

**Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ένταξης Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, μέσα από το Μοντέλο Οργανωσιακής Αλλαγής του John Kotter**

**The Educational Policy of Inclusion of Vulnerable Social Groups, through the Model of Organizational Change by John Kotter**

**Νίκος Κεραυνός**, Πανεπιστήμιο Frederick, Μέλος ΣΕΠ, PhD, nicoskeravnos@gmail.com, dledu.ken@frederick.ac.cy

**Γκόλφο Λιάρου**, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Frederick, st018354@stud.frederick.ac.cy

**Nicos Keravnos**, Frederick University, CAS, PhD, nicoskeravnos@gmail.com, dledu.ken@frederick.ac.cy

**Golfo Liarou**, Post Graduate student Frederick University, st018354@stud.frederick.ac.cy

**Abstract:** The introduction of educational policies is necessary for the functionality of educational units since the latter should be able to adapt to changes and be in line with the requirements of modern society. Every educational policy is based on a logical, scientific, and pedagogical basis while a political dimension often emerges. The process of change, and more specifically its successful introduction and implementation, requires individual stages/phases to be performed as well as a reasonable time to be elapsed, to generate the appropriate culture and prepare the field of change inside the organization. Often there is an absence of a coherent model to follow, and as a result, the implementation of educational policy provisions commonly fails. The establishment of Educational Priority Area Host Classes (SPA) was proposed by the Hellenic Ministry of Education, Lifelong Learning, and Religious Affairs in an attempt to alleviate educational and social inequalities of students coming from vulnerable social groups. However, the effectiveness of the aforementioned educational policy seems problematic according to data showing a great school leakage since the target group of students is unable to conform to the changes. This is due to both omissions in its design and inaccuracies in its introduction and implementation. The present work takes advantage of the 8-stage Kotter theoretical model to improve the proposed educational policy by introducing factional and practical applications at each stage.

**Keywords:** Organizational Change, SPA, Kotter’s Change Model, Inclusion of Vulnerable Social Groups.

**Περίληψη:** Η εισαγωγή εκπαιδευτικών πολιτικών κρίνεται απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, δεδομένου ότι αυτές είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις αλλαγές και επομένως να εξελίσσονται βάσει των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας. Κάθε εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται σε λογική, επιστημονική και παιδαγωγική βάση, ενώ λαμβάνει συχνά και πολιτική διάσταση. Η διαδικασία της αλλαγής και ειδικότερα η επιτυχημένη εισαγωγή και εφαρμογή της απαιτεί την υλοποίηση επιμέρους

σταδίων/φάσεων καθώς και την παρέλευση εύλογου χρονικού διαστήματος για την καλλιέργεια κουλτούρας και την αποδοχή της αλλαγής από τον οργανισμό. Συχνά δεν υπάρχει ένα συνεκτικό μοντέλο που να ακολουθείται με αποτέλεσμα πολύ συχνά η εφαρμογές των προνοιών εκπαιδευτικών πολιτικών να αποτυγχάνει. Η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής στα πλαίσια του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που προτάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας είχε σκοπό να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες μαθητών από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, ωστόσο, παρουσιάζεται προβληματική, καθώς σύμφωνα με μέχρι τώρα δεδομένα οι μαθητές αδυνατούν να προσαρμοστούν ενώ παρατηρείται και έντονη σχολική διαρροή, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται τόσο σε παραλείψεις στον σχεδιασμό της όσο και σε λάθη στα στάδια εισαγωγής και εφαρμογής της. Η παρούσα εργασία αξιοποιεί το θεωρητικό μοντέλο 8 σταδίων του Kotter για εισαγωγή μια βελτιωμένης προσέγγισης στην εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, προτείνοντας εφαρμόσιμες και λειτουργικές πρακτικές εφαρμογές σε κάθε στάδιο.

**Λέξεις κλειδιά:** Οργανωσιακή Αλλαγή, Τάξεις υποδοχής, ΖΕΠ, Θεωρητικό Μοντέλο Κότερ, Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων

## Εισαγωγή

Βασικοί παράγοντες στην επιτυχία ή αποτυχία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ή κάποιων προνοιών της, αποτελούν, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με τα παρεχόμενα προγράμματα σπουδών, το ανθρώπινο δυναμικό και η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή (Μπάκας, 2014). Επιπρόσθετα, η οποιαδήποτε αποτυχία δεν οφείλεται αποκλειστικά σε μία παράμετρο του ευρύτερου πεδίου αυτής καθ’ αυτής της πολιτικής, αλλά είναι αποτέλεσμα διαφόρων διαστάσεων και χαρακτηρίζει ολόκληρη την κοινωνία (Δαρόπουλος, 2015). Η ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στην εκπαίδευση (προσφύγων/αλλοδαπών/παλλινოსτούντων/Ρομά) σε τάξεις Υποδοχής στα πλαίσια των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, είναι ένας θεσμός που εισήχθη με τον ν. 3879/2010 (ΦΕΚ163Α/21.09.2010) και αποσκοπούσε, ικανοποιώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να άρει τις ανισότητες (Κουτούζης, κ.ά., 2012), να διασφαλίσει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, αποτελεσματική ένταξη των μαθητών προερχόμενων από ΕΚΟ και βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης. Ειδικότερα, στόχευε στη μείωση της σχολικής διαρροής, στον εγγραμματοισμό και στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Βασική της πτυχή ήταν η επίτευξη ισότητας μεταξύ των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για όλους, αφού η σημερινή κοινωνία απαιτεί προετοιμασία για μια ζωή, εντός ενός ετερογενούς κόσμου (Huber, et al., 2012), στο πλαίσιο και της μετανεωτερικής πραγματικότητας (Κεραυνός, 2021).

Οι φορείς που επιφορτίστηκαν με την υλοποίησή της, είναι μεταξύ άλλων ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ο σύλλογος διδασκόντων, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός κάθε τμήματος και ο προϊστάμενος εκπαιδευτικών θεμάτων, υπό την εποπτεία του Υπουργείου

Παιδείας. Ως προς τη λογική της βάση η εκπαιδευτική αυτή πολιτική έχει κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς επιχειρούσε να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες εξασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση των μαθητών ΕΚΟ στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία (βιώματα κοινωνικοποίησης), παρέχοντάς τους υποστηρικτική βοήθεια ως μη προνομιούχους μαθητές και ως μέλη κοινωνικοπολιτισμικά μειονεκτουσών ομάδων, όπως προνοεί και η σχετική προκήρυξη. Γενικότερα, σαν θεσμός εντάσσεται στην προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας. Η ολοένα και αυξανόμενη εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού έναντι αυτών των ομάδων, αποτέλεσε ένα επίσης βασικό παράγοντα, που λειτούργησε καταλυτικά στην υλοποίηση της συγκεκριμένης πολιτικής (Κολυμπάρη, 2017). Οι παιδαγωγικοί λόγοι σύστασής της από την άλλη είναι ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, η συνέχιση της εκπαίδευσης και η ενίσχυση αυτονομίας αυτών των μαθητών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, λαμβάνει και πολιτική διάσταση καθώς επηρεάζει αριθμών εκπαιδευτικών, αφού άπτεται διορισμών και εργοδότησης (Ορφανός, 2021α). Τέλος, η επιστημονική της βάση στηρίζεται και σε δεδομένα που κατέδειξαν παράγοντες που συμβάλλουν στη διαίωιση της σχολικής αποτυχίας, άρα και στην ανάγκη ανάληψης ευθύνης που θα οδηγούσε στην ισότητα, αντιμετώπισης και ευκαιριών.

## **1. Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ένταξης Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, μέσα από το Μοντέλο Οργανωσιακής Αλλαγής του John Kotter.**

### **1.1. Η προβληματική σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της υφιστάμενης κατάστασης.**

Η εκπαιδευτική πολιτική της δημιουργίας τάξεων υποδοχής, φαίνεται να παρουσιάζει πολλά προβλήματα, κενά και δυσλειτουργίες. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα τμήματα αυτά φαίνεται να στερούνται κατάρτισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Κουρή, & Σέρβου, 2021· Παπός, 1998· Σκούρτου 2005). Επιπρόσθετα, ενώ δίδεται η δυνατότητα για δεύτερο εκπαιδευτικό στην τάξη, αυτό καθίσταται πρακτικά αδύνατο, καθώς αφενός το διδακτικό ωράριο και αφετέρου ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για τη συγκρότηση του τμήματος ΖΕΠ, μειώνουν και πιθανόν υποβαθμίζουν την εκπαιδευτική υποστήριξη για κάθε μαθητή. Η αποκοπή τους από τη γενική τάξη και η υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας σε ξεχωριστή τάξη, έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο να μην εντάσσονται οργανικά στο σχολικό πληθυσμό, αλλά φαίνεται να οδηγεί και στην περεταίρω ετικετοποίησή τους (Διακογεωργίου, 2020). Επιπρόσθετα, το ΑΠΣ είναι διαμορφωμένο βάσει ελληνικών δεδομένων (ήθη, έθιμα), ενώ παρατηρείται το φαινόμενο η αναπλήρωση των μαθημάτων να υλοποιείται σε ώρες που δεν ενδείκνυται (π.χ. Γυμναστική). Ως απόρροια όλων αυτών τα παιδιά των ευάλωτων ομάδων φαίνεται να συνεχίζουν να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Μάμμου, 2015), ενώ παρατηρείται και έντονη σχολική διαρροή (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013). Σε χώρες που αντιμετωπίζουν το ίδιο ζήτημα, όπως πχ η Σουηδία, η γενική πολιτική είναι να παραμένουν

τέτοιοι μαθητές σε τάξεις υποδοχής μόνο για μια μικρή περίοδο. Μεταφέρονται έτσι το συντομότερο δυνατό στις κανονικές τάξεις, ενώ η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας προσφέρεται, συστηματικά, σε όλες της βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθιστώντας τη μετάβαση των παιδιών από τις τάξεις υποδοχής, στις κανονικές τάξεις μετά από πολύ μικρό χρονικό διάστημα (Cru,et., al., 2017).

## **1.2. Μια βελτιωμένη προσέγγιση στην εφαρμογή της πολιτικής της ομαλής ένταξης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, μέσα από το μοντέλο 8 Σταδίων του John Kotter**

Η διαφαινόμενη αποτυχία εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει για ακόμη μια φορά την πιθανή αδυναμία της πολιτείας να αφουγκραστεί τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες (Δαρόπουλος, 2015· Κατσαρός, 2008). Φαίνεται να επιβεβαιώνει επίσης και την αδυναμία της να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πολιτικές στη βάση ενός έγκυρου και αξιόπιστου θεωρητικού μοντέλου, ώστε να διασφαλίσει μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας της οποιασδήποτε πολιτικής. Ένα τέτοιο θεωρητικό μοντέλο εισαγωγής αλλαγών σε μεγάλους οργανισμούς (όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα) είναι αυτό του Kotter (1995), το οποίο προτείνει την εισαγωγή αλλαγών υλοποιώντας ιεραρχικά 8 στάδια. Η απλότητα και η αμεσότητα του μοντέλου καθιστά πολύ αποτελεσματικό σε διαδικασίες αλλαγών μεγάλης κλίμακας που εκτείνονται από εκπαίδευση (Borrego & Henderson 2014· Wentworth, Behson, & Kelley 2020), στην ιατρική (Burden, 2016· Campbell, 2008· Springer et al. 2012) και ευρύτερα σε μεγάλους οργανισμούς (Boff, & Cardwell, 2020· King, Hopkins, & Cornish, 2018· Pollack, & Pollack, 2015·). Η βιβλιογραφία έχει επίσης εξετάσει τόσο το υπόβαθρο όσο και την εφαρμοσιμότητα του μοντέλου (Appelbaum, Habashy, Malo & Shafiq, 2012· Kang, et., al., 2020), επισημαίνοντας ότι πάρα τις όποιες πιθανές αδυναμίες του, το μοντέλο είναι εφαρμόσιμο, ενώ προτείνεται όπως κατά την αξιοποίηση του, να γίνεται η ανάλογη προσαρμογή σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου εφαρμογής. Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό μοντέλο, η επιτυχία εισαγωγής αλλαγών σε μεγάλη κλίμακα έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας αν πραγματοποιηθεί σε 8 προτεινόμενα στάδια: 1. Καλλιέργεια αισθήματος επείγοντος, 2. Σχηματισμό ισχυρού συνασπισμού καθοδήγησης, 3. Δημιουργία του οράματος, 4. Επικοινωνία σε όλους τους εμπλεκόμενους του οράματος και δράση τους βάσει του, 5. Προγραμματισμός και δημιουργία βραχυπρόθεσμων νικών, 6. Ενσωμάτωση των βελτιώσεων, που προέκυψαν από την ανατροφοδότηση, στον οργανισμό, 7. Επέκταση βελτιωμένων διαδικασιών και πρακτικών για την επίτευξη ακόμη περισσότερων αλλαγών και τέλος 8. Παγιοποίηση αυτών των αλλαγών και των νέων πρακτικών στην κουλτούρα του οργανισμού, ως μέρος της καθημερινότητας.

Ως εκ τούτου, σε σχέση με την εισαγωγή της εν λόγω πολιτικής, έχοντας ως γνώμονα τα στάδια της θεωρίας του Kotter (1995), στο στάδιο της *δημιουργίας αίσθησης επείγοντος* (πρώτο στάδιο) θα πρέπει να αναδειχτεί, ότι η υφιστάμενη κατάσταση είναι πλέον μη λειτουργική, μη αποδοτική, συνοδεύεται από μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής και

χαμηλές μαθητικές επιδόσεις (Μάμμου, 2015· Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013). Επιπρόσθετα, η διεθνής έρευνα και τα αποτελέσματά τους έχουν καταδείξει ότι, οι χώρες που εξασφαλίζουν την ομαλή ένταξη αυτών των ατόμων, φαίνεται να ευημερούν, ενώ αντίθετα ταλανίζονται εκείνες που δεν έχουν καταφέρει να δρομολογήσουν την ισότιμη ένταξη τους (Τσιάκαλος, 2011). Σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό προφίλ, η λειτουργία τους ως μονοπολιτισμικά, αποτελεί κραυγαλέα παιδαγωγική, πολιτισμική και κοινωνική αντίφαση (Δαμανάκης, 2005). Επιπλέον, θα τονιστεί η αναγκαιότητα να ακολουθηθεί καινούρια πρακτική όπου οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δε θα διδάσκονται σε χωριστές τάξεις, αλλά στο πλαίσιο της γενικής με επιμορφωμένο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μόνιμο εκπαιδευτικό-μέντορα (Τζωρτζάκη, 2015), έτσι ώστε να συντελείται αλληλεπίδραση με τους γηγενείς μαθητές και ομαλότερη ένταξη. Πρακτική που σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες και βάσει της ευρωπαϊκής και της διεθνούς εμπειρίας έχει λάβει θετικές κριτικές (Βασιλοπούλου, 2015) και φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα από την αποξένωση των μαθητών σε ξεχωριστές τάξεις και μάλιστα εν ώρα κατ’ εξοχήν αλληλεπιδραστικών μαθημάτων (Cruil, et., al., 2017). Επίσης, σαν πρακτική (θεσμός παράλληλης στήριξης) έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στην ένταξη μαθητών με δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές (Μαυροπαλιάς, 2013). Παράλληλα, το ΑΠΣ θα πρέπει να εμπλουτιστεί με πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων και να δοθεί έμφαση στη θέαση των μορφωτικών περιεχομένων από διάφορες οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, 2005), ενώ της συνολικής προσπάθειας θα πρέπει να ηγείται ένας υπεύθυνος, με αντικείμενο την επίβλεψη των σταδίων του προγράμματος στο σύνολό του (Τζωρτζάκη, 2015). Ωστόσο, για να υλοποιηθούν με μεγαλύτερη επιτυχία τα παραπάνω απαιτείται αυτόνομη δράση κάθε σχολικής μονάδας, όπου ο καταρτισμένος σχολικός ηγέτης μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων θα λειτουργούν αποκεντρωμένα και με λιγότερη γραφειοκρατία (Παπαδημητρακόπουλος, 2005· Τζωρτζάκη, 2015). Τέλος απαιτείται ο σωστός τρόπος διδασκαλίας και η αλλαγή στη συμπεριφορά των ατόμων εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παπακωνσταντίνου, 2008).

*Η συνομολόγηση ενός καθοδηγητικού συνασπισμού που να είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την καθοδήγηση, καθ’ όλη τη διαδικασία είναι μια σημαντική παράμετρος, για την επιτυχία της εισαγωγής μια αλλαγής σύμφωνα με το μοντέλο. Μια ολιγομελής ευέλικτη ομάδα των έξι-οχτώ ατόμων θα σχεδιάσει και θα είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ομάδα αυτή καλό προτείνεται να αποτελείται από άτομα με κύρος, εμπειρία και τεχνογνωσία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άτομα δηλαδή που προέρχονται από διάφορες βαθμίδες της ιεραρχίας και εργάζονται σε διάφορους τομείς και επίκαιρες θέσεις, ενώ ταυτόχρονα τυγχάνουν της ευρύτερης δυνατής αποδοχής. Ενδεικτικά, θα μπορούσε να περιλαμβάνει ‘μάχιμους’ εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής-ΖΕΠ, συνδικαλιστές, ακαδημαϊκούς και ερευνητές, καθώς και τεχνοκράτες και εκπροσώπους των Υπουργείων Παιδείας, Μετανάστευσης και Ασύλου, Προστασίας του Πολίτη και Δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η παρουσία των εκπαιδευτικών θα εξασφάλιζε αφενός την εμπειρία προηγούμενων προσπαθειών εφαρμογής της πολιτικής εκ των έσω με αποτέλεσμα έχοντας επίγνωση που των αδυναμιών της να προσφέρουν πολύτιμες εισηγήσεις και αφετέρου στην ουσία διασφαλίζεται και η δέσμευση εφαρμογής της σχεδιαζόμενης*



πολιτικής, αφού αυτοί είναι κατά κύριο λόγο, επιφορτισμένοι με την εφαρμογή Εκπαιδευτικών Πολιτικών στο σύστημα. Η παρουσία των συνδικαλιστών θα διασφάλιζε την διαχείριση των ζητημάτων μονιμότητας, επιμόρφωσης, διασφάλισης κατάλληλης υλικοτεχνικής αφού σε έρευνες διαφάνηκε ότι τα πιο πάνω είναι σημαντικά για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής (Διακογεωργίου, 2020·Τομάζος, 2019). Ακολούθως, οι απόψεις των ακαδημαϊκών και των ερευνητών έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς έχοντας ως ερευνητικό αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τους καθιστά γνώστες καλών πρακτικών που έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Τέλος, οι τεχνοκράτες και οι εκπρόσωποι των Υπουργείων θα διασφάλιζε τη γνώση και εφαρμογή της κείμενη νομοθεσία, καθώς και τα οικονομικά δεδομένα-απαιτήσεις που επισύρει η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και τους τρόπους εξεύρεσης των απαιτούμενων πόρων.

Το τρίτο στάδιο του μοντέλου του Kotter (1995), προβλέπει την *εκπόνηση του οράματος* που θα διέπει την εισαγωγή της πολιτικής. Το όραμα θα πρέπει να είναι λιτό, σαφές, στοχοπροσηλωμένο και με επικοινωνιακή αμεσότητα. Η διατύπωση του οράματος θα μπορούσε να έχει τη μορφή σλόγκαν ή ενός εύληπτου και εύστοχου μηνύματος, ενώ θα περιγράφονται σε αυτό οι βασικές στρατηγικές για την υλοποίησή του, που θα πρέπει να διασφαλίζουν ανάμεσα σε αλλά, την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την άριστη οργάνωση δικτύων επικοινωνίας και την υποστήριξη των εμπλεκόμενων καθ’ όλη τη διάρκεια εφαρμογής. Ένα περιεκτικό όραμα μπορεί να παρακινήσει και να εμπνεύσει τους εμπλεκόμενους στη σχετική ενώ μπορεί να διασφαλίσει και την χωρίς παρανοήσεις ή ασάφειες εφαρμογή του (Kantabutra, & Avery, 2010). Για την εφαρμογή του σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει η καλλιέργεια της κουλτούρας, δηλαδή της ευρύτερης αποδοχής ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί πλέον κανόνα και όχι εξαίρεση. Από την παρουσίαση του οράματος έως την αλλαγή της κουλτούρας, την προσαρμογή και την εφαρμογή του θα απαιτηθεί ένα εύλογο χρονικό διάστημα με όλους τους εμπλεκόμενους να είναι ενεργά μέλη της προσπάθειας αυτής (Τζωρτζάκη, 2015) και να επιθυμούν πραγματικά την αλλαγή.

Σε αυτό το βήμα, η σωστή *επικοινωνία του οράματος*, μέσω των κατάλληλων στρατηγικών είναι σημαντική. Η επικοινωνία του οράματος της αλλαγής θα πρέπει να πραγματοποιηθεί, με πολλαπλούς και ποικίλους τρόπους ώστε να φτάσει σε όλους τους αποδέκτες και να τους καταστήσει κοινωνού του. Η επικοινωνία του οράματος, θα μπορούσε να εξασφαλιστεί με την διοργάνωση επιστημονικών ημερίδων, επιμόρφωσης των στελεχών και εκπαιδευτικών, δελτίων τύπου, σχεδιασμού αφίσας όπου θα αποτυπώνεται το σλόγκαν εμπλουτισμένο με σχετική εικονογράφηση, αλλά και με τη διοργάνωση σχετικών συνεδριών. Δεν είναι μόνο η νοοτροπία των ανθρώπων που πρέπει να αλλάξει ώστε να αγκαλιάσουν την αλλαγή. Είναι κρίσιμο όλοι οι εμπλεκόμενοι, να πειστούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία αλλαγής. Αλλάζοντας την κουλτούρα που οι άνθρωποι έχουν παγιωμένη έχει ως αποτέλεσμα το θυμό, το άγχος, τη σύγχυση και τη δυσπιστία. Είναι γι’ αυτό που σε τέτοιες περιπτώσεις, οι πράξεις μιλούν πιο δυνατά από τα λόγια. Συνεπώς σύμφωνα με τον kotter (1995, 2012), η επικοινωνία

του οράματος μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, μέσα και από τις ενέργειες και το παράδειγμα στην πράξη από τους εμπνευστές και παράγοντες της αλλαγής. Ειδικότερα στην περίπτωση μια τόσο ευαίσθητης εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτό καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμο.

Για τη δυνατότητα, των εμπλεκόμενων να λειτουργούν βάσει του οράματος στην εκπαιδευτική αλλαγή θα πρέπει καταρχάς να *αρθούν οι αντιστάσεις* στην αλλαγή και κυρίως ο φόβος που συνοδεύει κάθε διαδικασία αλλαγής, ο οποίος αφενός πηγάζει από τον παγιωμένο χαρακτήρα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001) αφετέρου ενισχύεται από την άποψή τους ότι στερούνται της απαραίτητης γνώσης ή/και ικανότητας για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην εφαρμογή της (Greenberg & Baron, 2000). Τροχοπέδη, επίσης, στην αλλαγή μπορεί να αποτελούν οι συνδικαλιστικές ενστάσεις που σχετίζονται κυρίως με τον φορέα της αλλαγής (Μπουραντάς, 2002), ο οποίος πολλές φορές επιβάλλει την αλλαγή χωρίς να επιδιώκει τη συμμετοχή των τελικών αποδεκτών-εφαρμοστών. Βάσει των ανωτέρω, της διαδικασίας εφαρμογής της αλλαγής θα προηγηθεί η επιμόρφωση ικανοποιώντας τις πιθανές ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το ότι στερούνται γνώσεων/ικανοτήτων. Επίσης, με την καλύτερη αξιοποίηση των κονδυλίων ή/και την εξεύρεση χορηγιών μέσω του επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας (Brauckmann & Pashiardis, 2011) θα καταστεί εφικτή η παροχή του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Παράλληλα, με την προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των αλλαγών (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981) και την εκπροσώπησή τους στις διαδικασίες διαβούλευσης θα αισθάνονται μέρος της επικείμενης αλλαγής (Πολυζοπούλου, 2017). Μάλιστα, η παραχώρηση δυνατότητας για ανάληψη πρωτοβουλιών, εισηγήσεων, καινοτόμων ιδεών, δραστηριοτήτων και δράσεων θα ενδυναμώσει τη δράση τους βάσει του οράματος (Κεραυνός, 2021). Επιπρόσθετα, καθώς το υφιστάμενο καθεστώς ίδρυσης των Τμημάτων ΖΕΠ και πρόσληψης του προσωπικού δεν εξυπηρετεί την ορθή λειτουργία του, θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί η τροποποίησή του και ειδικότερα η πρόσληψη κατάλληλα καταρτισμένου προσωπικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εγκατάλειψη της αποκοπής των μαθητών και της διδασκαλίας τους σε pull-out μαθήματα, με την ενίσχυσή τους να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της κανονικής τάξης και ιδανικά με την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας στη διδασκαλία -όπου αυτό είναι εφικτό- που αποτελεί άλλωστε και το βέλτιστο μοντέλο πολυγλωσσίας (Moore, 1999).

Το επόμενο στάδιο της θεωρίας του Kotter (1995), προνοεί τη *δημιουργία προϋποθέσεων βραχυπρόθεσμων επιτυχιών*. Αρχικά, κατά τον προγραμματισμό θα πρέπει να καθοριστούν αντικειμενικοί και εύκολα επιτεύξιμοι στόχοι. Αξιοποιώντας το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας το οποίο λειτουργεί βάσει της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού, της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συγκροτήσουν ένα σύνολο από ενεργά και αφοσιωμένα μέλη στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Πασιαρδής, 2012). Ακολούθως, θα πραγματοποιούνταν η βήμα προς βήμα εισαγωγή της αλλαγής με τη σύμπραξη όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία καθώς και η καταγραφή των δυσκολιών και εμποδίων που θα δυσχεραίνουν την υλοποίησή της, με ταυτόχρονη αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, ώστε να καταστεί δυνατή κάθε φορά η επίτευξη μικρών και συνεχών

νικών. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν μέσω της διενέργειας τακτικών συλλόγων διδασκόντων να μοιράζονται τις πρακτικές με τον μεγαλύτερο αντίκτυπο και αυτές εν συνεχεία να υιοθετούνται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, υλοποιώντας με τον τρόπο αυτό αξιολόγηση και ανατροφοδότηση αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που πρώτοι θα εφαρμόζαν τη συγκεκριμένη επιτυχημένη πρακτική θα μπορούσαν να λειτουργούν ως μέντορες, συμβουλευοντας και παρέχοντας υποστήριξη στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μέσω εργαστηρίων δεξιοτήτων, συντονίζοντας τις επιμέρους ενέργειες και εξασφαλίζοντας τα απαιτούμενα μέσα (Σιδηροπούλου, 2015). Η αναγνώρισή τους ως μέντορες και η απαλλαγή από γραφειοκρατικές/διοικητικές υποχρεώσεις θα συνέβαλε στην αναγνώριση και στην επιβράβευσή τους για τη συνεισφορά τους στην επίτευξη των πρώτων επιτυχιών, ενώ ταυτόχρονα θα τους έδινε κίνητρο να συνεχίσουν (Καψάλης, 1996 όπ. αναφ. στις Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Τέλος, με την κεφαλαιοποίηση των θετικών αποτελεσμάτων και την οργάνωσή τους βάσει διαφόρων κριτηρίων (για παράδειγμα ηλικιακές ομάδες, μαθησιακά επιτεύγματα) θα μπορούσε να επιτευχθεί η επιθυμητή παγίωση των αλλαγών (Κεραυνός, 2021), ενώ η διαβούλευση θα λειτουργούσε υποστηρικτικά προς την ίδια κατεύθυνση.

Ακολούθως, η πετυχημένη σταδιακή εφαρμογή της πολιτικής δε θα πρέπει να οδηγεί στον *εφησυχασμό ή/και στην πρόωρη προκήρυξη επιτυχίας*. Αντιθέτως, με επίδειξη υπομονής και επιμονής θα πρέπει να στηρίζεται διαρκώς η μερίδα των εκπαιδευτικών που δυσκολεύεται στην υλοποίηση της αλλαγής, στήριξη η οποία θα προέρχεται μέσω της επιμόρφωσης και της καθοδήγησης από τη διευθυντική ομάδα, τους μέντορες και τους συμβούλους. Επιπλέον, δεν υφίσταται βελτίωση χωρίς την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης, η οποία στοχεύει στη διατήρηση των καλών πρακτικών και αντίστοιχα στην αντικατάσταση εκείνων που αποδεικνύονται λιγότερο επιτυχημένες με νέες βελτιωμένες, ώστε να επιτυγχάνονται οι προς επίτευξη στόχοι και να σχεδιάζονται προσεκτικά τα επόμενα βήματα (Smith, 2010).

Καταληκτικά, στο τελευταίο στάδιο της θεωρίας του Kotter (1995) η παγίωση των αλλαγών και των καινούριων πρακτικών θα πρέπει να αποτελεί τον θεμελιώδη λίθο για την επιτυχία και να οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή αξιών και πεποιθήσεων. Η παγίωση αυτή μπορεί να προέλθει από την επαναλαμβανόμενη εφαρμογή καλών πρακτικών και διαδικασιών, ώστε να γίνει τελικά μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Επιπρόσθετα, μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής από εξωτερικούς φορείς, μέσω αδιάβλητης διαδικασίας/διαφάνειας και αντικειμενικών κριτηρίων -όπως ορίζει άλλωστε η λειτουργία ενός κράτους δικαίου- (Γαλούκας, 2018) (για παράδειγμα αξιολόγηση της συναναστροφής και της επικοινωνίας μαθητών από ΕΚΟ με συνομηλίκους τους ή/και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο) θα αποδειχθεί η συνεισφορά της άρα και η αξία της συνέχισής της. Τέλος, η υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική δε θα πρέπει να συγκρούεται με υφιστάμενες δομές (για παράδειγμα με τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) και πρακτικές (Κεραυνός, 2021), για να αποφέρει εν τέλει τα αποτελέσματα που τέθηκαν στη βάση σχεδιασμού και υλοποίησής της.



## Συμπεράσματα

Κανένα θεωρητικό μοντέλο δεν εξασφαλίζει εκ προοιμίου την επιτυχία εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια χαρακτηριστική δυστοκία και αναποτελεσματικότητα στην επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα (Δαρόπουλος, 2015· Ματθαίου, 2016) και αυτό πρέπει να προβληματίσει τους φορείς που είναι επιφορτισμένοι με αυτή τη διαδικασία. Η παρούσα μελέτη εισηγείται την αξιοποίηση του θεωρητικού μοντέλου 8 σταδίων του Kotter, στην εισαγωγή μιας βελτιωμένης προσέγγισης- όπως αυτή προκύπτει από την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, τις καλές πρακτικές άλλων χωρών και της αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων- της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ένταξης Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων. Προτείνοντας συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές για κάθε στάδιο, η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να προβληματίσει και να προτείνει τη βελτιωμένη εισαγωγή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από το πρίσμα ενός δοκιμασμένου και αξιόπιστου θεωρητικού μοντέλου. Η προτεινόμενη θεωρητική προσέγγιση εφαρμογής θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω ερευνάς, μέσα από μια πιθανή πρακτική αξιοποίηση, ώστε να προκύψουν απτά, έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

- Βασιλοπούλου, Ε. (2015). Συγκριτική μελέτη της θέσπισης των ΖΕΠ σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά τον τρόπο υλοποίησής τους και τα αποτελέσματά τους (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Γαλούκας, Σ. (2018). Διαφάνεια και πράξη σε θεσμούς, πολιτικές, διακυβέρνηση: σχεδιασμός – εφαρμογή - αξιολόγηση (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαρόπουλος, Α. (2015). Τα τρία Α(λφα) της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς, & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21ου Αιώνα, 27 - 29 Μαρτίου 2015 (σσ. 59-66). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Διακογεωργίου, Δ. (2020). Ίδρυση και λειτουργία" τάξεων υποδοχής": απόψεις εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ρόδος.

- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κεραυνός, Ν. (2021). Εκπαιδευτική Πολιτική στη σύγχρονη εποχή [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων", Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία
- Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 06 Μαρτίου, 2021, από <https://jmce.gr/portal/wp-content/uploads/2018/04/Kolympari-Ekpaideytiki-Politiki.pdf>
- Κουρή, Μ., & Σέρβου, Α. (2021). Η διερεύνηση της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στις πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., & Συρίγος, Σ. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Ανάκτηση 03 Μαρτίου, 2021, από [https://www.ekke.gr/publication\\_files/zones-ekpaideutikis-proteraiotitas-sinoptiki-ekthesi-apotelesmaton-tis-omadas-kinonikon-ereunon-tou-ipourgiou-paidias](https://www.ekke.gr/publication_files/zones-ekpaideutikis-proteraiotitas-sinoptiki-ekthesi-apotelesmaton-tis-omadas-kinonikon-ereunon-tou-ipourgiou-paidias)
- Μάμμου, Α. (2015). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών και οι τρόποι επίλυσή τους. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 19ο Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευση και Ετερότητα -Τόμος Ι. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, 10-12 Ιουλίου 2015 (σσ.79-91). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ματθαίου, Δ., (2016) Εκπαιδευτική Πολιτική: (Επι)κρίσεις και παραλειπόμενα. Retrieved <http://www.indepanalysis.gr/paideia/ekpaideytikh-politikh-epikriseis-kaiparaleipomena> 9.8.2020
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μπάκας, Θ. (2014). Εισαγωγή στην εκπαιδευτική πολιτική: Έννοια και αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Ιωάννινα.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπένου.
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ163Α/21.09.2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- Ορφανός, Σ. (2021α). Εκπαιδευτική Πολιτική: Το Ολοήμερο Σχολείο [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων", Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία.
- Ορφανός, Σ. (2021β). Εκπαιδευτική Πολιτική: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα (1) [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση

Σχολικών Μονάδων”, Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία.

- Ορφανός, Σ. (2021γ). Εκπαιδευτική Πολιτική: Χρηματική επιβράβευση εκπαιδευτικών (Merit Pay) [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Frederick, Π.Μ.Σ. "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων", Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Λευκωσία.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2005). Διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 1(4), 84-96.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σσ. 213-230. Θεσσαλονίκη: Π.Ι.- Α.Π.Θ.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Και Διδακτική Ι*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πολυζοπούλου, Α. (2017). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, 1, σσ. 1133-1149. Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρόνη, Φ., Ράλλη, Α. (2013). Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές. Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος, Ε. Μηλίγκου(επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα “Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά” ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σ. 145-154). Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). Ο Προγραμματισμός στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/sidiropoulou-malama/sidiropoulou-malama-planning-educational-administration.htm>
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, 261-271. Αθήνα: Νήσος
- Τομάζος, Ε. (2019). Διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και των παραγόντων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής. Μεταπτυχιακή διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Επιστήμων της Διοίκησης, Τμήμα διοίκησης Επιχειρήσεων (Τ.Δ.Ε). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Χίος.
- Τζωρτζάκη, Χ. (2015). Διερεύνηση και Αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο ρόλος της Ηγεσίας (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

### **Ξενογλώσση**

Appelbaum, S. H., Habashy, S., Malo, J. L., & Shafiq, H. (2012). Back to the future: revisiting Kotter's 1996 change model. *Journal of Management Development*.

Boff, C. T., & Cardwell, C. A. (2020). Anchoring Change: Using the Kotter Change Management Framework to Analyze & Facilitate Change in Academic Libraries.

Borrego, M., & Henderson, C. (2014). Increasing the use of evidence-based teaching in STEM higher education: A comparison of eight change strategies. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 220-252.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), σσ. 11-32.

Burden, M. (2016). Using a change model to reduce the risk of surgical site infection. *British Journal of Nursing*, 25(17), 949-955.

Campbell, R. J. (2008). Change management in health care. *The health care manager*, 27(1), 23-39.

Crul, M. R. J., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands, and Turkey. In R. Bauböck, & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum On Migration, Citizenship, And Demography* (pp. 62-80).

Huber, J., Brotto, F., Karwacka-Vögele, K., Neuner, G., Ruffino, R., & Teutsch, R. (2012). Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world, 2(1).

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: College Press.

Greenberg, J., & Baron, R. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Kang, S. P., Chen, Y., Svihla, V., Gallup, A., Ferris, K., & Datye, A. K. (2020). Guiding change in higher education: an emergent, iterative application of Kotter's change model. *Studies in Higher Education*, 1-20.

Kantabutra, S., & Avery, G. C. (2010). The power of vision: statements that resonate. *Journal of business strategy*.

King, S., Hopkins, M., & Cornish, N. (2018). Can models of organizational change help to understand ‘success’ and ‘failure in community sentences? Applying Kotter's model of organizational change to an Integrated Offender Management case study. *Criminology & Criminal Justice*, 18(3), 273-290.

- Kotter, J. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, σσ. 60-67.
- Kotter, J. (2012). *The 8-step process for leading change*. Retrieved from <https://www.kotterinc.com/8-steps-process-for-leading-change/>
- Locke, E. A., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), σσ. 125-152. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Moore, A. (1999). *Teaching Multicultural Students: Culturism and Anti-culturalism in School Classrooms*. London: Falmer.
- Pollack, J., & Pollack, R. (2015). Using Kotter’s eight-stage process to manage an organizational change program: Presentation and practice. *Systemic Practice and Action Research*, 28(1), 51-66.
- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education—Do we want candidates and mentors to agree?. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1), 36-41.
- Springer, P. J., Clark, C. M., Strohfus, P., & Belcheir, M. (2012). Using transformational change to improve organizational culture and climate in a school of nursing. *Journal of Nursing Education*, 51(2), 81-88.
- Wentworth, D. K., Behson, S. J., & Kelley, C. L. (2020). Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. *Studies in Higher Education*, 45(3), 511-523.