

Με την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αυτονόμηση της εκπαιδευτικής μονάδας ως φορέα εσωτερικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008), ανοίγει ο δρόμος για μια νέα εποχή μαθησιακής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αμεσότητα της επαφής του εκπαιδευτικού οργανισμού με το κοινωνικό του περιβάλλον, δημιουργεί συνθήκες καλύτερης άντλησης στοιχείων, για μια πιο σωστά οργανωμένη μάθηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Απαλλαγμένη πλέον από κάθε μορφή εξάρτησης, η εκπαιδευτική μονάδα, μπορεί να προβεί σε ολική ανασκευή της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας, με προώθηση πολύπλευρων αλλαγών και βελτίωση των πρακτικών της για μια αντιμετώπιζουσα πολιτική της ετερότητας (Μαυρογιώργος, 2008).

Βέβαια, το εγχείρημα της αυτόνομης λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, δεν είναι εύκολη υπόθεση, εάν δεν στηρίζεται σε μια ισχυρή, αλλά και αναστοχαστική ηγεσία (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο ρόλος της στην περίπτωση της προώθησης σχολικής κουλτούρας αποτελεσματικότητας είναι πολύ σπουδαίος (Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Με την εφαρμογή ενός διοικητικού μοντέλου μετασηματίζουσας, διανεμημένης και εν τέλει ηγεσίας με στόχο τη μάθηση (Αργυροπούλου, 2018), δημιουργούνται συνθήκες και προοπτικές μιας οραματίζουσας στρατηγικής μαθησιακής αλλαγής. Το είδος αυτό της ηγεσίας, έχοντας ως όραμα την ίδρυση ενός διαφορετικού σχολείου, με προοπτική πολυπολιτισμικής συνεύρεσης και αλληλοδημιουργίας, θέτει στόχους, προγραμματίζει, αναδεικνύει την πολυφωνία, αξιολογεί και, γενικά, ενεργοποιείται, με στόχο τη βέλτιστη μάθηση και επιτυχία του οργανισμού (Αργυροπούλου, 2018).

Ο οραματισμός ενός διαπολιτισμικού σχολείου αλλαγής, καθιστά το διευθυντή της σχολικής μονάδας ηγέτη, ικανό να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεχή βελτίωση των πρακτικών της μαθησιακής διεργασίας και εν περιλήψει μιας ουσιαστικά διαφοροποιημένης και ποιοτικής μαθησιακής πράξης, με βάση της ιδιαιτερότητες του κάθε περιβάλλοντος

(Αργυροπούλου, 2018; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Δεν αποτελεί πια το διαχειριστή-διεκπεραιωτή μιας κατευθυνόμενης μαθησιακής πράξης, η οποία απηχεί τις κρατικές στρατηγικές, αλλά τον εμπνευστή μιας συνεχούς κουλτούρας αλλαγής (Αργυροπούλου, 2018; Μαυρογιώργος, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Φροντίζει να καλύπτει το αίτημα για συμβουλευτική, αλλά και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του (Αργυροπούλου, 2018; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008), στοχεύοντας στην πάταξη του ελλείματος επιμόρφωσης (Καραγιάννη, 2018; Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Με το βλέμμα στραμμένο σε μια εκπαίδευση διαπολιτισμικής προοπτικής, μέσω της ισχυροποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και της σχετικής αυτονόμησής του (Αργυροπούλου, 2018; Παπακωνσταντίνου, 2008; Χατζηπαναγιώτου, 2008), δίνει τη δυνατότητα για μια διαπολιτισμικά εμπνευσμένη μαθησιακή διεργασία, μέσω της χρήσης εξατομικευμένων συμπεριληπτικών πρακτικών, με στόχο τη μάθηση και τον έτερο πολιτισμικό μαθητή (Ακριτίδης, Ανθόπουλος, & Παπαδόπουλος, 2007; Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2012).

Μέσα σε ένα κλίμα διάχυσης κουλτούρας μάθησης από την πλευρά της ηγεσίας της εκπαιδευτικής μονάδας, προωθείται η επιμόρφωση, ως μέσο ποιοτικής βελτίωσης (Αργυροπούλου, 2018; Δάρρα, 2018). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της χρήσης εξειδικευμένων διαπολιτισμικών μεθόδων, όπως της τέχνης, του θεάτρου, του παραμυθιού και, γενικά, των ομαδοσυνεργατικών-βιωματικών τεχνικών ως μέσων μαθησιακής συνδιαλλαγής (Αθανασέκου & Αργυριάδης, 2018; Τσαγκαρέλη, Δρούγκας, Ντέμος, & Τσαπρουνής, 2010; Τσιρώνης, 2008; Χολέβα, 2017), ενώ δημιουργείται κλίμα αμοιβαίας συνύπαρξης, ισότητας και σεβασμού (Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2013). Η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών τεχνικών πολυπολιτισμικότητας προωθεί τη μαθησιακή δράση, χωρίς την εμφάνιση σχολικών προβλημάτων (Μπάστα, 2015; Πουρσανίδου, 2016).

Από την άλλη πλευρά, σίγουρη θέση ενός οργανισμού αλλαγής, θα πρέπει να θεωρείται και η κοινωνικοποίησή του σε σχέση με το ευρύτερό του περιβάλλον (Αργυροπούλου, 2018; Δάρρα, 2018). Σπουδαίας σημασίας αποτελεί η καλλιέργεια σχέσεων και συνδέσμων του εκπαιδευτικού οργανισμού τόσο με τοπικούς κοινωνικούς φορείς όσο και με τους γονείς των μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Αφ' ενός η σύζευξη με την τοπική κοινωνία και δη με διάφορους κρατικούς και μη φορείς, αλλά και επιχειρήσεις τοπικού χαρακτήρα, προάγει το έργο της διαπολιτισμικότητας, προσδίδοντας περισσότερα εκπαιδευτικά εργαλεία στη σχολική εργαλειοθήκη και στη μαθησιακή πράξη, ενώ, αφ' ετέρου, εξ ίσου σημαντική είναι και η δημιουργία μιας δικτυακής σχέσης του σχολείου με τους γονείς των πολυπολιτισμικών μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Η σχέση αυτή εξασφαλίζει πολύτιμη ανατροφοδότηση από τη μια πλευρά για τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών, ενώ από την άλλη δημιουργεί ένα περιβάλλον συνεύρεσης, ομόνοιας, αλλά και αγαστής συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς, δασκάλους και μαθητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β). Τέλος, οι γονείς αποτελούν πολύτιμο συνεργάτη διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσω μιας ποικιλομορφίας τρόπων δραστηριοποίησής τους και ενεργούς εμπλοκής στα εκπαιδευτικά δρώμενα, ως μεταφραστών, συνοδών εκδρομών-δραστηριοτήτων, βοηθών εκπλήρωσης μαθησιακής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β).

Με βάση τα ανωτέρω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι για την εφαρμογή μιας αληθινής οραματίζουσας διαπολιτισμικής πολιτικής χρειάζεται να γίνουν αλλαγές σε τριμερές επίπεδο, το οποίο να περιλαμβάνει τις έννοιες 'κρατική πολιτική - εκπαιδευτική μονάδα/ηγεσία - εκπαιδευτικοί'. Ας δούμε όμως τι μπορεί να γίνει σε κάθε ένα από τα τρία αυτά επίπεδα.

Για το πρώτο επίπεδο, δηλαδή αυτό της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν τα εξής:

- Εκχώρηση εξουσίας στην εκπαιδευτική μονάδα, με τη δημιουργία φύλλων κυβερνήσεως και νομοθετημάτων για ανάληψη πρωτοβουλιών (με τη μορφή επέμβασης σε θέματα διοικητικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν την ίδια την μονάδα) σε τοπικό εκπαιδευτικό επίπεδο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό, θα εγκαταλειφθεί η ρητορικότητα η οποία περιέβαλε τη διαπολιτισμικότητα και θα αντικατασταθεί από μια σχετική αυτονομία (Μαυρογιώργος, 2008), έχοντας μια ουσιαστική συμπεριληπτική βάση, με δυνατότητες οραματισμού και συνεχούς βελτιούμενης δράσης.
- Δημιουργία νέων δομών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με σύγχρονες συμπεριληπτικές προοπτικές ως προς τη δόμησή τους. Οι προοπτικές αυτές θα αφορούν κυρίως κατασκευαστικού περιεχομένου δυνατότητες για μια προοπτική συναισθάνουσας εκπαίδευσης. Οι νέες δομές θα διαθέτουν κατάλληλη κτιριακή διαρρύθμιση, κατάλληλη τόσο για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. κινητικά προβλήματα) όσο και για εξατομικευμένα τμήματα, τμήματα συνεκπαίδευσης, εκδηλώσεων, αλλά και υποδοχής των γονέων. Έτσι, το νέο σχολείο θα προβάλλει μια κουλτούρα εξωτερικής συναισθηματικής κατανόησης του έτερου μαθητή, αποπνέοντας μια διάθεση συμπερίληψής του.
- Ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών, με την πρόσληψη νέου εξειδικευμένου εκπαιδευτικού, καθώς και λοιπού βοηθητικού προσωπικού.
- Οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών μονάδων, μέσω της παροχής κονδυλίων, με δυνατότητα διαχείρισής τους σε μεγάλο βαθμό από την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα, με σκοπό την κάλυψη των τοπικών αναγκών της.
- Παροχή επιμορφωτικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων για την εξασφάλιση μεγαλύτερης επάρκειας των εκπαιδευτικών, με στόχο τη δημιουργία κουλτούρας πολυπολιτισμικής συνεύρεσης. Με τον τρόπο αυτό καλύπτεται το αίτημα των εκπαιδευτικών για εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών τους γνώσεων και βελτίωση των πρακτικών τους. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να σχεδιάζονται από πανεπιστημιακούς καθηγητές, με τη σύμπραξη του Υπουργείου Παιδείας.
- Παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων διοικητικού περιεχομένου, με τη συμμετοχή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, για βελτίωση της διοικητικής έκφρασης, με στόχο τη δημιουργία κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας. Προτείνεται ο σχεδιασμός τέτοιων προγραμμάτων να γίνεται με τη συμβολή εξειδικευμένων επιστημόνων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.
- Αναθέωση των σχολικών συγγραμμάτων, μέσω μιας σχεδιαστικής πορείας προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Προτείνεται η δημιουργία ευέλικτων συγγραμμάτων, με δυνατότητες επιλογών ως προς το διδακτικό υλικό από τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε μονάδος.

- Παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, κατάλληλης για χρήση σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Η υποδομή αυτή μπορεί να περιλαμβάνει κυρίως μέσα σύγχρονα, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προτζέκτορες, αλλά και συναφή τρισδιάστατα αντικείμενα, καθώς και επαρκή γραφική ύλη.

Μέσω των παραπάνω διαπολιτισμικών αλλαγών, η κυβερνητική πολιτική αφενός θα δημιουργήσει τις βάσεις για την εισαγωγή μιας κουλτούρας με στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2008), προωθώντας αξίες προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης, αφ' ετέρου -κυρίως μέσω των διαταγμάτων και των φύλλων κυβερνήσεως- θα παράσχει την απαραίτητη αυτονόμηση στις σχολικές μονάδες, μέσω μιας εσωτερικής πολιτικής χάραξης από την πλευρά των διευθυντών (Μαυρογιώργος, 2008).

Όσον αφορά το δεύτερο στοιχείο, που αναφέρεται στην ίδια την εκπαιδευτική μονάδα, μέσω μιας ισχυρής ηγεσίας θα πρέπει:

- Να χαράσσει δική της εκπαιδευτική πολιτική για την κάλυψη των τοπικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- Να εκφράζει γνώμη για πιθανή βελτίωση/συμπλήρωση ή και αναθεώρηση των σχολικών συγγραμμάτων, εφόσον αυτό επιβάλλουν οι ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες. Μέσω του διευθυντή-ηγέτη της, θα μπορεί να συντάσσει εκθέσεις προς τα ανώτερα όργανα (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, στοχεύοντας σε μια όλο και περισσότερο διαπολιτισμικά οραματίζουσα εκπαίδευση.
- Να κάνει, μέσω του διευθυντή-ηγέτη και των διδασκόντων, προτάσεις σχεδιασμού του εκπαιδευτικού χρόνου στα ανώτερα υπερκείμενα όργανα, με βάση τις ιδιαιτερότητες της μονάδος. Ο προγραμματισμός του χρόνου δεν θα είναι ένα αντικείμενο κρατικής επιρροής, αλλά θα αποτελεί σημείο ρύθμισης της ίδιας της μονάδος, με βάση την εξατομίκευση των συμπεριληπτικών αναγκών της.
- Να λαμβάνει αποφάσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας, επιλέγοντας κυρίως αυτές, οι οποίες εξυπηρετούν τη διαπολιτισμική συνεύρεση και τη βιωματικότητα.
- Μέσω του διευθυντή της να αξιοποιεί τους ετήσιους χρηματικούς πόρους της μονάδος, δίνοντας προτεραιότητα κυρίως στις διαπολιτισμικές της ανάγκες.
- Να επιχειρεί, μέσω του διευθυντή της μονάδος, χρησιμοποιώντας δημοκρατικά μοντέλα, να μεταβιβάζει την εξουσία, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις της μονάδος, όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αυτής, που είναι και οι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και στους γονείς των μαθητών, δημιουργώντας ένα σχολείο πραγματικά ανοικτό για όλους, μέσω μιας κουλτούρας συμμετοχικότητας.
- Να εγκαθιδρύσει το θεσμό των συμβούλων διαπολιτισμικής πράξης, μέσω των οποίων θα μπορεί να υπάρχει έλεγχος, αλλά και διόρθωση της εκπαιδευτικής πράξης. Θεωρούμε ότι αυτός ο θεσμός, με βάση τις προαναφερόμενες ελλείψεις όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα βοηθήσει στην κάλυψη του αιτήματός τους, δημιουργώντας συνθήκες και κλίμα πραγματικής μάθησης και συμπερίληψης.

- Να παρέχει στήριξη/παρακίνηση προς τους εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εξειδίκευσης. Ο διευθυντής μπορεί να ενημερώνει, αλλά και να δημιουργεί κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας κάλυψη του έργου τους για τη συμμετοχή τους σε διάφορα προγράμματα εξειδίκευσης, αυξάνοντας έτσι τις γνώσεις τους, αλλά και βελτιώνοντας την εν γένει μαθησιακή πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται και η οργάνωση ενδοσχολικών/διασχολικών σεμιναρίων, τα οποία μπορούν να διοργανώνονται με τη συμμετοχή έμπειρων πανεπιστημιακών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρέχοντας τεχνογνωσία στους εκπαιδευτικούς.
- Να εφαρμόζει συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής πράξης, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα στη μονάδα.
- Να ενθαρρύνει την επικοινωνία όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής πράξης, ήτοι των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Συνίσταται η δημιουργία εβδομαδιαίων/μηνιαίων συναντήσεων ή εκδηλώσεων, με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνδιαλλαγή.
- Να είναι ανοιχτή για συνεργασία τόσο με τοπικές επιχειρήσεις όσο και φορείς τοπικούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στόχος της πρότασης αυτής είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μεγιστοποίηση της βιωματικότητας της μαθησιακής πράξης, αλλά και για αύξηση της πολιτισμικής διαλογικής συνεύρεσης, μέσα από επισκέψεις σε διάφορους χώρους, αλλά και τη χρήση επιχειρήσεων με τη μορφή εργαστηρίων προς όφελος της μάθησης.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο στοιχείο, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, προτείνεται:

- Να συμμετέχουν στη διαδικασία σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός, ως ο αμεσότερος κρίκος στην εκπαιδευτική αλυσίδα για τη διεκπεραίωση της μαθησιακής πράξης, βρίσκεται πιο κοντά στο μαθητή και τις ανάγκες του. Έτσι, είναι θεμιτό να συντάσσει προτάσεις σχετικά με όλη την εκπαιδευτική πράξη (ύλη βιβλίων, εκπαιδευτικά μέσα, χρόνος) στο διευθυντή, αλλά και εκθέσεις προς τα ανώτερα υπερκείμενα όργανα για τη βελτίωση της μαθησιακής πράξης.
- Να είναι αυτόνομοι ως προς την επιλογή της διδακτέας ύλης, με βάση τις ανάγκες των μαθητών της τάξης τους, καθώς και τη χρήση νέων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων που θα αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη μάθηση.
- Να βελτιώνουν τις πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας τους, μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης.
- Να αποτελούν τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ της μονάδος και των γονέων των μαθητών, δημιουργώντας έτσι καλύτερο σχολικό κλίμα και βελτιώνοντας τη μάθηση, μέσω της κάλυψης των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και των γονέων, μετά από συναπόφαση με τον διευθυντή της μονάδος.

Θεωρούμε λοιπόν ότι με βάσει τις ανωτέρω προτάσεις θα επιτευχθεί ο οραματισμός της εκπαιδευτικής μονάδος. Το τρίπτυχο 'κρατική πολιτική - εκπαιδευτική μονάδα/ηγεσία - εκπαιδευτικός', μέσω των ανωτέρω λειάνσεων, αλλά και τις αυτονόμησης της ίδιας της εκπαιδευτικής μονάδας, θα επιτύχει την απομάκρυνση από μια κουλτούρα φοβικότητας,

μέσω της δημιουργίας μιας πραγματικής συμπεριληπτικής και συνεχώς βελτιούμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα–Προτάσεις

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας θα πρέπει να αποτελέσει μια οραματίζουσα διαδικασία αλλαγής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από την ιστορικότητα του φαινομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, φάνηκε η προσπάθεια του ελληνικού κράτους να διαχειριστεί το φαινόμενο της μαζικής εισροής ξένων στοιχείων, με μια σειρά στρατηγικών, που έφθαναν ως τα όρια της έκφρασης ενός δυνάμει διαπολιτισμικού μοντέλου (Μανιάτης, 2009). Ενώ όμως όλες οι θελήσεις συμβάδιζαν με το θεωρητικό μοντέλο μιας πολυπολιτισμικίζουσας μάθησης, η πράξη δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μανιάτης, 2009). Ο όρος διαπολιτισμικότητα ενσυναίσθησης, με τη χροιά της συναισθάνουσας αλληλοσυνεργασίας των πολιτισμικών στοιχείων, δεν εκφράστηκε με τη σωστή του έννοια. Παρέμεινε βυθισμένος στο πλαίσιο μιας δύνης, που δημιούργησε η προϋπάρχουσα κουλτούρα φοβικότητας για το έτερο πολιτισμικά στοιχείο, γεγονός το οποίο έφερε μια ασυγχρονία ανάμεσα στις κρατικές διακηρύξεις και στην εν τέλει εφαρμοζόμενη πολιτική για μια πολυπολιτισμική συνεργασία στην ουσία της (Καρακατσάνη & Τσουνή, 2015; Λιαλιούτη κ.ά., 2017; Μανιάτης, 2009).

Η διαπολιτισμικότητα από εδώ και στο εξής πρέπει να αποκτήσει τη συνείδηση και το χαρακτήρα που αναλογεί στην πραγματική εννοιολογική υφή του όρου. Το όραμα ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος αληθινής συμπερίληψης φαντάζει ικανό στο να μεταστρέψει τις κεκτημένες παραδοχικές διαστάσεις του φαινομένου, θέτοντας τις βάσεις για τη στρατηγική λειτουργία ενός σχολείου μαθησιακής αλλαγής με μέλλουσες προοπτικές. Η επιτυχία του εξαρτάται από τις οργανωσιακές πρακτικές, μέσα από τις οποίες τελικά το σχολείο θα αποκτήσει έναν άλλο χαρακτήρα κουλτούρας, με συμπεριληπτική στοχοθεσία. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η διοικητική αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, με δυνατότητα διαχείρισης στρατηγικών στόχων, αλλά και με μια σχολική ηγεσία ενδυναμωτικά οπλισμένη, να προσφέρει μέρος της εξουσίας της στα υποκείμενα εκπαιδευτικά όργανα για την αποπεράτωση της μαθησιακής διαδικασίας και την εν τέλει επιτυχία της σχολικής αλληλόδρασης (Αργυροπούλου, 2018).

Η όλη ιστορικότητα του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας, μάς οδήγησε στην ανάλυση των όρων αφομοίωση και ενσωμάτωση, μέχρι την τελική μορφή της έννοιας της πολυπολιτισμικής διαλογικής συνεύρεσης. Από το γεγονός αυτό, εξήχθη το συμπέρασμα ότι, στην Ελλάδα εν τέλει δημιουργήθηκε μια δυνάμει διαπολιτισμική συνείδηση, η οποία όμως δεν ολοκλήρωσε τη μεταβολή της σε κουλτούρα συναισθηματικής πολιτισμικής ικανότητας.

Ταυτόχρονα, μέσω της ανάλυσης της έννοιας της κουλτούρας, οδηγηθήκαμε στη διαπίστωση της ύπαρξης μιας ισχύουσας κουλτούρας φοβικότητας, η οποία συγκρατεί το εκπαιδευτικό σύστημα από μια πλήρη έκφραση διαπολιτισμικής συνείδησης (Καρακατσάνη & Τσουνή, 2015). Πρότασή μας αποτελεί η δημιουργία μιας σχολικής μαθησιακής κουλτούρας, στο πλαίσιο της οποίας οφείλει να προβληματιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με την όλη του δράση για πιθανή αλλαγή και βελτίωση (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά στο αποτέλεσμα ενός ενδεχόμενου αναστοχασμού, με τη μορφή μιας οργανωσιακής αλλαγής, μέσω της δημιουργίας μιας αυτόνομης οργανωσιακά

σχολικής μονάδας, η οποία θα καθορίζει και θα χαράζει τη δική της διαπολιτισμική πολιτική, με βάση την τοπικότητα των αναγκών. Μέσω μιας δυναμικής σχολικής ηγεσίας, η εκπαιδευτική μονάδα θα προάγεται σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο και μετασχηματίζον σύστημα.

Μέσα από την ανωτέρω πρόταση επίκειται η δημιουργία μιας συμπεριληπτικά ολιστικής μαθησιακής συνεκπαίδευσης, η οποία θα περικλείεται από ένα διοικητικό σύστημα ολικής ποιότητας, με στόχο τη μάθηση και τη διαπολιτισμική αλλαγή (Δάρρα, 2018). Με όπλο μια κουλτούρα ποιοτικής εκπαίδευσης, θα γίνει ευκολότερη η μετάδοση των αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζάχος, 2014; Παπαδόπουλος, 2015) και η εκπλήρωση τελικά του οράματος για μια διαλογική συνδιαλλαγή των πολιτισμικών ετεροτήτων σε ένα σχολείο συνεχώς βελτιούμενο, που θα μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018).

Αναφορές

- Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (Μτφρ. Γ. Κριτικός). Αθήνα: Ράππα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1972).
- Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση. (Επιμ.) Α. Κόκκος, (Μτφρ. Γ. Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασέκου, Μ., & Αργυριάδης, Α. (2018). Μιλώντας στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο, Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη (Επιμ.), *Παιδί και πληροφορία: Αναζητήσεις ιστορίας, δεοντολογίας, δικαίου και πολιτισμού* (σσ. 509–515). Αθήνα: Οσελότος. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από https://www.researchgate.net/publication/326409357_Milontas_sta_Paidia_gia_tous_Prosphyges_mesa_apo_ten_Techne_kai_ten_Diapolitismike_Ekpaideuse
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). Λήψη αποφάσεων στον χώρο της Εκπαίδευσης. Στο, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α, σσ. 71–118). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο του περιβάλλον. Στο, Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (2η εκδ., Τόμ. Γ, σσ. 39–90). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ακριτίδης, Ν., Ανθόπουλος, Κ., & Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 132–141 . Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_Θεωρητικά%20Κείμενα/2.1_Γλώσσα%20-%20Λογοτεχνία/Ελληνική%20γλώσσα.pdf
- Ανδρής, Ε. (2016). *Διαπολιτισμική ηθική και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, Έρκυνα, 10, 146–154. Ανακτήθηκε από <https://erkyna.gr/>
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμ. Β, σσ. 20–30). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην εκπαίδευση – Σχολική ηγεσία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλειάδης, Κ. (2010). *Παιδεία της πολυπολιτισμικότητας: Για την Παιδεία των Καταπιεζομένων*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3755.4805>
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή-μεταρρύθμιση-καινοτομία. Στο, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α, σσ. 165–202). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση ποιότητας και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζάχος, Δ. (2014). *Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Νέος Παιδαγωγός, 3, 148–159. Ανακτήθηκε την 22 Μαρτίου του 2021, από https://www.researchgate.net/publication/265140788_E_Anankaioteta_tes_Diapolitismikes_Ekpaideuses
- Καραγιάννη, Ε. (2018). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 362–372. <https://doi.org/10.12681/educ.2684>
- Καρακατσάνη, Ε., & Τσουνή, Β. (2015). *Αξιοποίηση της συναλλακτικής ανάλυσης ως μοντέλου συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπολιτισμική επικοινωνία διδάσκοντα και μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 559–568. <https://doi.org/10.12681/educ.247>
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Ζ. (2015, Νοέμβριος). *Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, Αλεξανδρούπολη. <https://doi.org/10.12681/hjre.8858>
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή*. Στο, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 21–36). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κόκκος, Α. (2017). *Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός: Εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Β, σσ. 40-45). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2012). *Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 54, 131–149. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7062>
- Λαπούσης, Γ., Πέτσιου, Ε., & Βελεγράκη, Α. (2016). *Διερεύνηση του ρόλου του Εκπαιδευτικού στην Σχολική μονάδα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, τόμος Γ, 463–472.
- Λιαλιούτη, Ζ., Γεωργιάδου, Β., Γαλαριώτης, Γ., & Καφέ, Α. (2017, Φεβρουάριος). *Η ξενοφοβία στην Ελλάδα ως ερευνητικό πρόβλημα: Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα*. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 35, 161–187.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσιδής, Α. (2020). *Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9(1), 22–34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>
- Μανιάτης, Π. (2009). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα: Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική*. Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση, 11-12, 48–75.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α, σσ. 119–164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρομάτη, Μ., & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2013). *Καλλιεργώντας την διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της ιστορίας*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3.

- Ανακτήθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2021, από http://www.elliepek.gr/documents/thirdissue/3_Maurommati_Makridou.pdf
- Μπαλατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009, Ιούνιος, 19-21). Η Σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργιογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (Τόμ. Α, σσ. 252–262). Πάτρα.
- Μπάστα, Ζ. (2015). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στην τάξη. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Επιστημών Εκπαίδευσης στις Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή* (Τόμ. Β, σσ. 906–913). Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/educ.202>
- Νόμος 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124/Α/17-06-1996. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από https://elke.aspete.gr/allextrafiles/elke/Nomothesia/Nomos2413_1996.pdf
- Παϊδά, Σ., Βίτσου, Μ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2020). *Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ και τάξεων υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης*. *Νέος Παιδαγωγός*, 17, 280–290. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από http://www.neospaidagogos.online/files/17_Teyxos_Neou_Paidagogou_Martios_2020.pdf
- Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Πολυπολιτισμικότητα, ανεκτικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη σχέσεις συμβατότητας ή διλήμματος; Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 269–281. <https://doi.org/10.12681/sas.617>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του Διευθυντή*. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, σσ. 231–240.
- Παυλάκης, Μ. (2019). *Argyris και Mezirou: Αποκάλυψη μιας σχέσης*. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 178–195). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 62–75. <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Τσαγκαρέλη, Β., Δρούγκας, Α., Ντέμος, Α., & Τσαπρούνης, Α. (2010, Μάιος, 7-9). Η φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων σε Ολοήμερο Σχολείο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητος θεσμός για να μάθουν πως να μαθαίνουν και να αξιοποιούν τον πολυπολιτισμικό του πλούτο. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ) με θέμα «Μαθαίνω πως να μαθαίνω»*. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html
- Τσιρώνης, Χ. (2008). *Κοινωνική Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΕΠΠΑΣ, οδηγός επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2021, από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_e_pimorfosis_diapolitismiki.pdf
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 213–230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χολέβα, Α. (2017). *Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος*. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142–156. <https://doi.org/10.12681/dial.15208>