



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
———— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 ————

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ»

Διπλωματική Εργασία

Η συμβολή του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

Καραπλιάγγου Βασιλική

ΑΜ: 218216

Επιβλέπουσα: Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ
2021

© ΕΚΠΑ, 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας στο σημείο αυτό τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ειλικρινά όσους συνέβαλαν με τη βοήθειά τους, την κατανόηση και τη συμπαράστασή τους σε αυτό το εγχείρημα μου. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, αποκόμισα χρήσιμες και πολύτιμες γνώσεις, οι οποίες θα με βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή μου και θα με συνοδεύουν σε όλη την πορεία της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας.

Ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές μου που συνεργαστήκαμε όλους αυτούς τους μήνες, τους διευθυντές της συνέντευξης και την οικογένειά μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κύρια Τσώλη Κωνσταντίνα που στάθηκε πολύτιμη σύμβουλος και με την ουσιαστική της καθοδήγηση με βοήθησε στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για τη στήριξή της τη δύσκολη περίοδο αυτή που διανύουμε.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη στους γονείς μου Θανάση και Ισμήνη για την αγάπη, την ενθάρρυνση και τη συμπαράστασή τους σε όλα τα βήματα της ζωής μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Βαγγέλη για την αμέριστη αγάπη και υπομονή που έδειξε όλο το διάστημα των σπουδών μου.

Στον μέμπη μας που ήρθε πρόσφατα κοντά μας

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

**Η συμβολή του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά
σχολικά περιβάλλοντα**

Καραπλιάγγου Βασιλική

Επιτροπή Αξιολόγησης

Επιβλέπουσα Τσώλη Κωνσταντίνα	Μέλος 1ο Μπαμπάλης Θωμάς	Μέλος 2ο Φασούλης Κωνσταντίνος
Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ	Καθηγητής ΕΚΠΑ	Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ

**PROGRAMME OF POSTGRADUATE STUDIES:
MANAGEMENT AND DEVELOPMENT OF THE SCHOOL UNIT: PEDAGOGICAL
AND ADMINISTRATIVE PRACTICES**

**The Principal's contribution to creating a positive climate in multicultural school
environments**

KARAPLIANGOU VASILIKI

Evaluation committee

Supervisor	Member 1	Member 2
Tsoli Konstantina	Babalis Thomas	Fassoulis Konstantinos
Assistant professor of the National and Kapodistrian University of Athens	Professor of the National and Kapodistrian University of Athens	Professor of the National and Kapodistrian University of Athens

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ομαλή ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε μια σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας της, και κατ' επέκταση επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που καλείται να επιτύχει. Ο διευθυντής μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας αποτελεί το πρόσωπο-κλειδί, καθώς καλείται να εξασφαλίσει το θετικό κλίμα που απαιτείται για την αρμονική λειτουργία της μονάδας. Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος ενός διαπολιτισμικού σχολείου και κατά συνέπεια η επισκόπηση της επικρατούσας κατάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και προτάσεων για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών σχολείων. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος μελετάται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας. Ακολουθεί η ηγεσία της εκπαίδευσης, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια του σχολικού κλίματος, στη σύνθεση του οποίου σημαντικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή καθώς και η συμβολή του στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Όσον αφορά το δεύτερο -ερευνητικό- μέρος, η διερεύνηση αυτή έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δέκα Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να τύχουν επεξεργασίας οι απόψεις αυτών ανάλογα με τα καθήκοντα και την εμπειρία τους. Από τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύεται ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ακόμα ανέτοιμο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και ταυτόχρονα επιβεβαιώνεται ο κυρίαρχος ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, όπου ακολουθεί δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων μέσα από τα θεσμοθετημένα όργανα.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής, ηγεσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικό σχολείο, ετερότητα, σχολικό κλίμα.

ABSTRACT

The smooth integration of students with different cultural backgrounds in a school unit is an important factor for its effective operation, and consequently for achieving the educational goals it is called to achieve. The director of a multicultural school unit is the key person, as he is called to ensure the positive climate required for the harmonious operation of the unit. The present work seeks to investigate the role of the director in shaping a positive climate of an intercultural school and moreover review the prevailing situation in the Greek educational system as well as to draw useful conclusions and suggestions for the improvement of intercultural schools. Firstly, the theoretical part is being studied intercultural education and models of managing diversity are being studied followed by the leadership of the education, the duties and responsibilities of the Principal of the school unit. Then the concept of school climate is presented, in the creation of which the role of the Principal is essential as well as his contribution to the multicultural school. Regarding the second research part, this investigation was conducted through semi-structured interviews with ten Principals of Primary Schools so that their views can be processed according to their duties and experience. The results of the dissertation prove that our educational system is still unprepared to deal effectively with the phenomenon of multiculturalism and at the same time confirms the dominant role of the school principal in creating a positive school climate as follows democratic decision-making processes through the institutions.

Keywords: Principal, leadership, intercultural education, multicultural school, diversity, school climate.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
---------------	---

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος.....	4
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	5
1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	6
1.4. Επισκόπηση ερευνών.....	7
1.4.1. Επισκόπηση ερευνών Ελληνικής Βιβλιογραφίας.....	7
1.4.2. Επισκόπηση ερευνών Ξενόγλωσσης Βιβλιογραφίας.....	11
1.5. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία.....	14
2.2. Όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα».....	14
2.3. Μοντέλα-προσεγγίσεις διαχείρισης της ετερότητας.....	15
2.3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	16
2.3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	18
2.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	19
2.3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	21
2.3.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	22
2.4. Διαπολιτισμική επικοινωνία.....	25
2.4.1. Επικοινωνία.....	25
2.4.2. Στερεότυπα και προκαταλήψεις.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΗΓΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. Η Ηγεσία.....	29
--------------------	----

3.2. Η Ηγεσία στην εκπαίδευση.....	31
3.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.....	33
3.4. Καθήκοντα, ρόλος και αρμοδιότητες του Διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο.....	33
3.4.1. Καθήκοντα διευθυντή σε σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων.....	35
3.4.2. Καθήκοντα διευθυντή σε σχέση με τους Συντονιστές και Διευθυντή Εκπαίδευσης.....	37
3.4.3. Αρμοδιότητες διευθυντή σε σχέση με τους μαθητές του σχολείου.....	37
3.4.4. Καθήκοντα διευθυντή σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους συντελεστές εκπαίδευσης.....	38
3.5. Νομοθετικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

4.1. Το Σχολικό κλίμα.....	42
4.2. Ο Διευθυντής και το σχολικό κλίμα.....	43
4.3. Ηγεσία και πολυπολιτισμικότητα.....	45

B' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	49
5.2. Μέθοδος έρευνας.....	49
5.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	50
5.4. Το ερευνητικό εργαλείο.....	52
5.4.1. Άξονες της Συνέντευξης.....	52
5.4.2. Κριτήρια αξιολόγησης.....	53
5.5. Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων.....	55
5.6. Ανάλυση και χαρακτηριστικά του δείγματος.....	56
5.6.1. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος.....	56
5.6.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών της συνέντευξης.....	57
5.6.3. Αποτίμηση χαρακτηριστικών Διευθυντών δείγματος.....	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1. Η ετερότητα στο πολυπολιτισμικό σχολείο.....	60
6.2. Διευθυντής και ηγεσία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.....	70
6.3. Στρατηγικές, μέθοδοι που ακολουθεί ο διευθυντής για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.....	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	96
7.2. Περιορισμοί-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	103

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσσες	105
B. Ξενόγλωσσες	111
Γ. Θεσμικά κείμενα.....	114

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Σχέδιο Ημιδομημένης Συνέντευξης	115
--	-----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει καθημερινά καινούργιες προκλήσεις που δημιουργούνται, λόγω της μεταβολής της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και των ραγδαίων εξελίξεων της κοινωνίας, της οικονομίας και της τεχνολογίας. Πολλοί μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη μάθηση αλλά και στην κοινωνική τους προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον.

Έτσι, η εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και οι φορείς που υπάγονται σε αυτήν, πρέπει να είναι έτοιμοι να υποδεχτούν τους μαθητές αλλά και ταυτόχρονα να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, να συνδράμουν στην πρόοδό τους σε προσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο ρόλος του σχολείου είναι να εξισώσει τις ανισότητες και να εξασφαλίσει την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους. Η σωστή διαχείριση της ετερότητας στη σχολική μονάδα είναι εκείνη που θα συμβάλει θετικά στη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τον κεντρικό ρόλο σε μία τέτοια προσπάθεια έχει ο διευθυντής του σχολείου. Οι διευθυντές οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην ετερότητα, θεωρώντας την, όχι ως πρόβλημα, αλλά ως πρόκληση. Ο διευθυντής, καλείται να εξασφαλίσει την αρμονική λειτουργία τόσο του διδακτικού προσωπικού όσο και του μαθητικού για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της σχολικής τους μονάδας.

Ο διευθυντής-ηγέτης παρουσιάζεται ως ο κυριότερος παράγοντας δημιουργίας και ενίσχυσης του θετικού σχολικού κλίματος. Η ικανότητα του διευθυντή-ηγέτη να προάγει το θετικό κλίμα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας του. Σύμφωνα με τον Dean, ο επιτυχημένος ηγέτης *«δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του, καλλιεργεί την πεποίθηση ότι είναι θετικό να συνεργάζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τις επιτυχίες τους και να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν»* (στο Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 415). Επίσης, ο ικανός διευθυντής είναι εκείνος που διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, δίνει σημασία στη δημιουργία καλού συναδελφικού κλίματος, γεφυρώνει τις σχέσεις των ανθρώπων με διαφορετικό τρόπο σκέψης και βοηθά στη θεμελίωση των συναδελφικών σχέσεων.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η παρούσα μελέτη προσεγγίζει τη συγκεκριμένη θεματική, αρχικά θεωρητικά και ακολούθως εμπειρικά. Το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορά τη συμβολή του διευθυντή και το ρόλο του στη δημιουργία θετικού σχολικού σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται βασίζεται στην ποιοτική προσέγγιση, ενώ τα δεδομένα συλλέγονται μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, της οποίας τα ερωτήματα κατασκευάστηκαν και δομήθηκαν στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρείται η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου πάνω στο οποίο βασίστηκε η έρευνα. Αποτελείται από τέσσερα επιμέρους κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται ο προβληματισμός της συγκεκριμένης μελέτης, ο σκοπός και οι στόχοι αυτής, οι εννοιολογικές οριοθετήσεις καθώς και η επισκόπηση άλλων παρόμοιων ερευνών. Τέλος αναλύεται η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της συγκεκριμένης μελέτης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις και τα εκπαιδευτικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας (το αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό) που έχουν εφαρμοστεί σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ποικιλία όσον αφορά το πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού τους. Τέλος, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στη χρήση αυτής.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο διευθυντής-ηγέτης, τα καθήκοντά του, ο ρόλος του καθώς και οι αρμοδιότητες στο ελληνικό σχολείο. Επιπλέον, παρατίθενται επιγραμματικά οι νόμοι, οι αποφάσεις και οι διατάξεις που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, σκιαγραφείται ο ρόλος του διευθυντή, η συμβολή του στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και η ανταπόκρισή του στην ετερότητα.

Στο δεύτερο μέρος καταγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Παρουσιάζονται όλα τα βήματα από την επιλογή του θέματος έως και την ανάλυση των δεδομένων, βάσει της οποίας προέκυψαν τα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας περιγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας καθώς και το ερευνητικό εργαλείο, η δημογραφική ανάλυση του πληθυσμού-στόχου και ακολουθεί η διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων, γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα του μεθοδολογικού εργαλείου και στο τελευταίο υποκεφάλαιο αναλύονται τα κριτήρια αξιολόγησης των απαντήσεων των ερωτώμενων, βάσει του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων από την ανάλυση των συνεντεύξεων των διευθυντών και σχολιάζονται τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας, αποτυπώνοντας τα προβλήματα και τους περιορισμούς που προέκυψαν.

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Αφορμή για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος αποτελεί η κατάσταση που χαρακτηρίζει τη σύνθεση των ελληνικών σχολικών μονάδων, με την παρουσία μεγάλου αριθμού μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, η σύμπραξη των μελών μιας σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα του διευθυντή είναι απαραίτητη για τη σωστή διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου. Συνεπώς, η ηγεσία και οι πρακτικές που ακολουθούνται από μέρους της αποτέλεσαν, τις τελευταίες δεκαετίες, ζητήματα διερεύνησης σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, καθώς αναγνωρίζονται ως σημαντικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Λόγω των ραγδαίων εξελίξεων και τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο το συγκεκριμένο γεγονός αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα.

Στη χώρα μας είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός μιας μεταναστευτικής πολιτικής και ο χώρος της εκπαίδευσης είναι αυτός που θα δώσει το έναυσμα για τη καλύτερη λειτουργία του συστήματος. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να μετασχηματιστεί και να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις της κοινωνίας (Καλεράντε & Σαβοπούλου, 2006: 272). Η αποδοχή και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του άλλου δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας για ίσες ευκαιρίες, πρόσβαση στη γνώση, την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή (Καλοφορίδης, 2014: 200).

Ο Sergiovanni (1998: 38) παρομοιάζει την παιδαγωγική ηγεσία σαν μια μορφή ηγεσίας που επενδύει στην *«ανάπτυξη του ανθρώπινου διανοητικού, ακαδημαϊκού και επαγγελματικού κεφαλαίου για την οικοδόμηση κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης»*. Οι διευθυντές συχνά αναλαμβάνουν το ρόλο του διοικητή και του εκτελεστή της αλλαγής, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους σχετικά με θέματα της διδασκαλίας και της μάθησης (Briggs & Wohlstetter, 2003: 365-366). Έτσι, η εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών σκοπών και η ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύουν την ανοιχτή λειτουργία του σχολείου (Γεωργογιάννης, 2006: 101-102).

Η ηγεσία επομένως, είναι η τέχνη και η δύναμη της επιρροής που ασκεί ένα άτομο για να πραγματοποιηθούν οι σκοποί ενός οργανισμού και γενικά ο ηγέτης χρησιμοποιεί και προσπαθεί να επηρεάσει με τη συμπεριφορά του, τη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών μιας κοινότητας (Πασιαρδής, 2004: 209). Το κύριο πρόσωπο που καλείται να συνδέσει το σχολείο με την τοπική κοινωνία είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 216-217) ο ρόλος της ηγεσίας συμβάλλει αναπόφευκτα στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου σχολικού κλίματος όταν:

- Διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό.
- Λειτουργεί αποτελεσματικά η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού.
- Ο διευθυντής, λαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, είναι φορέας καινοτομιών και αλλαγών στο σχολείο.
- Διαθέτει όραμα και οδηγεί τη σχολική μονάδα προς υψηλές προσδοκίες όχι μόνο προς τους άλλους αλλά και προς τον εαυτό του.
- Ο διευθυντής δημιουργεί ένα ζεστό φιλικό κλίμα μάθησης και έτσι εμπεδώνεται μια θετική εικόνα τόσο για το διευθυντή, όσο για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και γενικότερα για το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Με βάση τα παραπάνω, διερευνώνται οι απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής αναφορικά με την ηγεσία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο και τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση τρόπων και μεθόδων με τους οποίους ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία και τη θετική διαμόρφωση σχολικού κλίματος του σχολείου του, έτσι ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας ερευνητικής πρότασης είναι να εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναλύοντας τον ρόλο της ηγεσίας, τη διαχείριση της σχολικής μονάδας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και τη συμβολή του στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει:

- Να αποτυπωθούν οι απόψεις των διευθυντών για τα πολυπολιτισμικά σχολεία.
- Να προσδιοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.
- Να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις τους για την συνύπαρξη ομογενών και αλλοδαπών μαθητών σε κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Να αποτυπωθούν οι ενέργειες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

1.3. Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Στην υποενότητα αυτή, γίνεται αναφορά και ερμηνεία βασικών εννοιών που εμπíπτουν στο περιεχόμενο της συγκεκριμένης μελέτης.

Διευθυντής

Πολυδιάστατος είναι ο ρόλος ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Είναι παράλληλα, διοικητικός, παιδαγωγός, υπεύθυνος για την οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου. Ο Διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που οργανώνει, εποπτεύει, εκπαιδεύει, συντονίζει και ρυθμίζει θέματα αλλά και εκπροσωπεί το σχολείο. Είναι εκείνος που επιδρά για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σκιαδάς, 2016: 28).

Ηγεσία

Η ηγεσία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της οποίας οι ηγέτες εμπνέουν τους υφιστάμενούς τους, δημιουργώντας κοινά και με συγκεκριμένο σκοπό, οράματα για το μέλλον του οργανισμού (Crevani, Lindgren & Packendorff, 2010: 78).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει οριστεί η εκπαίδευση πολλών πολιτισμών με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί πολυπολιτισμικά στοιχεία και η εκπαίδευση προκύπτει από τη χρήση αυτών των στοιχείων (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009:54).

Πολυπολιτισμικό σχολείο

Στη διερεύνηση του θέματος απαντώνται συχνά οι όροι «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός». Η Ευρωπαϊκή Ένωση (1997: 21) τονίζει με τον όρο «πολυπολιτισμικός» νοείται η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών στο ίδιο περιβάλλον, ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικός» εκφράζεται η σχέση και οι συσχετισμοί μεταξύ των πολιτισμών, η οποία αυτόχρημα υπονοεί επίσης την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη. Ο Νικολάου (2006: 77) αναφέρει ότι η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή.

Η γνώση του πολιτισμού των «ξένων» πρόκειται να μειώσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις απέναντι στα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996: 15).

Ετερότητα

Ο Γκότοβος (2002: 10-11) αναφέρει πως κάθε άνθρωπος ανήκει σε πολλαπλές συλλογικότητες. Είναι, δηλαδή, «πολυταυτοτικό» υποκείμενο στην κοινωνία. Οι διαφοροποιήσεις του ατόμου σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο συνιστά παράλληλα και πολιτισμική ετερότητα. Επιπλέον, ο Νικολάου (χ.χ: 84) πέρα από τις διαφοροποιήσεις σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο προσθέτει και τις ταξικές διαφοροποιήσεις. Εκείνες, δηλαδή, που προκύπτουν από την ταξική προέλευση του ατόμου και διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία των ανθρώπων με βάση τις αξίες, τις στάσεις, τις προτιμήσεις, τις προσδοκίες και τους κώδικες επικοινωνίας τους.

Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας. Είναι εκείνο που μπορεί να επηρεάσει πολλούς τομείς αλλά και τα άτομα που το πλαισιώνουν. Η συνεργασία των μελών της σε συνδυασμό με το ιδανικό κλίμα μπορεί να επιφέρει βελτίωση της μαθητικής προόδου και την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο (Babalís, 2013: 290).

Η εξέταση του θέματος επικεντρώνεται στη πραγματικότητα που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ανάδειξη και βελτίωση των προβλημάτων της ελληνικών διαπολιτισμικών σχολείων. Ιδιαίτερες παραμέτρους αποτελούν τόσο το υπόβαθρο των διευθυντών αυτών των μονάδων και της υποδομής που καλούνται να διαχειριστούν, όσο και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και προβλημάτων των εθνοτήτων των μαθητών που συνήθως φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

1.4. Επισκόπηση ερευνών

1.4.1. Επισκόπηση ερευνών Ελληνικής Βιβλιογραφίας

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε ορισμένες έρευνες που μελετούν τις απόψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό, σχετικά με ζητήματα που αφορούν πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία σχολικού κλίματος.

Μία από τις αρχικές έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και συγκεκριμένα σε Δημοτικά Σχολεία της Αττικής σχετικά με την ηγεσία της σχολικής μονάδας και την επίδραση της στο σχολικό κλίμα ήταν αυτή της Καβούρη (1998). Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν τέσσερα

είδη σχολικού κλίματος. Το πρώτο αφορούσε το «ανοιχτό» κλίμα, το δεύτερο το κλίμα της «απάθειας», το τρίτο το «σχεδόν κλειστό» και το τέταρτο το «κλειστό» κλίμα.

Στα περισσότερα σχολεία επικρατούσε ένα «ανοιχτό» κλίμα (35,7%). Δηλαδή, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ήταν υποστηρικτικός και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς ήταν φιλική. Σε σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, δεν είχαν ιδιαίτερα συνεργατικές σχέσεις και συχνά οι διευθυντές δεν υποστήριζαν αρκετά τους εκπαιδευτικούς, ήταν αυστηροί και περιοριζόταν στο έργο τους, το κλίμα σε αυτά τα σχολεία ήταν «κλειστό» (19,1%). Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία δεν ήταν ικανοποιημένοι από το περιβάλλον που εργάζονταν, καθώς το κλίμα ήταν αρνητικό ένιωθαν λιγότερο δημιουργικοί και περισσότερο απομονωμένοι (Καβούρη, 1998). Σε ποσοστό 30,9% η ερευνήτρια διαπίστωσε το κλίμα «σχεδόν κλειστό». Σύμφωνα με την ερευνήτρια είναι το κλίμα όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας με τον διευθυντή, χαμηλή οικειότητα αλλά υψηλό βαθμό απάθειας απέναντι στο διευθυντή τους (Καβούρη 1998). Σε 14,3% ήταν το ποσοστό του κλίματος της «απάθειας». Παρ' όλο που οι διευθυντές δεν ήταν αυστηροί, αυταρχικοί και υποστήριζαν τους εκπαιδευτικούς τους, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν τόσο αφοσιωμένοι και συναδελφικοί απέναντι στον διευθυντή τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το κλίμα των σχολείων είναι εν τέλει εκείνο που διαμορφώνει την ταυτότητα του, μέσα από τις καινοτομίες, τα κίνητρα, τη στάση των διευθυντών και εκπαιδευτικών (Καβούρη, 1998).

Σε πιο πρόσφατες έρευνες ο Φασούλης (2008) μελέτησε τον τρόπο που οι διευθυντές διοικούν και προάγουν τα σχολεία τους. Στην έρευνά του αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς της σχολικής μονάδας, όπως τις αξίες, τους στόχους, τον τρόπο διοίκησης, την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν κοινές απόψεις σχετικά με τη σημαντικότητα της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος, που πρέπει να υπάρχει σε ένα σχολείο. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι πρέπει να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία από την πλευρά των διευθυντών καθώς και μεγαλύτερη οργάνωση και προγραμματισμός. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ιδανικό να έχουν περισσότερη υποστήριξη και πληροφόρηση για τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα από την άλλη, οι διευθυντές ήθελαν να έχουν περισσότερες αρμοδιότητες και δυνατότητες ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου (Φασούλης, 2008).

Μία άλλη έρευνα που αφορούσε το σχολικό κλίμα και τη διαμόρφωση αυτού στη σχολική μονάδα ήταν αυτή της Νομικού (2010). Στη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε βάση στον ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών καθώς και στη σχέση τους με τη σχολική κουλτούρα και το

σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα αυτής έδειξαν ότι οι διευθυντές έχουν μόνο διεκπεραιωτικό ρόλο και όχι εμπνευστικό. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μικρή ικανοποίηση σχετικά με ζητήματα που αφορούσαν τη λειτουργία του σχολείου, την κουλτούρα, το κλίμα και την επικοινωνία που υπάρχει, διότι δεν αισθάνονταν ότι υπήρχε συλλογικό κλίμα (Νομικού, 2010).

Επίσης, η Κατερίνη (2010) αναφέρει στην έρευνά της, ότι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στηρίζεται στην εμπειρία και στις γνώσεις του. Η συνεχής ανανέωση της γνώσης και η αυτομόρφωση θα βοηθήσει στις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και θα εκμηδενίσει τις προκαταλήψεις, θα ενισχύσει τη ταυτότητα του και θα δημιουργήσει ένα δημοκρατικό και φιλελεύθερο σχολείο.

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα που αφορούσε τις διαπροσωπικές σχέσεις στο περιβάλλον του σχολείου, το πώς διαμορφώνονται από τα μέλη της αλλά και πώς θα γίνει αποτελεσματικότερη η λειτουργία της σχολικής μονάδας ήταν αυτή της Κούλας (2011). Σύμφωνα με την έρευνα η δημιουργία ενός φιλικού και θετικού σχολικού κλίματος καθορίζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών στη σχολική μονάδα και από το κλίμα που επικρατεί. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η ταυτότητα του οργανισμού και η κουλτούρα του, που επηρεάζουν άμεσα τη διοίκησή του. Το ανοιχτό κλίμα είναι εκείνο που επιδρά θετικά στην απόδοση των μαθητών και δημιουργεί θετικά αισθήματα στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές καθώς και στην ηγεσία του σχολείου.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Κύπρου αναφέρθηκε ότι ο ηγέτης μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του είναι αυτός που δημιουργεί το έδαφος για την εδραίωση μιας υγιούς κουλτούρας καθώς επίσης είναι και αυτός που μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργία της (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Επίσης, η ανάληψη ουσιαστικών ευθυνών και η συλλογικότητα όλων των μελών της σχολικής μονάδας βοηθάει στην ενδυνάμωση για περαιτέρω δράσεις και στη πιο ουσιαστική συνεργασία (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011).

Μέσα από την έρευνα της Μίχου (2012) σχετικά με σχολικό κλίμα σε διαπολιτισμικά σχολεία, προέκυψε ότι ο ηγέτης είναι το πρόσωπο που διαμορφώνει το προφίλ του σχολείου και είναι εκείνος ο οποίος επιδρά στις στάσεις και συμπεριφορές των μελών της. Ο ρόλος του κρίνεται σημαντικός αλλά και ταυτόχρονα πολύπλοκος, καθώς πρέπει να συντονίζει, να εποπτεύει και ταυτόχρονα να πάρει και τις σωστές αποφάσεις. Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο το κλίμα που πρέπει να κυριαρχεί είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η κατανόηση και η αποδοχή της ώστε να προωθείται η συνύπαρξη των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Σε αυτή τη προσπάθεια συνδετικός κρίκος είναι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που έχουν ως κοινό στόχο την αλλαγή στάσεων και προκαταλήψεων του κοινωνικού συνόλου (Μίχου, 2012).

Επίσης, η Μίχου (2012) στην έρευνά της αναφέρει πως ο ηγέτης είναι εκείνος που με τη στάση του επηρεάζει και παραδειγματίζει τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό το λόγο είναι εκείνος ο οποίος είναι καθοριστικός για το κλίμα του σχολείου.

Από την άλλη, η έρευνα των Saiti και Fasoulis (2012) επιβεβαιώνει ότι το σχολικό κλίμα είναι καθοριστικό για όλα τα μέλη που συμμετέχουν στο σχολείο. Η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές αισθάνονται ικανοποιημένοι όταν αναγνωρίζεται η προσπάθεια τους από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Αποζητούν την ανάλογη υποστήριξη από όλα τα μέλη του σχολείου. Όταν υπάρχει κατάλληλο και ευνοϊκό κλίμα είναι αποτελεσματικότεροι στο έργο τους και παράλληλα περισσότερο παραγωγικοί. Αντίθετα, όταν το έργο τους δεν αναγνωριζόταν από τα υπόλοιπα μέλη, τότε αισθάνονταν απογοήτευση από τον εργασιακό τους χώρο και παρουσιάζονταν αρνητικοί απέναντι στο διδακτικό προσωπικό (Saiti & Fasoulis, 2012).

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία των Νομών Λάρισας και Τρικάλων των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2015) σχετικά με το σχολικό κλίμα και την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές τους. Η στάση του διευθυντή αλλά και των μελών του σχολείου είναι εκείνη που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και συνδέεται άμεσα με το σχολικό κλίμα (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015).

Μια από τις προσπάθειες που έγιναν στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη περιοχή των Ιωαννίνων και Σερρών σχετικά με το σχολικό κλίμα και την πολιτιστική ποικιλομορφία ήταν από τους Σαμσάρη και Νικολάου. Σύμφωνα με την έρευνά τους διαπιστώθηκε ότι το 39,6% των δασκάλων θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους μη γηγενείς μαθητές και το 34% από αυτούς θεωρούν ότι ο ρόλος του Διευθυντή στο σχολείο είναι ο κυριότερος, ο οποίος καθιστά σαφές ότι η προκατάληψη και οι διακρίσεις έναντι άλλων δεν είναι αποδεκτές στα σχολεία (Samsari & Nikolaou, 2015).

Τέλος, η Βουβούση (2019) σε έρευνά της με θέμα η ηγεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαχείριση προβλημάτων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Λάρισας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος όταν οι τακτικές που θα ακολουθήσει στο σχολείο είναι ηγετικές σε συνάρτηση πάντα με την ανταπόκριση στην ετερότητα καθώς και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

1.4.2. Επισκόπηση ερευνών Ξενόγλωσσης Βιβλιογραφίας

Στο διεθνή χώρο οι έρευνες εστίασαν περισσότερο στα διαφορετικά στυλ ηγεσίας καθώς και τις επιδράσεις που αυτά είχαν στα μέλη της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, σε πιο πρόσφατες αναφορές η Bogler (2001) εξέτασε την αλληλεπίδραση της ηγεσίας και της κουλτούρας η οποία αποτελεί ένα κρίσιμο θέμα, καθώς ο ρόλος της ηγεσίας για την κουλτούρα ενός σχολείου είναι καθοριστικός. Η έρευνά της πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ. Αναφέρει στην έρευνά της ότι η ηγεσία των σχολείων σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα του σχολείου και τη στάση των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσε ότι, σε σχολεία που εφαρμοζόταν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν ικανοποιημένοι και από τη στάση του διευθυντή και από το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο. Σε αντίθετη στάση του διευθυντή υπήρχαν προβλήματα και δυσκολίες με αποτέλεσμα η ηγεσία να κρίνεται μη αποδοτική. Επομένως, το κλίμα του σχολείου διαμορφωνόταν από την εκάστοτε ηγεσία αλλά και συμπεριφορά των διευθυντών (Bogler, 2001).

Οι Geijsel, Jantzi, Leithwood και Slegers (2003), σε έρευνα που πραγματοποίησαν διαπιστώθηκε ότι η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών. Η ηγεσία που εκφράζει ένα θετικό κλίμα βοηθάει ταυτόχρονα και στην ομαλή συνεργασία των εργαζομένων, δημιουργεί κίνητρα και όραμα στα μέλη της. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έθεταν ατομικούς στόχους και αναλάμβαναν ευθύνες, προκειμένου να τους κατακτήσουν. Προσπαθούσαν να είναι αποδοτικότεροι στην εργασία τους, καθώς ο ηγέτης που ακολουθούσε το μετασχηματιστικό μοντέλο τους έδειχνε εμπιστοσύνη και στήριζε τις αποφάσεις τους.

Στη συνέχεια, ένα χρόνο αργότερα ο Griffith (2004) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ουάσιγκτον διαφάνηκε ότι το πιο κατάλληλο στυλ ηγεσίας ήταν το μετασχηματιστικό, διότι είναι αυτό που επιφέρει την ικανοποίηση και το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης όταν έδειχνε ενδιαφέρον σε κάθε μέλος της σχολικής μονάδας και παράλληλα προωθούσε το θετικό κλίμα και τη σωστή συνεργασία τα αποτελέσματα ήταν θετικά (Griffith, 2004).

Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Arani και Abbasi (2004) ασχολήθηκαν σχετικά με το σχολικό κλίμα και την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους. Το δείγμα στην έρευνα αυτή ήταν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Ιράν και την Ινδία. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τον διευθυντή και από αυτό εξαρτιόταν η ικανοποίηση που ένιωθαν στο σχολείο τους (Arani & Abbasi, 2004).

Σχετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται και τη στάση του διευθυντή μελέτησε και ο Ejimofor (2007). Επιβεβαιώνεται και στη δική του έρευνα ότι η συμπεριφορά του διευθυντή και οι συνεργατικές σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς είναι στοιχεία καθοριστικά για το έργο του σχολείου. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι εκείνος που μπορεί να δημιουργήσει ένα ιδανικό κλίμα για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Ejimofor, 2007).

1.4.3. Συμπεράσματα ερευνητικής επισκόπησης

Με όλα όσα αναφέρθηκαν στην επισκόπηση ερευνών για το σχολικό κλίμα και την ηγεσία του σχολείου προκύπτουν ότι ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που επηρεάζει και διαμορφώνει την ταυτότητα του σχολείου με βάση τη στάση του αλλά και τη συμπεριφορά του απέναντι στους συναδέλφους του.

Στην Ελλάδα ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο τυπικός και γραφειοκρατικός, διότι ασχολείται περισσότερο με θέματα διοικητικά. Επισημάνθηκε η αλλαγή του στυλ ηγεσίας ώστε το εκπαιδευτικό έργο να είναι περισσότερο αποτελεσματικό και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να είναι αποδοτικοί στην εργασία τους.

Στο διεθνή χώρο τονίστηκε το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, με το οποίο ο διευθυντής είναι φιλικός, συνεργατικός και εμπνέει περισσότερη εμπιστοσύνη στους συναδέλφους του. Στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου συμμετέχει όλο το προσωπικό και ο ρόλος του διευθυντή είναι να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν υψηλότερες επιδόσεις μέσα από το δικό του όραμα.

1.5. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης

Τα τελευταία χρόνια η σύνθεση των ελληνικών σχολείων αποτελείται από μεγάλο αριθμό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έτσι καθίσταται η ανάγκη για καταγραφή και ανίχνευση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που αποτελεί το ζητούμενο των πολυπολιτισμικών σχολείων. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική, καθώς εξετάζει το κλίμα της σχολικής μονάδας και τη σημαντικότητα αυτού μέσα από το πρίσμα της εθνικότητας των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών που το πλαισιώνουν. Επιπλέον, η έρευνα αυτή θα προσπαθήσει να ευαισθητοποιήσει και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους, έτσι ώστε να καλλιεργήσουν στους μαθητές την ενσυναίσθηση και την ανοχή στην διαφορετικότητα.

Επομένως, η αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία καθώς μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή πληροφοριών, τόσο για την γενικότερη στάση τους απέναντι στην κατάσταση που επικρατεί ή που θα έπρεπε να επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και για την επιτυχία των Παιδαγωγικών Τμημάτων μέσω του Προγράμματος Σπουδών που παρέχουν.

Επίσης, τέτοιου είδους έρευνες μπορεί να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό των μελλοντικών Προγραμμάτων Σπουδών από τα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης αλλά και στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος από μέρους της πολιτείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία

Με τον όρο «πολυπολιτισμική κοινωνία» βεβαιώνεται μια κοινωνία όπου συμβιώνουν άνθρωποι διαφορετικών εθνικοτήτων, κουλτούρας, γλώσσας, θρησκείας και γενικότερα διαφορετικού πολιτισμού (Παπάζογλου, 2008: 81). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2008: 23), μια σειρά από αλληλένδετες εξελίξεις σε διεθνή περιβάλλοντα κοινωνιών όπως της παγκοσμιοποίησης, της μετανάστευσης και του πλουραλισμού, έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία και φυσικά στην παιδαγωγική. Η τελευταία καλείται να διαμορφώσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού.

Ο Radtke (όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2002: 38-39) επισημαίνει, ότι οι αναφορές περί πολυπολιτισμού δεν οδηγούν στη πραγματικότητα της ετερογένειας ενός πληθυσμού, αλλά μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο αντίληψης και κωδικοποίησης κοινωνικών προβλημάτων και συγκρούσεων τόσο πολιτικά, όσο και κοινωνικά. Με αυτό το σκεπτικό τις διαχωρίζει σε δύο μορφές πολυπολιτισμικού λόγου: η πρώτη μορφή είναι ο «προγραμματικός-παιδαγωγικός πολυπολιτισμός», ο οποίος διαφοροποιεί και παρουσιάζει τις δομικές αντιφάσεις ως πολιτισμικές συγκρούσεις, έτσι ώστε να επιλυθούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, και μετατοπίζει τα προβλήματα απ' το χώρο της πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δεύτερη μορφή είναι ο «αντιδραστικός φονταμενταλιστικός πολυπολιτισμός», ο οποίος συμβάλλει σε μια σειρά προγραμμάτων που προωθούν την επανασύνδεση των μεταναστών με τις «πολιτισμικές τους ρίζες». Αυτά τα προγράμματα μπορεί να οδηγήσουν στον εθνοκεντρισμό και να ενδυναμώσουν τις ήδη υπάρχουσες τάσεις κοινωνικού διαχωρισμού και περιθωριοποίησης των μεταναστών.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι ο πολυπολιτισμικός λόγος δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα βιώματα των ομάδων μετανάστευσης, αλλά στις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας και ειδικότερα στην ανάγκη νομιμοποίησης των σχέσεων εξουσίας μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων» (Γκόβαρης, 2002: 39).

2.2. Όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα»

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα έχουν ως κοινό σημείο τη λέξη «πολιτισμός». Κατά τη διάρκεια της Παγκόσμιας Σύσκεψης Πολιτιστικής Πολιτικής της UNESCO στο Μεξικό, το 1982, και με βάση την Οικουμενική διακήρυξη της 31^{ης} Γενικής Διάσκεψης της UNESCO στο Παρίσι, το 2001, σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία, αποδόθηκε η ακριβής έννοια του όρου πολιτισμός, ως εξής: «Ο πολιτισμός αποτελείται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα

πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Δεν περιλαμβάνει μόνο τις τέχνες και τα γράμματα, αλλά και τους τρόπους ζωής, τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, συστήματα αξιών και πεποιθήσεις» (UNESCO, 2001: 4). Ως νεοελληνική λέξη, γεννήθηκε στη Γαλλία, όταν ο Αδαμάντιος Κοραής, για να αποδώσει στα ελληνικά τον όρο *civilisation*, πρότεινε τη λέξη πολιτισμός. Η λέξη προήλθε από τη λατινική λέξη πολίτης (*civis*). Ωστόσο, οι Γερμανοί μελετητές προτιμούσαν τον πολιτισμό με το σύμπλεγμα εννοιών. Κάποιος μπορεί να σχεδιάσει περισσότερο ή λιγότερο μια διακριτική γραμμή μεταξύ των εννοιών πολιτισμού και πολιτισμός δηλώνοντας ότι το πρώτο αναφέρεται περισσότερο σε υλικά, τεχνικά, οικονομικά και κοινωνικά γεγονότα, ενώ το δεύτερο αναφέρεται σε πνευματικά και καλλιτεχνικά φαινόμενα (Botz-Bornstein, 2012: 1-2). Ταυτόχρονα, ο Γερμανός Κοινωνιολόγος, Norbert Elias (όπ. αναφ. στο Botz-Bornstein, 2012: 8) διαπίστωσε, ότι ο πολιτισμός περιγράφει μια διαδικασία η οποία αναφέρεται σε κάτι που είναι διαρκώς σε κίνηση και συνεχώς κινείται προς τα εμπρός. Όμως, όταν οι διαφορετικοί πολιτισμοί έρθουν σε επαφή και αλληλοεπιδράσουν, οι διαφορές τους γίνονται φανερές και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης μας (Tiedt & Tiedt, 2006: 68).

Στη εποχή της παγκοσμιοποίησης καθώς και του ανοίγματος των συνόρων, της προσφυγικής κίνησης, της συνεχούς μετανάστευσης οι κοινωνίες στο εσωτερικό των εθνικών κρατών χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Σε αυτές τις σύγχρονες κοινωνίες, λοιπόν, απαντώνται συχνότατα οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα». Ο πρώτος όρος περιγράφει την κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή ότι σε μια κοινωνία συνυπάρχουν ποικίλες κοινωνικές ομάδες με διαφορετικές εθνικές-εθνοτικές και πολιτισμικές αναφορές και ο δεύτερος όρος δηλώνει τη διαδικασία αλληλεπίδρασης και αναγνώρισης των ατόμων διαφόρων εθνοπολιτισμικών κοινωνιών. Παράλληλα, ο Νικολάου (2006: 77) αναφέρει ότι η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή.

2.3. Μοντέλα-προσεγγίσεις διαχείρισης της ετερότητας

Ο Banks (όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2001: 43-44) αναφέρει ότι μερικές από τις παιδαγωγικές θεωρήσεις και πολιτικές ιδεολογίες στηρίζονται σε διαφορετικές και αντιθετικές κοινωνιολογικές θεωρίες. Ως σημαντικότερες ιδεολογικές θεμελιώσεις αναπτύσσει τις παρακάτω:

- Την αφομοιωτική, με βασικά στοιχεία την αξιωματική αντιμετώπιση των πολιτισμών, των μειονοτήτων και των μεταναστών, και την απαίτηση για καθολική και λειτουργική ενσωμάτωσή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

- Την πολυεθνική, όπου οι πολιτισμοί των μειονοτήτων έχουν τα δικά τους γνωρίσματα, αλλά παράλληλα έχουν και αρκετά κοινά στοιχεία με τον πολιτισμό της πλειοψηφίας. Ωστόσο, η δίγλωσση-διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλεται ως η κατάλληλη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων αλλά και για την αποτελεσματικότερη αφομοίωση των μειονοτήτων.

- Την ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού, που υποστηρίζει την διαφορετικότητα και ισότητα των πολιτισμών. Στόχος της είναι να προετοιμάσει τα παιδιά έτσι ώστε να συμμετέχουν με επιτυχία στους χώρους ανάπτυξης των ιδιαίτερων πολιτισμών τους.

Με βάση τη διεθνή και ελληνική σχετική βιβλιογραφία (Γκόβαρης, 2001· Γκόβαρης, 2002· Γκότοβος, 2008· Κεσίδου 2006· Μάρκου, 2011· Μίλεση & Πασχαλιώρη 2003· Νικολάου, 2006· Pentini, 2005· Tietd, 2006) διακρίνονται πέντε μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού: Το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο, εκ των οποίων τα δύο πρώτα είναι μονοπολιτισμικά και τα υπόλοιπα τρία πλουραλιστικά. Τα παραπάνω μοντέλα-προσεγγίσεις δημιουργήθηκαν για να αντιμετωπιστούν προβλήματα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες καθώς και την ομαλή συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Έτσι ο Γκόβαρης (2001: 42) αναφέρει πως οι προσεγγίσεις αυτές δε νοούνται ως χρονικά κλειστές φάσεις, διότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιφέρει λάθος συμπεράσματα και να έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιαστεί η διαπολιτισμική προσέγγιση ως το ανώτερο στάδιο ενός διαρκούς εξορθολογισμού της παιδαγωγικής θεωρίας που σχετίζεται με θέματα εκπαίδευσης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Επίσης ακόμη και σήμερα, αρκετές από τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις δεν έχουν ξεπεραστεί και ασκούν επιρροή στην κωδικοποίηση και διαχείριση των παιδαγωγικών προβλημάτων και προκλήσεων.

2.3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτελεί τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες μετανάστευσης μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Όπως αναφέρει ο Bauman, η έννοια αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται από το 17ο αιώνα, με σκοπό να κωδικοποιηθεί αλλά και να εξαλείψει τις πολυπολιτισμικές διαφορές στη συνύπαρξη διαφόρων πληθυσμών από διαφορετική χώρα, με γνώμονα την αποδοχή της ισότητας, της δημοκρατίας και της ευκαιρίας για ίσα δικαιώματα (Γκόβαρης, 2001: 46-47· Γκόβαρης, 2008: 23· Pentini, 2005: 38). Στόχος του

αφομοιωτικού μοντέλου είναι η επίτευξη της πλήρους κοινωνικοποίησης των ατόμων και ομάδων, στην κοινή εθνική κουλτούρα. Στην εκπαίδευση βασικός της στόχος είναι η κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών στον κοινό πολιτισμό, ώστε να τους εφοδιάσει με δεξιότητες και ικανότητες για να καταστούν ικανοί να λειτουργήσουν με επιτυχία στην κοινωνία (Μάρκου, 2011: 30).

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008: 24-25), το μοντέλο της αφομοίωσης είναι ένας τρόπος για να γίνει κάποιος αποδεκτός από την κυρίαρχη ομάδα, με σκοπό να περιθωριοποιήσει την μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. Παράλληλα, ο Μάρκου (2011: 28-29) αναφέρει πως η αφομοιωτική προσέγγιση οραματίζεται μια μονοπολιτισμική - κοινωνία, και αρνείται να αναγνωρίσει ή να αποδεχτεί την πολιτιστική ετερότητα, διότι μπορεί να βασίζεται σε άνισες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στις εθνοπολιτισμικές ομάδες. Οι Park και Burgess (όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2001: 47) ορίζουν την αφομοιωτική προσέγγιση ως μια διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών» προς όφελος του κυρίαρχου πολιτισμού, μέσα από διαδικασίες καθολικής (επανα-)κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996: 6), ως «αφομοίωση» (assimilation) νοείται η διαδικασία, μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής και φυλετικής προέλευσης αλληλοεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνικότητα και η καταγωγή τους. Το μοντέλο της αφομοίωσης, όπως αναφέρει ο Μάρκου (1996: 2), συνδέεται με την αντίληψη ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων είναι προσωρινά και σχετίζονται με το πολιτισμικό σοκ και την έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Η αφομοίωση μπορεί να θεωρηθεί ως το τελευταίο στάδιο του επιπολιτισμού. Οι ανθρωπολόγοι Redfield, Linton & Herskovits (1936: 149), παρουσίασαν τον ορισμό του επιπολιτισμού, αναφέροντας πως χρησιμοποιείται για να περιγράψει φαινόμενα που απορρέουν από τη συνεχή και άμεση επαφή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, καθώς και τις αλλαγές που ακολουθούν στον πολιτισμό της μίας ή και των δύο ομάδων. Παράλληλα, και οι Park και Burgess (όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2001: 47), θεωρούν ότι η αφομοίωση είναι το τελευταίο στάδιο της εξέλιξης των επαφών μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων». Στο πρώτο στάδιο οι ομάδες έρχονται σε επαφή και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Στο δεύτερο στάδιο οι επαφές λαμβάνουν τη μορφή του ανταγωνισμού, ο οποίος αναπόφευκτα οδηγεί σε συγκρούσεις σχετικά με την κατανομή θέσεων στον οικονομικό χώρο. Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της προσαρμογής, η οποία ορίζεται ως η διαδικασία ένταξης των μεταναστών σε περιθωριακές θέσεις, ενώ το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αφομοίωσης (Γκόβαρης, 2001: 47-48).

Με βάση τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το αφομοιωτικό μοντέλο παραπέμπει σε ένα σχολείο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό, που έχει στόχο την κοινωνική σταθερότητα. Επίσης, ως θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής προσδιορίστηκε η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των ξένων παιδιών, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής. Έτσι, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των «ξένων» μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, διότι η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά μεταναστών και μειονοτικών ομάδων. Συμπερασματικά, πρόκειται για ένα εθνοκεντρικό μοντέλο, το οποίο ο γηγενής πολιτισμός μαθαίνει να αγνοεί άλλους πολιτισμούς και να αναπτύσσει στερεότυπα για το διαφορετικό και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, τα οποία οδηγούνται σε συμπεριφορές παθητικότητας και δουλικότητας ή ακόμα και σε επιθετικές συμπεριφορές. Η πολιτική του αφομοιωτικού μοντέλου δε θεωρείται επιτυχής, καθώς οδηγεί έναν μεγάλο αριθμό παιδιών μεταναστών στην σχολική αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2001: 49-50· Κεσίδου, 2008: 25).

2.3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίστηκε το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60. Η κριτική που ασκήθηκε στην αφομοιωτική προσέγγιση οδήγησε στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης. Με τον όρο «ενσωμάτωση» εννοείται συνήθως η αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού, που δε δέχεται μόνο τις επιδράσεις της χώρας υποδοχής, αλλά με τον τρόπο της επιδρά σε αυτήν, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης (Μάρκου, 1996: 10).

Αφετηρία του μοντέλου είναι η «πολυεθνική ιδεολογία», δηλαδή οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων να παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά στοιχεία. Στο μοντέλο αυτό δεν κυριαρχεί η πλήρης αποκοπή από τις πολυπολιτισμικές ρίζες, αλλά η τάση οι μειονοτικές ομάδες να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας της χώρας υποδοχής. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η καλύτερη ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών, έτσι ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στο γενικό αλλά και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους (Γκόβαρης, 2001: 51· Κεσίδου, 2008: 25). Ο Μάρκου (όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2008: 26) αναλύει περαιτέρω λέγοντας ότι η «ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας παραγορεύτηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια, διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να

διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας». Αυτό που πρεσβεύει η ενσωμάτωση δεν είναι η πλήρης πολιτισμική συμμόρφωση, όπως απαιτεί το αφομοιωτικό μοντέλο, αλλά η αφομοίωση μόνο εκείνων των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αξιών και πεποιθήσεων, στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί θεσμοί της (Μάρκου, 1996: 11).

Οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, πιστεύουν ότι πέρα από την επάρκεια της επίσημης γλώσσας του σχολείου απαιτείται παράλληλα και μία παρέμβαση με σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης, που θα στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία (Μάρκου, 1996: 12). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης παραπέμπει σε ένα μοντέλο ανοχής πολιτισμικών στοιχείων από την πλευρά της κυρίαρχης ομάδας, που αξιολογούνται ή ως μη επικίνδυνα ή ως μη ισότιμα με αυτά της κουλτούρας της, δηλαδή ελλοχεύει ο κίνδυνος να εγκλωβιστούν οι μαθητές μετανάστες σε πολιτισμικά στερεότυπα και σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο το οποίο οδηγεί σε αυθαίρετους διαχωρισμούς και ομαδοποιήσεις του τύπου «εμείς» και «αυτοί» (Γκόβαρης, 2008: 26).

Συμπερασματικά, και σε αυτή την περίπτωση μοντέλου, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο υποχρεούνται να ανταποκριθούν στους στόχους και στις απαιτήσεις ενός σχολείου, που έχει διαμορφωθεί για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, και αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες, αγνοώντας τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα (Μάρκου, 1996: 12-13). Πρόκειται δηλαδή, την ενσωμάτωση των μεταναστών, όπου η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά ένα μέσο με το οποίο η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής να γίνει πιο άρτια (Γκόβαρης, 2001: 52).

2.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, εμφανίστηκε η ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού». Ο όρος «πλουραλισμός» αναλύεται σε σχέση με το πρόβλημα της πλουραλιστικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, που έχει ως στόχο την προσπάθεια για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής σε διεθνές επίπεδο, χωρίζεται σε τρία επίπεδα, της κοινής γνώμης, το οντολογικό και το δεοντολογικό. Ο πλουραλισμός στην κοινή γνώμη είναι ταυτόσημη έννοια με την λέξη «πολυφωνία» σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι υφίσταται το νομικό και θεσμικό δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, το οποίο εξασφαλίζεται με τα ΜΜΕ, διεθνή συνέδρια, διεθνείς οργανώσεις, διεθνείς καθώς και κοινοβουλευτικούς θεσμούς πρακτικής σημασίας. Οντολογικά, ο

πλουραλισμός στην εποχή μας είναι το φυσιολογικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται ο ανταγωνισμός των διαφόρων κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων παράλληλα πάντα με τη συνύπαρξη και την συνεργασία αυτών των ομάδων. Δεοντολογικά, είναι η μορφή στάσης ατόμων, ομάδων ατόμων και κοινωνιών, είναι η αναγνώριση, η ανοχή και η απόδοση της διαφορετικότητας. Με άλλα λόγια είναι το δικαίωμα στη «διαφορετικότητα», *«είναι η αναγνώριση και η ανοχή του άλλου όπως αυτός είναι, όπως αισθάνεται και πράττει»* (Βακαλιός, 1997: 88-90).

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) στην Ελλάδα αρχικά, εμφανίστηκε σε χώρους της παιδαγωγικής και κοινωνιολογίας, αφού έκανε την εμφάνισή του ως όρος στις χώρες υποδοχής μεταναστών όπως οι ΗΠΑ, Καναδάς και Αυστραλία (Αγγελόπουλος, 2003: 35-36). Η πολυπολιτισμικότητα ως όρος σημαίνει τη συνύπαρξη διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων με ίσους όρους, *«πολιτισμικά ετερόκλητων, ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων»* (Παπαρρηγόπουλος, 1999: 2). Ο Krummel (2013: 1); αναφέρει ότι, σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education- NCATE), ως πολυπολιτισμικότητα ορίζονται *«οι διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν»*.

Βασικός στόχος της πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού. Οι επαφές μεταξύ των ατόμων και των ομάδων διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων και από τις δύο ομάδες, επειδή εξασθενούν τις ατομικές κατηγορίες αντίληψης και ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων (Γκόβαρης, 2008: 27). Ο Μάρκου (1996: 15) επίσης αναφέρει, πως η γνώση του πολιτισμού των «ξένων» πρόκειται να μειώσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις απέναντι στα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα. Η διαφοροποίηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα είναι, ότι όταν οι κοινωνίες είναι πολιτισμικά ομοιογενείς, η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 1996: 13). Όπως αναφέρει η Pentini (2005: 38) το μοντέλο αυτό, ασχολείται με την προώθηση της πραγματικής ισότητας δικαιωμάτων.

Στην εκπαίδευση, οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο αλλά μια *«ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα»* (Γκόβαρης, 2001: 56). Μία σημαντική

δυσκολία στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης για τους γηγενείς, ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους. Επομένως, η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε το μάθημα να μη διεξάγεται σε βάρος των γηγενών μαθητών (Σαραφίδου & Ζερδελη, 2007: 739). Παράλληλα, ο Buillivant (όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2001: 58) υποστηρίζει πως ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα δεν μπορεί να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, διότι αυτές επηρεάζονται από οικονομικούς και ταξικούς παράγοντες, σημειώνει ότι *«είναι εντελώς απλοϊκό να ισχυρίζεται κανείς, όπως πολλοί υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας, ότι το να διδασχτεί ένα παιδί διαφορετικής εθνικής καταγωγής την πολιτιστική του κληρονομιά ότι θα οδηγήσει και σε μεγαλύτερη εθνική αυτοεκτίμηση και επομένως καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα»*.

Συμπερασματικά η κριτική που ασκήθηκε στο πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι ότι η διάχυση πληροφοριών για τον «άλλο» πολιτισμό δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το ρατσισμό, διότι οι μαθητές έχουν επενδύσει ισχυρά συναισθήματα σε συγκεκριμένους μύθους περί φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης (Γκόβαρης, 2008: 27). Στο σχολείο μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα τα οποία υπολογίζουν και αξιοποιούν την πολιτισμική προέλευση των παιδιών και επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του συνόλου αυτών (Banks, 2004: 21-25). Τα σχολεία οφείλουν να υποστηρίξουν και προστατεύσουν τα αλλοδαπά παιδιά κατά την ακαδημαϊκή τους ανέλιξη, παράλληλα όμως οφείλουν και τα ημεδαπά παιδιά να μάθουν όλο και περισσότερα γνωρίσματα των διαφορετικών πολιτισμών (Tiedt & Tiedt, 2006: 58-59). Το συγκεκριμένο μοντέλο, παρόλο που ενέχει θετικά στοιχεία, διότι λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, παράλληλα όμως, εγκυμονεί τον κίνδυνο οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται αφενός παράλληλα, αλλά αφετέρου χωρίς να υπάρχει η απαιτούμενη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε γκετοποίηση (Κεσίδου, 2008: 26).

2.3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Η αντιρατσιστική προσέγγιση, αναπτύχθηκε αρχικά στην Μ. Βρετανία και την Ολλανδία, στα μέσα της δεκαετίας του '80, ύστερα από την κριτική που ασκήθηκε στον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2008: 28).

Υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι αν αναλυθεί σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή των δομών, τότε η εκπαίδευση θα έχει ως στόχο τη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Γκόβαρης, 2001: 67). Επίσης, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι είναι άμεση η προτεραιότητα για τη μείωση του ρατσισμού, αφορά όλους τους κοινωνικούς θεσμούς,

συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής μονάδας, διότι ο ρατσισμός δεν υπάρχει μόνον στην κοινωνία αλλά και στην εκπαίδευση, περιθωριοποιώντας τις ανάγκες των παιδιών μεταναστευτικών ομάδων στους οποίους ασκούνται φυλετικές διακρίσεις (Μάρκου, 1996: 22).

Βασικοί στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Μάρκου (1996: 23) είναι οι εξής:

- Η ισότητα. Στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική - φυλετική τους προέλευση επιτυγχάνεται αφού πρώτα γίνει αλλαγή των δομών και των συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης.
- Τη δικαιοσύνη. Το κράτος οφείλει να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες, ανάπτυξη και συμμετοχή σε όσα τους προσφέρει η κοινωνία, θεσπίζοντας νόμους για το καλό των ατόμων, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσής του.
- Η χειραφέτηση. Η απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού.

Αξιολογώντας την αντιρατσιστική προσέγγιση, οι συγκρούσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών οφείλεται στην μηδενική ετοιμότητα των μεταναστών για την κοινωνική και πολιτισμική τους ενσωμάτωση. Έτσι οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι αιτίες των παραπάνω προβλημάτων πρέπει να αναζητηθούν αρχικά, στις στάσεις και συμπεριφορές των «ντόπιων» απέναντι στους «ξένους» (Γκόβαρης, 2008: 28). Οι επικριτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης επισημαίνουν τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου και τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ των «μαύρων» (θύματα) και των «λευκών» (θύτες) (Γκόβαρης, 2008: 28· Γκόβαρης, 2001: 68). Παράλληλα, η Κεσίδου (2008: 26) αναφέρει πως η έμφαση του συγκεκριμένου μοντέλου αποδίδει στον «θεσμικό ρατσισμό», ωστόσο ο όρος είναι τόσο αφηρημένος από τις προϋποθέσεις της καθημερινότητας, και είναι αδύνατο να προσδιοριστεί η σχέση του με την ατομική δράση ή ευθύνη (Γκόβαρης, 2001: 69). Με όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο ρατσισμός δεν μπορεί να αναλυθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο ή την εθνότητα (Γκόβαρης, 2001: 68-69). Ωστόσο, οι στάσεις των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης σε βασικές αξίες που ορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, και κυρίως απέναντι σε αδύναμους ανθρώπους (Τσιάκαλος, 2000: 143-144).

2.3.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η διαπολιτισμική Παιδαγωγική ορίζεται ως η απάντηση στην πρόκληση της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας για τη διαμόρφωση κοινωνικών προϋποθέσεων που να επιτρέπουν τη

συμμετρική αλληλεπίδραση των «διαφορετικών» πολιτισμών (Γκόβαρης, 2008: 29). Ταυτόχρονα, ο Μάρκου (1996: 24-25) επισημαίνει ότι ο όρος «διαπολιτισμός» είναι μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001: 79-80) οι προσεγγίσεις του όρου διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση ποικίλουν, ως εξής:

- Σύμφωνα με τον Rey von Almen είναι η διαδικασία ισότιμης αλληλεπίδρασης πολιτισμών.
- Ο Dickopp αναφέρει ότι υπάρχει ασάφεια ως προς την ερμηνεία της πρόθεσης «δια», δηλαδή αφορούν διαμεσολάβηση των πολιτισμών μεταξύ της εκπαίδευσης για αλληλοκατανόηση, ή αποσκοπούν να δώσουν έμφαση των κοινών στόχων στους δύο πολιτισμούς μέσω της εκπαίδευσης.
- Ο Reich επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά να γίνει η διάσταση της γενικής παιδείας που προσφέρει το σχολείο.
- Σύμφωνα με τον Hohmann η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να νομιμοποιηθεί παιδαγωγικά μόνο όταν το πρόγραμμα της συμπεριλάβει ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους.
- Για τον Nieke είναι η διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κριτική αντιπαράθεση με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων.

Γενικά, όταν μιλάμε για διαπολιτισμικότητα εννοούμε εκείνες τις κοινωνικές συνθήκες κατά τις οποίες υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς δηλαδή, άτομα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα και συνήθειες, έρχονται σε επαφή για να οικοδομηθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης μεταξύ τους (Pentini, 2005: 42).

Ο Νικολάου (2006: 77) αναπτύσσει τη διαπολιτισμική θεωρία λέγοντας ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση βασίζεται πάνω σε τέσσερις παραδοχές: την αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη-δικαιοσύνη. Επίσης, η Κεσίδου (χ.χ.: 3) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση συνδέεται με τις εξής προϋποθέσεις: *«την αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικών γλωσσών και ταυτοτήτων ως πηγών πολιτισμικού εμπλουτισμού, την κοινωνική αλληλεπίδραση και αλληλεγγύη, την ισότητα ευκαιριών για όλους, την ισότιμη και ενεργό συμμετοχή όλων στην εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής».*

Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής προσέγγισης διαχωρίζουν τους αφομοιωτικούς οι οποίοι αλλοιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς δεν εκτιμούν σοβαρά το ρόλο της

εθνοπολιτισμικής ομάδας, σε σχέση με τους εθνοπλουραλιστές, οι οποίοι δεν βλέπουν διαχωρισμό και μεγαλοποιούν την πραγματικότητα (Μάρκου, 2011: 33). Παράλληλα, θεωρούν ότι τα άτομα που ενσωματώνονται στον εκάστοτε κοινό εθνικό πολιτισμό δέχονται ισχυρές επιρροές για την ένταξη αλλά και κοινωνικοποίησή τους. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά των εθνοπολιτισμικών ομάδων να διακόπτουν κάθε επαφή με τη μητρική τους γλώσσα αλλά και την πολιτισμική τους κληρονομιά. Σε γενικές γραμμές οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού οραματίζουν μια κοινωνία η οποία θα είναι ανοιχτή σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές, εθνοτικές και ταξικές ομάδες, και θα είναι όλοι πολίτες που μοιράζονται αξίες, κοινά χαρακτηριστικά, θα συμμετέχουν και θα λειτουργούν χωρίς να σκέφτονται την καταγωγή τους ή την εθνική τους προέλευση (Μάρκου, 2011: 33-34).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρκετά τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν, όπως: Μπορεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση να συνδυάσει ανθρώπους, κουλτούρες, γλώσσες, όνειρα; Ποιος είναι ο στόχος της; Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο συνθετικός κρίκος ο οποίος θα εκπαιδεύσει αλλά και θα προετοιμάσει πολίτες ενός πολυπολιτισμικού κοινωνικού περιβάλλοντος στον εθνικό και διεθνή στίβο. Σύμφωνα με την Κανακίδου (1997: 106) *«κύριος στόχος της Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι η καλλιέργεια της ευαισθησίας παιδιών, δασκάλων και ενηλίκων για τον πολιτισμό και την κουλτούρα των άλλων, όπως εκφράζονται μέσα από τους τρόπους συμπεριφοράς, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τις κοινωνικές αξίες»*. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να προστατέψει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας κοινωνίας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα παιδιά είναι φορείς του πολιτισμού τους. Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα γίνεται για τον δάσκαλο ένα στοίχημα με τον εαυτό του, το οποίο, για να το κερδίσει, θα πρέπει ο ίδιος να έχει προετοιμαστεί, ώστε να αντιμετωπίσει την πολιτισμική ετερότητα της τάξης του με τέτοιο τρόπο, που θα υπερβαίνει κάθε κοινωνικό στερεότυπο, προκατάληψη ή εθνοπολιτισμική ιδεολογία.

Ο Βακαλιός (1997: 76) υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται «με αναφορά στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο», μέσα στο οποίο και για το οποίο λειτουργεί το σχολείο, που είναι οργανικό στοιχείο της κοινωνίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών. Σε ένα «μονόγλωσσο» σχολείο, όπου πολλοί αλλόγλωσσοι δεν καταλαβαίνουν καν τη γλώσσα στην οποία διδάσκονται τα μαθήματά τους, π.χ. την ελληνική, αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να χάνουν την επαφή με τη μητρική τους ταυτότητα διότι *«η μητρική γλώσσα των μουσουλμάνων, των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών, που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία, δεν διδάσκεται»* (Σαραφίδου & Ζερδελή, 2007: 739). Οι Ανδρούσου και Ασκούνη (2004: 25) επισημαίνουν πως τα παιδιά των μειονοτήτων δεν είναι εκείνα που

μεταφέρουν έναν διαφορετικό πολιτισμό και το σχολείο οφείλει να το αναγνωρίσει, αλλά είναι εκείνα τα οποία ανήκουν σε ομάδες ηθελημένα ή μη, τοποθετούνται σε χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας και δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά, συνεπώς *«το σχολείο που καταπολεμά τις διακρίσεις δεν είναι μόνο ένα σχολείο που εντάσσει στους κόλπους του τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά ένα σχολείο που ανοίγει προοπτικές σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας για όλους»*.

2.4. Η Διαπολιτισμική επικοινωνία

2.4.1. Επικοινωνία

Διαπολιτισμική επικοινωνία *«είναι η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών και περιλαμβάνει λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδίκων»* (Νικολάου, 2006: 84). Ο Habermas αναφέρει ότι τρία είναι τα δομικά στοιχεία της επικοινωνίας: ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα (στο Παπαδοπούλου, 2008: 56).

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008: 27), για να γίνει αποτελεσματική η επικοινωνία, πραγματοποιείται στο πλαίσιο συναντήσεων ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, και βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανεκτικότητα, την ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, την σύγκριση αλλά και την υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Επίσης η Παπαδοπούλου (2008: 57) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει ως γνώμονα, ότι αυτός που βρίσκεται απέναντι μας ανήκει σε άλλη πολιτισμική πραγματικότητα. Όταν τα άτομα που συνομιλούν (πομπός και δέκτης) ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, η μεταξύ τους επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμική επικοινωνία (Νικολάου, 2006: 81).

Τα σημερινά σχολεία αποτελούνται από διάφορες πολιτισμικές ομάδες, και μέσα σ' αυτές αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Κατά την Κεσίδου (2008: 30) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στους μαθητές εκείνους που δέχονται επιρροές από δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα, της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής.

Μέσα στην τάξη μπορούμε να συναντήσουμε διαφορετικά υποσυστήματα αλληλεπιδράσεων, όπως εκπαιδευτικού-μαθητών, μαθητών-μαθητών και εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών (Μανιάτης, χ.χ.: 1). Σε μια διαπολιτισμική τάξη η επικοινωνία, όταν δηλαδή αλληλοεπιδρούν άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, αυτό μπορεί να είναι πρόβλημα, εφόσον διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα ερεθίσματα

που δέχονται (Παπαδοπούλου, 2008: 57). Σύμφωνα με τον Μανιάτη (χ.χ.: 2), η διαπολιτισμική επικοινωνία λόγω διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης των ατόμων μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και σε συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η διαπολιτισμική επικοινωνία, καθίσταται μια κατηγορία επικοινωνίας με αρκετές δυσκολίες διότι κάποιος από τους συμμετέχοντες χρειάζεται να εκφραστεί σε μια ξένη γλώσσα, όταν η επικοινωνία αυτή είναι λεκτική (Παπαδοπούλου, 2008: 57). Οι διαφοροποιήσεις στην κατανόηση της γλώσσας στην τάξη είναι ικανές να περιορίσουν την επιτυχία των εταίρων στην επικοινωνία, είτε διότι μπορεί να αποδίδουν με διαφορετικό περιεχόμενο συγκεκριμένα λεκτικά σύνολα, είτε εξαιτίας διαφορετικού επίπεδου γλωσσικής επάρκειας (Μανιάτης, χ.χ.: 2). Στο επίπεδο των πληροφοριών στη λεκτική επικοινωνία μπορούν να προκύψουν προβλήματα. Γνωρίζουμε καλά μια ξένη γλώσσα όταν γνωρίζουμε τη γραμματική, τη συντακτική δομή και το λεξιλόγιο, ώστε να συνθέσουμε προτάσεις και φράσεις για να επικοινωνήσουμε, αλλά στην πραγματικότητα γνωρίζουμε καλά μια ξένη γλώσσα, όταν μπορούμε και αποκωδικοποιούμε τη σημασία των λέξεων, όχι μόνο στο λεκτικό επίπεδο, αλλά και όταν μπορούμε να αντιληφθούμε όσα λέγονται και υπονοούνται, «πίσω» από το πλαίσιο της επικοινωνίας (Παπαδοπούλου, 2008: 58).

Η μη λεκτική επικοινωνία στη πολυπολιτισμική τάξη, είναι το ίδιο πολιτισμικά προσδιορισμένη, όπως η λεκτική, είναι απαραίτητη για την έκφραση του εσωτερικού κόσμου και των συναισθημάτων του ατόμου και λειτουργεί ενισχυτικά της λεκτικής (Μανιάτης, χ.χ.: 2). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2008: 58), η μη λεκτική συμπεριφορά αποκωδικοποιεί τη λεκτική κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, περιλαμβάνει την κίνηση και τη στάση του σώματος (κινήσεις χεριών, εκφράσεις προσώπου, άγγιγμα και χαιρετισμό), διαμορφώνεται και επιδρά χωρίς να τη συνειδητοποιήσουμε. Η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (2012: 25) αναφέρει πως «*οι μη βασικές λεκτικές εκδηλώσεις, όπως το χαμόγελο είναι οικουμενικές και επομένως γίνονται κατανοητές από όλους τους ανθρώπους ασχέτως πολιτισμικού συστήματος και γλώσσας*». Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι ένα μέσο για να «μεταβιβάσουμε» συναισθήματα, απόψεις, αξίες και άλλες προσωπικές αντιδράσεις (Παπαδοπούλου, 2008: 59). Από την άλλη ο Μανιάτης (χ.χ.: 2) αναφέρει ότι κατά την αλληλεπίδραση μπορεί να υπάρξει διαφορετική νοηματοδότηση με βάση την κουλτούρα καταγωγής του υποκειμένου. Για παράδειγμα τα πολιτισμικά συστήματα της επαφής (σωματική επαφή ή μικρή απόσταση) κατά την αλληλεπίδραση θεωρούνται ως ένδειξη οικειότητας και καλής πρόθεσης, όμως σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα η κοντινή απόσταση κατά την επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί και ως απειλή. Οι χειρονομίες, κινήσεις και καθημερινές πρακτικές αποκτούν διαφορετική σημασία όταν αλλάζει το πολιτισμικό πλαίσιο (Παπαδοπούλου, 2008: 59). «*Ένα τέτοιο πολιτισμικό προσδιορισμό έχουν και άλλες όψεις της μη λεκτικής*

επικοινωνίας και μπορούν να αποκτήσουν εκ διαμέτρου αντίθετες ερμηνείες, επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις» (Μανιάτης, χ.χ. : 2).

2.4.2. Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη καθώς και σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών, είναι σημαντική. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2006: 80), τα στερεότυπα είναι αθέμιτες σκέψεις ή απόψεις, γενικές, τις οποίες τις έχουμε για κάποιον άλλον, και τον κατηγοριοποιούμε σε συγκεκριμένη κατηγορία (π.χ. γιατροί, δάσκαλοι, Ασιάτες, κ.λπ.). Η επικοινωνία στη σχολική τάξη αλλά και η αλληλεπίδραση καθορίζονται συνήθως από ένα ευρύτερο πλαίσιο, εθνικό και πολιτισμικό, το οποίο παίρνει τη μορφή στερεότυπου (Μανιάτης, χ.χ.: 3). Είναι η εικόνα που έχουμε για μια κοινωνική ομάδα ανθρώπων. Η στερεότυπη σκέψη τροφοδοτείται στη συνέχεια από την προκατάληψη, η οποία είναι η στάση που έχουμε απέναντι στον άλλον αλλά όταν η δράση υπαγορεύεται από την στερεότυπη σκέψη και την προκατάληψη τότε μιλάμε για διάκριση, που μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική (Νικολάου, 2006: 80).

Στο σχολείο υπάρχουν στερεότυπα και αυτά μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Ο Μανιάτης (χ.χ.: 5-6) επισημαίνει ότι «τα στερεότυπα δομούνται πάνω στην έννοια του στίγματος της διαφοράς». Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να εντοπίσουμε στερεότυπα με την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς-μαθητές και μαθητές-μαθητές. Πολλές φορές η επίδοση των μαθητών καθορίζεται από την προσδοκία του εκπαιδευτικού, ο οποίος ταξινομεί και κατατάσσει τους μαθητές σε κατηγορίες, «ενεργοποιώντας τις στερεότυπες του παραδοχές οι οποίες καθορίζουν την συμπεριφορά του» (Μανιάτης, χ.χ. : 6). Συμπερασματικά, θα πρέπει να γίνει σαφές από τους εκπαιδευτικούς, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευση των μαθητών, αντιμετωπίζοντάς τους ως ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά αφορά την πλειονότητα, δηλαδή τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας (Κεσίδου, 2008: 30).

Στην περίπτωση ενός οργανισμού, η επικοινωνία μεταξύ των μελών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του. Όσον αφορά τη σχολική μονάδα, η διαδικασία της επικοινωνίας είναι απαραίτητη σε κάθε βήμα ενός επιτυχημένου σχολικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και ο Διευθυντής, καλούνται να βρίσκονται σε μια διαρκή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους, ώστε να υλοποιήσουν με επιτυχία τους στόχους που έχουν θέσει στο πλαίσιο δόμησης ενός αποτελεσματικού σχολείου. Συμπληρωματικά, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, εκπαιδευτικοί και μαθητές γράφουν, διαβάζουν και συζητούν

για το αντικείμενο διδασκαλίας, προκειμένου αυτό να γίνει αντιληπτό και κατανοητό από τους τελευταίους. Οι σχέσεις, τα συναισθήματα και οι προσδοκίες μεταξύ των μελών του σχολείου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό, αν όχι αποκλειστικά, από την ποιότητα της επικοινωνίας τους, γεγονός το οποίο αποδεικνύει το ρόλο της επικοινωνίας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Σημαντικό ρόλο στην παραπάνω διαδικασία διαδραματίζει ο Διευθυντής, καθώς είναι υπεύθυνος για την αμφίδρομη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, σχετικά με τα θέματα που αφορούν το σχολείο. Είναι το άτομο που ηγείται των μελών του σχολείου, ενώ παράλληλα οφείλει να είναι συνεπής και στα καθήκοντα που του υποβάλλονται από τα ανώτερα στελέχη στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : ΗΓΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. Η Ηγεσία

Ο Cuban (1988: 190) θεωρεί ότι υπάρχουν πάνω από 350 ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας. Στις αρχές του 20ου αιώνα έρχεται στο προσκήνιο η έννοια της ηγεσίας, η οποία θεωρείται ως ένα αναπτυσσόμενο κομμάτι της διοίκησης και της διεύθυνσης οργανισμών και επιχειρήσεων.

Ο Yukl (2002: 4-5) αναφέρει πως οι ορισμοί της ηγεσίας είναι αυθαίρετοι και αρκετά υποκειμενικοί, αυτό συμβαίνει διότι κάποιοι ορισμοί είναι περισσότερο χρήσιμοι από κάποιους άλλους ενώ δεν υπάρχει ορισμός που να θεωρείται σωστός ή λάθος.

Η Brinia και Parantoniou (2016: 521) παρομοιάζουν την ηγεσία με την ομορφιά, καθώς είναι δύσκολο να την προσδιορίσεις, αλλά γίνεται αντιληπτή τη στιγμή που την βλέπεις, τη στιγμή που την βιώνεις. Η ηγεσία ασχολείται με την καθοδήγηση ενός οργανισμού, συμβάλλει στη βελτίωση, στη διαμόρφωση και ανάπτυξη του οργανισμού, δίνοντας παράλληλα, κίνητρα και στάσεις στο ανθρώπινο δυναμικό μέσω της συμπεριφοράς του.

Η ηγεσία δεν επιβάλλεται, γι' αυτό και διαφέρει από κάποιον που βρίσκεται σε θέση ευθύνης, καθώς και από την ικανότητα ενός καλού διοικητή. Υπάρχει μία άτυπη συμφωνία, μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, η οποία βασίζεται σε κοινές αρχές και αξίες, και την ικανότητα του ηγέτη να ελκύει με τις ιδέες του ή ακόμη και την πεποίθηση που δημιουργεί στην ομάδα ότι θα την υποστηρίξει αποτελεσματικά όταν χρειαστεί (Brinia & Parantoniou 2016: 521). Επίσης, οι ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους τους ώστε να αποδίδουν πέρα από τις προσδοκίες τους ενεργοποιώντας τις ανάγκες της μονάδας, προωθώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και παρακινώντας τους να ξεπεράσουν το συμφέρον τους για χάρη του οργανισμού (Tajasom & Ahmad, 2011: 316). Οι Bennis και Nanus (όπ. αναφ. στις Brinia, Parantoniou, 2016: 521) αναφέρουν «ένας *manager* κάνει σωστές ενέργειες ενώ ένας ηγέτης κάνει τις σωστές ενέργειες».

Ο όρος ηγεσία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου που έχει τη δυνατότητα να προσελκύει τους άλλους να τον ακολουθήσουν (Γεωργιάδου & Καμπουρίδη, χ.χ.: 124-125). Σύμφωνα με τους Georgolourou, Papaloi & Loukorou (2018: 16) η ηγεσία «είναι μια εσκεμμένη διαδικασία αλλαγής μέσω της οποίας οι ηγέτες και οπαδοί, ενώνονται με έναν κοινό σκοπό, ξεκινούν δράση για να επιδιώξουν ένα κοινό όραμα». Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2013: 5), η έννοια της ηγεσίας αναφέρεται στην λειτουργία μιας ομάδας ανθρώπων η οποία υιοθετεί έναν τρόπο σκέψης σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και επιδρά καθοριστικά στον τρόπο σε αυτό. Ο Μπουραντάς (2005: 197) επίσης αναφέρει, ότι η ηγεσία είναι η διαδικασία «επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε

εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, με σκοπό την πρόοδο του οργανισμού και το καλύτερο μέλλον αυτού». Η ηγεσία λοιπόν, είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της οποίας οι ηγέτες εμπνέουν τους υφιστάμενους τους, δημιουργώντας κοινά και με συγκεκριμένο σκοπό, οράματα για το μέλλον του οργανισμού (Crevani, Lindgren & Packendorff, 2010: 78).

Ο Goleman (2000: 82-85) κατέληξε σε έξι ξεχωριστά στυλ ηγεσίας:

1. Ο καταναγκαστικός (coercive) ηγέτης. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι αποτελεσματική σε μια κατάσταση ανάκαμψης, αλλά παράλληλα και καταστροφική. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η καταναγκαστική ηγεσία εμποδίζει την ευελιξία του οργανισμού και μειώνει τους υπαλλήλους κίνητρο.

2. Ο αξιόπιστος - αυθεντικός (authoritative) ηγέτης. Ο ηγέτης ακολουθεί μια προσέγγιση που δηλώνει τον γενικό στόχο αλλά δίνει στους ανθρώπους την ελευθερία να επιλέγουν τα δικά τους μέσα για την επίτευξη των στόχων. Αυτό το στυλ λειτουργεί πολύ καλά όταν μια επιχείρηση είναι απόλυτη. Είναι λιγότερο αποτελεσματικό όταν ο ηγέτης συνεργάζεται με μια ομάδα που είναι πιο έμπειροι από αυτόν.

3. Ο συνεργατικός - φιλικός (affiliative) ηγέτης. Αυτό το στυλ δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς και αρμονία. Εστιάζει στον έπαινο και επιτρέπει τη διόρθωση της κακής απόδοσης.

4. Ο δημοκρατικός (democratic) ηγέτης συνάπτει συναίνεση μέσω της συμμετοχής. Δίνει στους εργαζόμενους μια φωνή αποφάσεις, οι δημοκρατικοί ηγέτες χτίζουν οργανωτική ευελιξία, ευθύνη. Βοηθά να δημιουργούν νέες ιδέες οι υφιστάμενοί του.

5. Ο αυταρχικός (pacesetting) ηγέτης αναμένει την αριστεία και την αυτοδιάθεση. Είναι το στυλ του ηγέτη που καθορίζει πρότυπα υψηλών επιδόσεων.

6. Ο καθοδηγητικός (coaching) ηγέτης αναπτύσσει ανθρώπους για το μέλλον. Εστιάζει περισσότερο στην προσωπική ανάπτυξη παρά σε άμεσες εργασίες που σχετίζονται με την εργασία. Λειτουργεί καλά όταν οι υπάλληλοι γνωρίζουν ήδη τις αδυναμίες τους και θέλουν να βελτιωθούν.

Η έρευνα του Goleman έδειξε ότι η ηγεσία με τα καλύτερα αποτελέσματα δεν βασίζεται μόνο σε ένα στυλ ηγεσίας, χρησιμοποιεί τα περισσότερα από αυτά ανάλογα με την επιχειρηματική κατάσταση. Στο ερώτημα ποιο είναι το πλέον κατάλληλο - αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, ο Goleman (2000: 78) απαντά: *«τα στελέχη πρέπει να χρησιμοποιούν το σωστό στυλ ηγεσίας στην κατάλληλη στιγμή και στο σωστό μέτρο»* Παράλληλα και ο Μπουραντάς (2005: 232), εκφράζει *«δεν υπάρχει καλό ή κακό, κατάλληλο ή ακατάλληλο στυλ ηγεσίας. Η καταλληλότητα του κάθε στυλ εξαρτάται από την περίπτωση που χρησιμοποιείται».*

Η ηγεσία συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Bush και Glover (2014: 554), είναι μία διαδικασία η οποία επηρεάζει αλλά και ταυτόχρονα οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα. Συνδέεται με τις αξίες και τα οράματα του ηγέτη. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους, το οποίο βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Μέσα από το όραμα αυτό ωθούν το ανθρώπινο δυναμικό τους ώστε να μοιραστούν όλοι μαζί το ίδιο όραμα, που αφορά τις δομές και τις δραστηριότητες του σχολείου (Bush & Glover, 2003: 5· Bush & Glover, 2014: 554).

3.2. Η Ηγεσία στην εκπαίδευση

Ως εκπαιδευτική ηγεσία ορίζονται οι πράξεις που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση συμπεριφορών, όπως η επιτήρηση της τάξης. Με την «ευρεία» προσέγγιση της έννοιας, η εκπαιδευτική ηγεσία συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες ηγεσίας που έχουν επίδραση στη μάθηση των μαθητών (Bush & Glover, 2003: 12). Οι Leithwood et al. (όπ. αναφ. στους Bush & Glover, 2003: 12) θεωρούν, ότι το σημαντικότερο μέλημα των διευθυντών που ασκούν εκπαιδευτική ηγεσία είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Η εκπαιδευτική ηγεσία, σύμφωνα με τους Bush and Glover (2003:12), *«εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται. Η επιρροή της στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Η έμφαση που δίνεται είναι στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής»*.

Η έννοια της ηγεσίας είναι μια από τις πιο σημαντικές και πιο περίπλοκες έννοιες στην επιστήμη της διαχείρισης, και είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών (Georgiopoulos, Papaloi & Loukorou, 2018: 15). Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990: 71), η ηγεσία του σχολείου πρέπει να ακολουθήσει μια διαδικασία ώστε να συνεργαστεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές για την επίτευξη κοινού σκοπού, θα πρέπει δηλαδή να περάσει από τα εξής στάδια: α) την έγκυρη ενημέρωση των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, β) την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος με σκοπό τη βελτίωσή του, γ) τις παραμέτρους που πρέπει να βελτιωθούν και δ) την ανάπτυξη μέσω της συλλογικής προσπάθειας των βημάτων που θα οδηγήσουν στη βελτίωση.

Η εκπαιδευτική ηγεσία, σχετίζεται με μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, στοχεύει στη μάθηση των μαθητών, δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα της διδασκαλίας, και επιδιώκει τη συνεργασία του προσωπικού και την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς

μέσω αυτών επιτυγχάνεται η αποστολή και το όραμα του σχολείου, η μάθηση των μαθητών. Η ηγεσία, συμπερασματικά, μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε αρχές και πεποιθήσεις, οδηγώντας σε εκπαιδευτική αλλαγή, στο όραμα του ηγέτη για το σχολείο. Το όραμα που διατυπώνεται από τον ηγέτη επιδιώκει τη δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας προς την κατεύθυνση για ένα καλύτερο μέλλον του σχολείου τους. Τα μέλη μιας σχολικής μονάδας (διευθυντής, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, αρμόδιοι φορείς) οφείλουν να ενεργοποιηθούν και να συμβάλουν συνεχώς στην εξέλιξη της κοινωνίας, παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν (Sergiovanni & Corbally, 1984: 110-114).

Σύμφωνα με τους Γεωργιάδου & Καμπουρίδη (χ.χ.: 125), ο διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να διαθέτει ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, έτσι ώστε να:

1. Βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
2. Λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν, όταν απαιτείται.
3. Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
4. Δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
5. Επιλύει διαφορές και διαπραγματεύσεις.
6. Αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
7. Αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
8. Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας.
9. Παραμένει «ανοιχτός και ευέλικτος», ενώ παράλληλα ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
10. Παρακινεί, εμπνυχώνει, ενεργοποιεί, τους συναδέλφους και να αποφεύγει να τους αδρανοποιεί.
11. Διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
12. Ηγείται και να συμμετέχει με το παράδειγμά του, να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις ενώ παραμένει ανοιχτός στις απόψεις των άλλων.

Ο διευθυντής ενός σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη για την αποδοτική και ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι αυτός που συντονίζει και ελέγχει τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη λειτουργία και την επίτευξη σκοπών του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, διότι τα γεγονότα και οι εξελίξεις αλλάζουν συνεχώς, και αυτό μπορεί να απορυθμίσει την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών καθώς και τη διοικητική λειτουργία του σχολείου. Ο Διευθυντής διακρίνεται για την αυθεντικότητά του και αποτελεί παράδειγμα για τα μέλη της ομάδας του (Sweetland & Hoy, 2000: 706).

Οι Γεωργιάδου & Καμπουρίδη (χ.χ.: 124) αναφέρουν ότι ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει το όραμα και τους στόχους του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Για την επίτευξη των στόχων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής δεν πρέπει να είναι προσκολλημένος σε τεχνικές του παρελθόντος, να μη δέχεται την αλλαγή και δεν διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη.

3.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα θεωρείται συγκεντρωτικό. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτελεί το κέντρο λήψης αποφάσεων, παρόλο που η χώρα μας, για διοικητικούς λόγους, είναι χωρισμένη σε περιφέρειες. Οι αποφάσεις παίρνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας και εκτελούνται από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Στην Ελλάδα, η άσκηση του διοικητικού έργου του κράτους κατανέμεται σε διάφορα κρατικά όργανα. Η κατανομή αυτή της κρατικής δραστηριότητας και ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων σε επιμέρους όργανα διοίκησης (κεντρικής και περιφερειακής) συνιστούν τη διοικητική οργάνωση του κράτους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 226-227). Σε επίπεδο περιφέρειας, οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης εποπτεύουν την υλοποίηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σε τοπικό επίπεδο, οι διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εποπτεύουν όλα τα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους. Τέλος, οι σχολικές μονάδες φροντίζουν για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου τους (Eurydice, 2020).

3.4. Καθήκοντα, ρόλος και αρμοδιότητες του Διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο

Ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη για την αποδοτική και ομαλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας. Είναι αυτός που συντονίζει και ελέγχει τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη λειτουργία και την επίτευξη των σκοπών του σχολείου.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, διότι τα γεγονότα και οι εξελίξεις αλλάζουν συνεχώς, και αυτό μπορεί να απορυθμίσει την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών καθώς και τη διοικητική λειτουργία του σχολείου. Στην Ελλάδα ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών καθώς και των αποφάσεων των συλλόγων διδασκόντων, σε περίπτωση απουσίας του διευθυντή, τον αντικαθιστά ο υποδιευθυντής του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 241-242). Οι αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περιγράφονται και αναλύονται στους νόμους του ελληνικού κράτους. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος, *«βρίσκεται στην*

κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό» (ΦΕΚ 1340/2002 αρ. 27). Στα άρθρα του νόμου 1340/2002 περιγράφονται αναλυτικά τα καθήκοντα και ο ρόλος του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Στο κεφάλαιο Δ', στα άρθρα αυτά, καθορίζεται το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες του, καθήκοντα και αρμοδιότητες του σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων, τους σχολικούς συμβούλους, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο του γραφείου, τους μαθητές, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

2. Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

4. Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.

Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει (ΦΕΚ 1340/2002 αρ.27). Παράλληλα, ο διευθυντής «συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών» (ΦΕΚ 1340/2002 αρ.28). Ειδικότερα:

1. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

2. Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

3. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.

4. Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.

5. Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

6. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

7. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

8. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

9. Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

10. Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

11. Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από το νομοθετικό πλαίσιο.

12. Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου (ΦΕΚ 1340/2002 αρ.28).

3.4.1. Καθήκοντα διευθυντή σε σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων

Όσον αφορά τα καθήκοντα του διευθυντή σε σχέση με το σύλλογο των διδασκόντων, ο διευθυντής:

1. Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων.

[..]

11. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

12. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Εάν όμως κάποιοι δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

13. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

14. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1340/2002 αρ.29).

3.4.2. Καθήκοντα διευθυντή σε σχέση με τους Συντονιστές και Διευθυντή Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στα καθήκοντα του διευθυντή σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους ή Συντονιστές, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.

2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτά για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.

5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό (ΦΕΚ 1340/2002 αρ.30).

3.4.3. Αρμοδιότητες διευθυντή σε σχέση με τους μαθητές του σχολείου

Οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους μαθητές του σχολείου είναι οι ακόλουθες:

1. Συγκροτεί τον αριθμό των τμημάτων κάθε τάξης, όπως η νομοθεσία προβλέπει, και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τη νομοθεσία και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

2. Υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.

3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

4. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

5. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

6. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.

7. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια. 8. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου (ΦΕΚ 1340/2002 αρ.31).

3.4.4. Καθήκοντα διευθυντή σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους συντελεστές εκπαίδευσης

Τέλος, όσον αφορά στα καθήκοντα του διευθυντή σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο, σύμφωνα με τα άρθρο 51 του Ν. 1566/85.

2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.

3. Δίνει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει (ΦΕΚ 1340/2002 αρ.32).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά κύριο λόγο αποτυπώνονται στο νόμο 1340/2002, κεφάλαιο Δ', στα άρθρα 27 έως 32. Με την πάροδο των χρόνων, γίνονται μικρές τροποποιήσεις στα άρθρα του αλλά κατά βάση το έργο, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή δεν έχουν αλλάξει. Όπως, με το ν.2648/2014, συμπληρώθηκε ότι ο διευθυντής σχολικής μονάδας χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας κάποιες άδειες. Συγκεκριμένα, «Στο άρθρο 28 προστίθεται παράγραφος ιε) ως εξής: «Χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της

σχολικής μονάδας που προΐσταται τις άδειες που προβλέπονται από τα άρθρα 48, 50 (ειδικές), 53 παρ. 6-7 (παρακολούθησης σχολικής επίδοσης), 54 (αναρρωτικές) και 60 (εξετάσεων) του Ν. 3528/2007 (26 Α'), όπως ισχύουν, ενημερώνοντας αμελλητί τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης.» (ΦΕΚ 2648/2014).

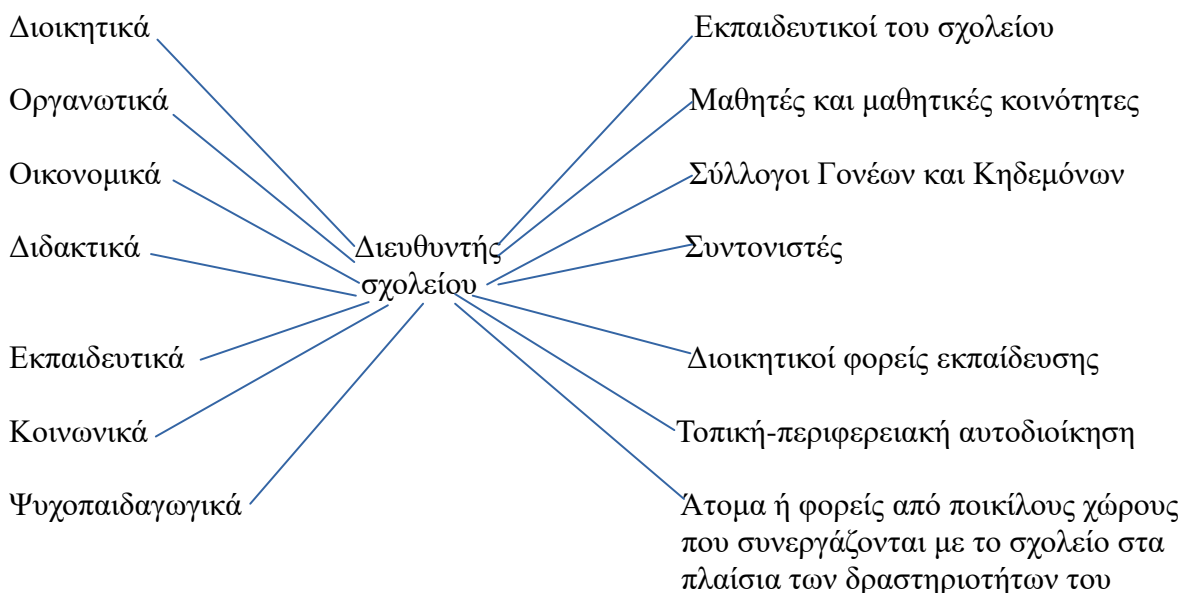
Όπως αναφέρει ο Huber (2004: 670-671) ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου πρέπει επίσης να εξεταστεί σε σχέση με το ευρύ πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Καθώς τα σχολεία είναι ενσωματωμένα στις κοινότητες και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, τα σχολεία και οι ηγέτες έχουν να αντιμετωπίσουν και να υποστηρίξουν οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές και εξελίξεις. Έτσι, ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός, σημαντικός αλλά και ταυτόχρονα πολύπλοκος, διότι έχει να βγάλει εις πέρας πολύπλευρους στόχους. Έχει να επιλύσει γραφειοκρατικές ανάγκες και ταυτόχρονα να είναι παιδαγωγός για τους μαθητές και ηγέτης για τους υφισταμένους του.

Ο διευθυντής πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες του σχολείου βασιζόμενος πάντα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Συμπερασματικά, όπως αναφέρει και ο Λαΐνας (2000: 32) «η διοίκηση στην ελληνική σχολική εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους». Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα απεικονίζονται εν συντομία οι καθημερινές υποχρεώσεις, ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.

Υποχρεώσεις ενός διευθυντή

A. Θέματα που τον απασχολούν

B. Ατομα ή φορείς που συνεργάζονται μαζί του



Διάγραμμα 1. Ο πολυσύνθετος ρόλος ενός διευθυντή

(Κολεζάκης & Λεμονή, 2013: 170)

3.5. Νομοθετικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο Διαλεκτόπουλος (2006: 396), αναφέρει πως: «η διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου περιλαμβάνει τις ακόλουθες λειτουργίες:

- Συγκεκριμενοποίηση των διαπολιτισμικών της σκοπών.
- Διαμόρφωση πολιτικών που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας.
- Υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα κακώς εννοούμενα εθνικά στερεότυπα.

Διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης».

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται συνοπτικά οι νόμοι, τα διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις, που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, από το 1983 έως σήμερα (Παπαδόπουλος, 2017).

Οι βασικότεροι νόμοι που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι εξής:

- Ν.1404/8, άρθρο 45. (ΦΕΚ 173/24-11-83): δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.) που θα στοχεύουν στην ομαλή προσαρμογή των παλιννοστώντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
- Ν.1894/90, άρθρο 2, παρ. 3. (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990): γίνεται αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ. - Ν.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1.2. (ΦΕΚ 91 Α702-5-2001): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, η οποία συγκεκριμένα θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.
- Ν.3376/2005. (ΦΕΚ 191 τ. Α72-8-2005): ιδρύεται Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.
- Ν.3386/2005. (ΦΕΚ 212 Α/23-8-05): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση, η οποία συγκεκριμένα θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

Το θεσμικό πλαίσιο γύρω από τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ολοκληρώνει και μια σειρά από υπουργικές αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. & Φ.Τ.:

- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139. (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980): αφορά την ίδρυση των πρώτων τάξεων υποδοχής στην Ελλάδα, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν

στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82.: αφορά τη λειτουργία των πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα. - Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124. (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994): αφορά την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708. (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99): αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011. (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9- 11): ρυθμίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), οι Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π.

Επίσης, μια σειρά αποφάσεων αφορούν την ίδρυση, μετατροπή και μετονομασία των δημοσίων σχολείων σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11. (ΦΕΚ 171 τ Β/18-3-96): αφορά τη σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Π71236. (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96): αφορά τη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058. (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98): αφορά τη μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/520. (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99): ιδρύονται ημερήσια & εσπερινά γυμνάσια, Ενιαία, Μουσικά, Πειραματικά και Εσπερινά Λύκεια και Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409. (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001): αφορά τη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/461. (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001): αφορά τη μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1. Το Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, ο οποίος πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και εκείνος που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον, το κλίμα είναι εκείνο που μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις των ανθρώπων, να μεταβάλλει θετικά ή αρνητικά την επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά τους, και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα του σχολείου και την ποιότητα του έργου του. Όταν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αναπτύσσεται ένα ευχάριστο κλίμα στο σχολείο, το οποίο επηρεάζει θετικά τη λειτουργία του. Αντιθέτως, όταν οι σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας είναι τυπικές και απόμακρες, αντίστοιχο είναι και το κλίμα που δημιουργείται, με αποτέλεσμα την αρνητική διάθεση των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τη μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Σαΐτης, 2008: 31).

Ως σχολικό κλίμα, νοείται το σύνολο των εσωτερικών, μόνιμων και σταθερών χαρακτηριστικών του σχολείου που αποτελούν την ταυτότητά του, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του και περιγράφουν τις συλλογικές αντιλήψεις και απόψεις τους για το σχολείο (Sweetland & Hoy, 2000: 705). Ο βαθμός και η ποιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή, διαμορφώνει και το αντίστοιχο σχολικό κλίμα. Όσο περισσότερο ενδιαφέρον και κατανόηση υπάρχει μεταξύ των μελών, τόσο πιο ευνοϊκό είναι το κλίμα που δημιουργείται.

Οι Halpin και Croft (1963), (όπ. αναφ. στους Κάκκος, Κατσαρού και Πιτσιάβας, 2016: 173), μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, και έπειτα από αρκετά χρόνια ερευνών με τη χρήση του ερωτηματολογίου τους, το οποίο αναδιαμόρφωσαν και χρησιμοποίησαν μετέπειτα στις μελέτες τους πολλοί ερευνητές, κατέληξαν σε έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος, που περιλαμβάνουν το ανοιχτό έως το κλειστό κλίμα. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

α) Το ανοιχτό κλίμα, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά τόσο μεταξύ τους, όσο και με το διευθυντή, αλλά και με το βοηθητικό προσωπικό, δημιουργώντας μία αίσθηση ελευθερίας.

β) Το αυτόνομο κλίμα, όπου οι εκπαιδευτικοί δρουν περισσότερο με γνώμονα τις προσωπικές κοινωνικές ανάγκες και λιγότερο σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, κάτω από τον μικρό έλεγχο που ασκεί η διοίκηση

γ) το ελεγχόμενο κλίμα, το οποίο είναι ακριβώς το αντίθετο από το αυτόνομο κλίμα, διότι προτεραιότητα των μελών του σχολικού οργανισμού αποτελεί η εκτέλεση των καθηκόντων τους

δ) Το οικείο κλίμα, όπου κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν τον σχολικό οργανισμό και λειτουργούν βάσει της ικανοποίησης των κοινωνικών τους αναγκών

ε) Το πατερναλιστικό κλίμα, το οποίο διακρίνεται από έλλειψη συνεργατικότητας και ομαδικού πνεύματος, επειδή η διοίκηση «οικειοποιείται» τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αρκούνται στην απλή εκτέλεση του καθήκοντός τους

στ) Το κλειστό κλίμα, το οποίο είναι ακριβώς το αντίθετο με το ανοιχτό, οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού είναι τυπικές και ψυχρές και κάθε στοιχείο συνεργατικότητας απουσιάζει. Επιπλέον, πολύ συχνά η έννοια του κλίματος συνδέεται με την έννοια της κουλτούρας.

Το κλίμα επηρεάζεται από ένα σύνολο περιβαλλοντικών στοιχείων, αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών, ενδιαφερόντων αλλά και ατομικών χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων μελών, και διαφαίνεται όταν κάποιος επισκεφτεί τη σχολική μονάδα. Στις ζωγραφιές και στις ατομικές-ομαδικές εργασίες των παιδιών που θα είναι αναρτημένες ή θα απουσιάζουν, στην εικόνα που παρουσιάζει το κτίριο και οι εγκαταστάσεις του, στον τρόπο καλωσορίσματος και στις πρώτες κουβέντες που θα ανταλλαχθούν καθώς και στα πρόσωπα όλων όσων θα συναντήσει κανείς το κλίμα που επικρατεί γίνεται φανερό. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε έναν σχολικό οργανισμό και καθορίζει το κλίμα του οργανισμού (Κάκκος, Κατσαρού & Πιτσιάβας, 2016: 171).

Κατανοούμε ότι, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται, λειτουργεί και συνδέεται με παράγοντες που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο του σχολείου. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι το κλίμα αποτελεί χαρακτηριστικό του και προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τους κοινούς στόχους, τις αξίες, τις στάσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών ρόλων σε ένα σχολείο. Έτσι, ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποδίδεται στα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015: 83).

4.2. Ο Διευθυντής και το σχολικό κλίμα

Ο διευθυντής-ηγέτης έχει πρωταρχικό καθήκον να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας θα μπορούν να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2002: 263) «εξαρτάται περισσότερο από την

ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος».

Ο διευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρωτοβουλίες με σκοπό την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Επιπλέον, καλλιεργεί ένα πνεύμα αλληλεγγύης και ενισχύει τη συνέπεια του (Georgolopoulos, Papaloï & Loukourou, 2018: 17). Ένα σύνολο αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο παράλληλα με τη διδασκαλία (συνεργασία με γονείς, φορείς, προγραμματισμός δράσεων, εκδηλώσεων κ.ά.) είναι αυτό που θα χαρακτηρίσει αποτελεσματικό ένα σχολείο. Σημαντικό πρόσωπο για τις λήψεις αποφάσεων των παραπάνω είναι το άτομο που κατέχει «ηγετική» θέση. Έτσι στοιχεία της προσωπικότητάς του (δημιουργική σκέψη, κριτική ικανότητα, ευελιξία κ.ά.) θα διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων (Κολεζάκης & Λεμονή, 2013: 167-168). Για να υπάρξει εξασφάλιση κατάλληλου σχολικού κλίματος πρέπει να υπάρξει ενεργή συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων και κατά κύριο λόγο σε αυτό συμβάλλει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Κολεζάκης & Λεμονή, 2013: 168).

Ένας διευθυντής με ισχυρό σύστημα πεποίθησης και αξίας είναι πιο αποτελεσματικός, επιδεικνύει και λαμβάνει πολύτιμη υποστήριξη από την ομάδα. Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές που στερούνται ακεραιότητας, αποφεύγουν την ευθύνη και κατηγορούν τους άλλους δεν έχουν αποδοχή από τους εργαζομένους και την κοινότητα. Αυτοί οι ηγέτες δημιουργούν ένα περιβάλλον παραμέλησης, κακής διαχείρισης, κλιμάκωσης κρίσεων και συνέχισης απαράδεκτων συμπεριφορών και σχέσεων σε όλο το σχολείο (Tajasom & Ahmad, 2011: 317). Σημαντικές αρχές που διέπουν ένα αρμονικό και καλό σχολικό κλίμα είναι: το αίσθημα του κοινού ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας, κλίμα εμπιστοσύνης και προσωπική εμπλοκή σε όλες τις διαδικασίες, ανοιχτό μυαλό στην επίλυση συγκρούσεων, ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολείο καθώς και η έμφαση στη διάδραση μεταξύ των μαθητών (Leeman, 2003: 38).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 171-172), υπάρχουν τρία είδη σχολικού κλίματος:

1. Το *τυπικό-απρόσωπο κλίμα*, είναι εκείνο το οποίο οι αρμοδιότητες και οι κανονισμοί είναι τόσο ισχυροί ώστε να καταδυναστεύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο. Τα άτομα δηλαδή έχουν περιορισμένη προσωπική επικοινωνία και συνεργασία.

2. Το *άτονο κλίμα*, το οποίο υπάρχει όταν στη σχολική μονάδα παραμελείτε η μάθηση και δραστηριότητα, καθώς τα άτομα έχουν ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών και σχολικών αρμοδιοτήτων και ρόλων τους.

3. Το *τυπικό-προσωπικό κλίμα*, το οποίο είναι και εκείνο που αρμόζει στο σύγχρονο σχολείο που στηρίζεται οργανωτικά και δομικά σε δημοκρατικές αρχές. Το κλίμα αυτό επιτρέπει τη

συνεργασία μεταξύ των μελών σε όλα τα επίπεδα αλλά παράλληλα και την ανάδειξη των ηγετικών προσώπων που μέσα από το ρόλο τους θα συμβάλλουν στην επίτευξη όλων των στόχων που έχουν τεθεί.

Το θετικό σχολικό κλίμα προσφέρει, δημιουργική ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση στη διδακτική του διάσταση. Από την άλλη, στην κοινωνική του διάσταση διευκολύνει στη διαχείριση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και μαθητών, βοηθάει στην επικράτηση της ηθικής, ενισχύει τη σωστή λήψη αποφάσεων, την υπευθυνότητα και την ομαδικότητα των μελών της ομάδας, και αναδεικνύει το σεβασμό στη μοναδικότητα του καθενός και το αίσθημα αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Ο διευθυντής, είναι το πρόσωπο εκείνο που θα εξασφαλίσει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα για την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι εκείνη που θα επηρεάσει το θετικό κλίμα της σχολικής μονάδας, αλλά και το όραμα του για το πώς θα μπορούσε να γίνει το σχολείο ιδανικό από την αποτελεσματικότερη τέλεση των καθηκόντων του.

Τα αποτελέσματα του σχολείου καθώς και των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η ηγετική μεταμόρφωση του διευθυντή έχει σημαντική άμεση και έμμεση επίδραση στην αναδιάρθρωση του σχολείου, ενώ τα αποτελέσματα των μαθητών τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και αντικατοπτρίζονται στην κοινωνικό περίγυρο (Tajason & Ahmad, 2011: 316).

4.3. Ηγεσία και πολυπολιτισμικότητα

Το σχολείο είναι ένας συνεχής ζωντανός οργανισμός που λειτουργεί σε μία κοινωνία, στην οποία συνυπάρχουν και ταυτόχρονα αλληλοεπιδρούν διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό σχολείο, το οποίο έχει τη δική του ταυτότητα και την δική του ιδιαιτερότητα της κάθε περιοχής, ο διευθυντής με τον ηγετικό του ρόλο καλείται να αναδειξεί και να υποστηρίξει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών, και παράλληλα να στοχεύει στην ακύρωση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στη συνύπαρξη πολυπολιτισμικών ομάδων. Ταυτόχρονα όμως, το σχολείο είναι εκείνο που δεν μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα από τους άλλους κεντρικούς οργανισμούς αλλά να λειτουργεί σε αλληλεξάρτηση με την τοπική κοινωνία. Έτσι, η ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και η εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών σκοπών σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύουν αυτή την ανοιχτή λειτουργία του σχολείου (Γεωργογιάννης Π., επιμ, 2006: 101-102). Ο Helmut Essinger αναφέρεται σε τέσσερις βασικές αρχές που πρέπει να έχει υπόψη του ο κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει ή διοικεί σε μία σχολική μονάδα (Παναγιώτου, 2020: 15-16):

• «Την ενσυναίσθηση, την κατανόηση των προβλημάτων της διαφορετικότητας με την τοποθέτηση του Εαυτού στη θέση του Άλλου».

• «Την αλληλεγγύη και τη συλλογική συνείδηση που υπερβαίνουν τα όρια των ομάδων και των κρατών και καταπολεμούν την κοινωνική ανισότητα».

• «Τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα με άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς».

• «Την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων».

Υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ ενός «καλού ηγέτη» και ενός «ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης». Ο Θεοχάρης (2007) επαναπροσδιορίζει τη διάκριση μεταξύ «καλής διδασκαλίας» και «διδασκαλίας κοινωνικής δικαιοσύνης» και υποστηρίζει ότι η ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης υπερβαίνει την καλή ηγεσία (Zembylas & Iasonos, 2010: 168). Ο McGlynn (όπ. αναφ. στους Zembylas & Iasonos, 2010: 163) αναφέρει ότι «ορισμένες μορφές πολυπολιτισμικότητας δεν μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς συγκεκριμένους τύπους ηγεσίας». Το σίγουρο είναι πως το σχολικό κλίμα μπορεί να έχει ισχυρή επιρροή στην «ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων για τη ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία σε ένα πολυεθνικό πλαίσιο» (Leeman, 2003: 37). Έρευνες μελετητών έχουν δείξει ότι οι διευθυντές μιας σχολικής μονάδας μπορούν να έχουν καθοριστική επίδραση στις ρατσιστικές και αντιρατσιστικές πρακτικές στα σχολεία τους. Αποδεικνύεται επίσης ότι οι διευθυντές ενός πολυπολιτισμικού σχολείου αισθάνονται συγκλονισμένοι από σχολικές και κοινοτικές συζητήσεις σχετικά με τον ρατσισμό και την πολυπολιτισμικότητα και βλέπουν την πολυμορφία και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με «αρνητικούς» τρόπους, αντίθετα άλλα στοιχεία δείχνουν ότι οι ηγέτες των σχολείων συχνά που δεν καταλαβαίνουν πώς λειτουργεί ο ρατσισμός απεικονίζουν τα θέματα δικαιοσύνης και ποικιλομορφίας ως «κανένα πρόβλημα» και επηρεάζονται από την «έλλειψη σκέψης», προσπαθώντας απλώς να «διαχειριστούν» ποικιλομορφία (Zembylas & Iasonos, 2010: 169). Σύμφωνα με τον Διαλεκτόπουλο (2006: 396), η διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου περιλαμβάνει τις ακόλουθες λειτουργίες:

- Συγκεκριμενοποίηση των διαπολιτισμικών της σκοπών.
- Διαμόρφωση πολιτικών που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας.
- Υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα κακώς εννοούμε να εθνικά στερεότυπα.

- Διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Συμπερασματικά, η σχολική διοίκηση είναι εκείνη που καλείται να συνεισφέρει αντιμετωπίζοντας όλα τα θέματα που προκύπτουν καθημερινά στη σχολική κοινότητα με διάλογο, επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα, στηριζόμενη πάντα στις διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο κρίκος που ενώνει την τοπική κοινωνία με το σχολείο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν έγινε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, που σχετίζεται με τις βασικότερες πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το σχολικό κλίμα και το ρόλο του διευθυντή σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται αναφορά στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται ανάλυση στο είδος της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καθώς και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου. Αναφέρεται η ερευνητική διαδικασία, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μελέτης και τέλος τα κριτήρια αξιολόγησης των απαντήσεων.

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Στη έρευνα λοιπόν, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Τα ερευνητικά ερωτήματα, για την επιστημονική διερεύνηση του ανωτέρω σκοπού, που προέκυψαν από τη παρουσίαση του θεωρητικού μέρους που προηγήθηκε, είναι:

- Ποιες μορφές ετερότητας εντοπίζονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;
- Ποια είναι η συμβολή του διευθυντή για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας;
- Ποια χαρακτηριστικά έχει η ηγεσία στο πολυπολιτισμικό σχολείο;
- Ποια τα στυλ και οι ιδιαιτερότητες στο πολυπολιτισμικό σχολείο;
- Ποιες στρατηγικές και μεθόδους πρέπει να ακολουθήσει ο διευθυντής ώστε να διαμορφώσει θετικό σχολικό κλίμα στο πολυπολιτισμικό σχολείο;

5.2. Μέθοδος έρευνας

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας οδήγησαν στη μεθοδολογία της ποιοτικής ερευνητικής τεχνικής. Στον χώρο των κοινωνικών επιστημών χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο η ποιοτική έρευνα (Δημητρόπουλος, 2001: 41). Στην εκπαίδευση, υπάρχουν ορισμένες ερευνητικές δυσκολίες στα επιστημονικά ερωτήματα, ζητήματα και αντικείμενα, που δεν μπορούν να αναπτυχθούν και να μελετηθούν ποσοτικά. Όταν η έρευνα σχετίζεται με θέματα συνεργασίας με ενήλικες, οι ερευνητές δυσκολεύονται να αποσπάσουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Στις συγκεκριμένες έρευνες απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και

υποκειμένων. Αυτή επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω των συνεντεύξεων, οι οποίες εμφανίζουν ιδιαίτερη σημασία (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008: 2).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η συλλογή του υπό έρευνα υλικού που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ερευνητική τεχνική, καθώς στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις απόψεις των διευθυντών σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, τη συμβολή του διευθυντή στο σχολικό κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και τον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Στις ποιοτικές μεθόδους, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003: 17-18) τα ερευνητικά ερωτήματα και οι προσεγγίσεις αυτών αναφέρονται σε κοινωνικά φαινόμενα και ο στόχος τους είναι η ανάλυση πληροφοριών και κοινωνικών σχέσεων και όχι απλά η αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες. Επιπλέον, στη ποιοτική έρευνα δίνεται έμφαση στα μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά κάποιου κοινωνικού φαινομένου με στόχο την εξήγηση, την ερμηνεία, την κατανόηση και την ανάπτυξη μιας θεωρίας.

Με τις ποιοτικές μεθόδους οι ερευνητές μπορούν να έχουν ως στόχο το τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, δηλαδή να εμβαθύνουν (Geertz, 1973, όπ. αναφ. στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 4). *«Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη φωνή του υποκειμένου και τις εκφράσεις του»* (Eisner, 1991, όπ. αναφ. στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 4). Επίσης, η ποιοτική μέθοδος θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις αντιλήψεις-στάσεις των ανθρώπων, για τα οποία δεν μπορεί κάποιος να εξάγει εύκολα συμπεράσματα μέσω των *«συμβατικών»* ποσοτικών μεθόδων (Strang, Strauss & Corbin, Woods & Catanzaro, όπ. αναφ. στην Μπελάλη, 2006: 299). Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε ώστε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διεξοδική και σε βάθος διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, σχετικά με τα θέματα της πολυπολιτισμικότητας, διότι η ποιοτική μέθοδος περιγράφει σε βάθος και στοχεύει στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από την πλευρά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005: 23).

5.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Σε κάθε επιστημονική έρευνα βασικό μέλημα και κριτήριο ορθότητας είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η εγκυρότητα αφορά το κατά πόσο τα ευρήματα της έρευνας είναι «πραγματικά», η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια και σταθερότητα μιας μέτρησης μέσα από έλεγχο, μέσα από την επανάληψη, δηλαδή μέσα από τη δυνατότητα αναπαραγωγής των αποτελεσμάτων και η γενίκευση έχει να κάνει με την ισχύ των ευρημάτων έξω από τις συνθήκες της συγκεκριμένης μελέτης (Creswell, 2011: 197).

Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στη σταθερότητα και την προσεκτική απόδειξη για τη δημιουργία και την ερμηνεία των δεδομένων. Επιπλέον, το ζήτημα της εγκυρότητας στις κοινωνικές επιστήμες είναι ένα από τα κριτήρια που παραδοσιακά χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για την έρευνα. Η εγκυρότητα είναι ένα επιστημονικό κριτήριο και τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών πρέπει να είναι έγκυρα, αληθινά και συγκεκριμένα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 123).

Η Lather (όπ. αναφ. Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 124) αναφέρει ότι ο αναγνώστης της έρευνας είναι αυτός που καθορίζει την εγκυρότητά της με βάση τον βαθμό όπου μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί «στο δικό της πλαίσιο αναφοράς». Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της δικής μας έρευνας, επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε 10 συνεντεύξεις, καθώς ο συγκεκριμένος αριθμός καλύπτει ένα κατάλληλο δείγμα για την εξαγωγή αντιπροσωπευτικών συμπερασμάτων, αφού δεν είναι ούτε ιδιαίτερα μεγάλος, ούτε ιδιαίτερα μικρός (Cohen et al., 2008: 195).

5.4. Το ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα αποτελεί το βασικό εργαλείο. Με μια συνέντευξη είναι δυνατόν να τεθούν γενικές και ανοιχτές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες (Creswell, 2011: 256). Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 92) η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται συνολικά από προκαθορισμένες ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει ένας συγκεκριμένος οδηγός για τα θέματα που αφορούν την συνέντευξη. Η συγκεκριμένη μέθοδος παρουσιάζει ευελιξία ως προς α) την αλλαγή του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) τη διαδικασία σε κάποια θέματα με τους κατάλληλους συμμετέχοντες, γ) τη σειρά των ερωτήσεων και δ) την πρόσθεση ή αφαίρεση των ερωτήσεων ή των θεμάτων της συζήτησης. Η ποιοτική έρευνα, λοιπόν, σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώνται με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992: 307-308 όπ. αναφ. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 4-5). Η χρήση της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα εξέτασης και διερεύνησης και άλλων ερωτημάτων που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της. Ένας μεγάλος αριθμός πληροφοριών μπορεί να εξεταστεί και συνήθως οι συνθήκες παραγωγής λόγου είναι ελεγχόμενες. Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς αυτό που μας ενδιέφερε, ήταν να διερευνήσουμε σε βάθος τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών, γνώρισμα άλλωστε που χαρακτηρίζει μια ποιοτική έρευνα (Cohen & Manion, 1997: 374).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, και επιλέχθηκαν άτομα που ήταν αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των σχολικών μονάδων (Διευθυντές σχολείων). Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος στις ποιοτικές έρευνες δεν υπάρχει συγκεκριμένος κανόνας. Ο αριθμός του δείγματος εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως για παράδειγμα τον σκοπό της έρευνας, τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, τις διαθέσιμες πηγές, τον χρόνο και την ενέργεια του ερευνητή (Patton, 1990 όπ. αναφ. Μπελάλη, 2006: 303).

Το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από *«το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη»*. Επίσης, το μέγεθος του δείγματος στις ποιοτικές προσεγγίσεις δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα μεγάλα δείγματα απαγορεύονται. Ωστόσο, το μικρό μέγεθος των δειγμάτων υπαγορεύεται και από πρακτικούς λόγους, καθώς το κόστος και κυρίως ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολο προς διαχείριση ένα πολύ μεγάλο δείγμα (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 81).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 διευθυντές, άνδρες και γυναίκες των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Ο πληθυσμός-στόχος που επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα διέθετε δύο τουλάχιστον χαρακτηριστικά, όσον αφορά την ιδιότητά του, δηλαδή ήταν Διευθυντές δημόσιων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το σχολείο τους είχε Τμήμα Υποδοχής (ΖΕΠ).¹

Επιλέχθηκαν διευθυντές Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αττικής, λόγω γεωγραφικής εγγύτητας με τον τόπο διαμονής και εργασίας της ερευνήτριας. Για λόγους διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων των διευθυντών ο κάθε διευθυντής-διευθύντρια αναφέρεται ως Δ1, Δ2, ..., Δ10.

5.4.1. Άξονες της Συνέντευξης

Οι άξονες της συνέντευξης της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι εξής:

1ος Άξονας συνέντευξης: Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου - Δημογραφικά χαρακτηριστικά. Περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ερωτήσεις σχετικές με τα ατομικά στοιχεία του κάθε διευθυντή, το επιστημονικό και το εκπαιδευτικό του προφίλ. Σκοπός αυτών των ερωτήσεων ήταν να διαπιστώσουμε την ηλικιακή

¹ = Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής.

ομάδα των συμμετεχόντων, το φύλο τους, την ειδικότητά τους, τα έτη υπηρεσίας τους συνολικά στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές, και τις επιπλέον σπουδές πέραν του πρώτου πτυχίου που είχαν πραγματοποιήσει (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Δεύτερο Πτυχίο, ξένες γλώσσες, ΤΠΕ, επιμορφώσεις).

2ος Άξονας συνέντευξης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση (ερωτήματα 2.1., 2.2., 2.3. και 2.4. της ημιδομημένης συνέντευξης). Περιλάμβανε ερωτήσεις όπου οι διευθυντές καλούνταν να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις μορφές ετερότητας που εντοπίζουν στις σχολικές μονάδες τους καθώς και τις προκλήσεις αυτών, τον τρόπο αντιμετώπισής τους και την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

3ος Άξονας συνέντευξης: Διευθυντής και ηγεσία (ερωτήματα 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6. και 3.7. της ημιδομημένης συνέντευξης). Αφορούσε ερωτήσεις για τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας το οποίο ασκούν και το στυλ ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

4ος Άξονας συνέντευξης: Ο ρόλος του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (ερωτήματα 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6. και 4.7. της ημιδομημένης συνέντευξης). Περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα και τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή του αλλά και τις στρατηγικές παρέμβασης του διευθυντή-ηγέτη ώστε να επιλύσει τις κοινωνικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές ενός πολυπολιτισμικού σχολείου.

5.4.2. Κριτήρια αξιολόγησης

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα έπρεπε να οριστούν επιπλέον υποερωτήματα (κριτήρια) ώστε να αξιολογηθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων.

Κριτήρια αξιολόγησης για το πολυπολιτισμικό σχολείο

Οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις που αφορούσαν το πολυπολιτισμικό σχολείο, τις μορφές ετερότητας στο σχολείο τους, τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές, την ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και την ομαλή ή όχι ένταξη των μαθητών σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο.

Κριτήρια αξιολόγησης για το στυλ ηγεσίας

Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία επιτρέπει τη σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων, αφήνοντας σημαντικά περιθώρια για την εμβάθυνσή της. Από την άλλη πλευρά, στο

πλαίσιο του ελληνικού συγκεντρωτικού συστήματος, η γραφειοκρατία που επιβάλλεται στενεύει τα περιθώρια των πρωτοβουλιών και έτσι ο διευθυντής δύσκολα μπορεί να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επομένως, τα Στυλ Ηγεσίας σύμφωνα με τον Σταύρου (2019: 753) είναι τέσσερα (4) και είναι προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα, ως εξής:

- Το Παραδοσιακό - Συγκεντρωτικό ηγετικό στυλ (H1), όπου ο διευθυντής δίνει έμφαση στα υπηρεσιακά καθήκοντα, αντιστέκεται στην αλλαγή, δίνει οδηγίες και αναμένει άμεση συμμόρφωση, αναφέρεται συχνά στα λάθη των άλλων, προσφέρει υλικές ανταμοιβές, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, εκτελούν μόνο εντολές και μόνο όταν είναι παρών ο ηγέτης.

- Το Δημοκρατικό - Συμμετοχικό ηγετικό στυλ (H2), το οποίο επιβάλλεται από το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής νομοθεσίας και όπου ο διευθυντής συμβουλευεται τους άλλους στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων, τους δίνει χρόνο συμμετοχής, αναζητά πληροφορίες και συμμετέχει ισότιμα στη λήψη αποφάσεων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, θέτει τα προβλήματα που ανακύπτουν σε συλλογική διαπραγμάτευση και αποφεύγει τη συστηματική παρέμβαση προτιμώντας τον συντονισμό και τη βοήθεια.

- Το Καταναμητικό ηγετικό στυλ (H3), το οποίο εν μέρει προβλέπεται από τη νομοθεσία του εκπαιδευτικού μας συστήματος αφενός υπό τη μορφή των διακριτών καθηκόντων του υποδιευθυντή και αφετέρου της ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, το καταναμητικό ηγετικό στυλ μπορεί να αναδειχθεί από την αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας με κατανομή ρόλων και αποκέντρωση των λειτουργιών προς την κατεύθυνση της αναζήτησης πρακτικών τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων, τείνοντας προς μια μορφή διοίκησης χωρίς αποκλεισμούς. Κατά το συγκεκριμένο ηγετικό στυλ, ο διευθυντής καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ενημερώνει τους εταίρους για την πολιτική του σχολείου, αναθέτει αρμοδιότητες, φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης, εισηγείται Σχέδια Δράσης και παρακολουθεί την εφαρμογή τους και αξιοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους.

- Το Αδιάφορο – Χαλαρό ηγετικό στυλ (H4), όπου ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος, δεν έχει εμπιστοσύνη ούτε στις δικές του δυνάμεις, με αποτέλεσμα να τηρεί ουδέτερη στάση, να μη θέτει στόχους, να κάνει μόνο τα απολύτως απαραίτητα, να θέλει να είναι αρεστός, να αποφεύγει την κατά μέτωπο σύγκρουση και να συγκαλύπτει τη νωθρότητα ή την κακή απόδοση. Συνέπεια όλων

των παραπάνω είναι να μην υπάρχει αποτελεσματικότητα και οι υφιστάμενοι να δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για την εργασία.

Κριτήρια αξιολόγησης για το σχολικό κλίμα

Οι ερωτώμενοι-διευθυντές απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον διευθυντή, για να αναδειχθεί το κλίμα της σχολικής μονάδας. Τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τον διευθυντή και με άλλους εξωσχολικούς φορείς όπως και τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του υπάρχοντος σχολικού κλίματος.

5.5. Διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων

Κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες οι οποίες εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Η έρευνα διήρκησε από τον Ιούλιο του 2020 και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν έως και τον Οκτώβριο του 2020 ύστερα από συνεννόηση, αφού προηγήθηκε ενημέρωση για το είδος και το περιεχόμενο της έρευνας και τη διάρκεια της διαδικασίας. Εξασφαλίστηκε η συναίνεση, ορίστηκε ο ακριβής χρόνος της συνέντευξης και διαβεβαιώθηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα. Μάλιστα ορισμένοι από τους διευθυντές μεσολάβησαν ως προς την επικοινωνία μας και με άλλους διευθυντές τους οποίους η ερευνήτρια δεν γνώριζε προσωπικά. Σημειώνεται ότι τελικώς, λόγω του κορωνοϊού και των μέτρων προστασίας της υγείας, που έπρεπε να τηρηθούν από τους συνεντευξιζόμενους και την ερευνήτρια, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά.

Πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ενημέρωνε εκ νέου τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας, αφού είχε προηγηθεί μια πρώτη, αρχική ενημέρωση, κατά την πρώτη επικοινωνία μαζί τους για τον σκοπό, το πλαίσιο και το περιεχόμενο της συνέντευξης. Έπειτα, τους διαβεβαίωνε για την εχεμύθεια, την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία ως προς την καταγραφή τόσο των προσωπικών στοιχείων των ερωτώμενων όσο και των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν, επισημαίνοντας κάθε φορά ότι δεν θα αποκαλύπτονταν κανένα στοιχείο της ταυτότητας, κατά τη μαγνητοφώνηση και την απομαγνητοφώνηση των πληροφοριών, ούτε και τυχόν πληροφορίες που θα παρέχονταν εμπιστευτικά. Τέλος, παρότρυνε τους διευθυντές να προβούν σε οποιαδήποτε διευκρίνιση ή διακοπή της διαδικασίας, εάν το έκριναν σκόπιμο, παραβλέποντας το γεγονός ότι η συνομιλία καταγραφόταν.

Στόχος της ερευνήτριας ήταν οι διευθυντές στην προσωπική συνέντευξη να εκφραστούν με σαφήνεια και να μοιραστούν τις ιδέες τους με άνεση και χωρίς πίεση. Έτσι οι ερωτήσεις

ακολούθησαν τη σειρά από το γενικό προς το εξειδικευμένο θέμα ώστε να υπάρχει λιγότερο άγχος, επιφυλακτικότητα και προσοχή στις απαντήσεις από τους ερωτώμενους και να οδηγήσουν πλαγίως στις επιθυμητές πληροφορίες ελαχιστοποιώντας ανακρίβειες και προκαταλήψεις. Βέβαια, υπήρχαν σημεία στα οποία οι διευθυντές επεκτάθηκαν μόνοι τους, αλλά με προσεκτική ακρόαση και με κατανόηση από την ερωτηθέντα που κατεύθυνε και προσανατόλιζε σύμφωνα με τα ζητούμενα που είχαν καθοριστεί. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να κινηθεί το ενδιαφέρον, να κερδίσει την εμπιστοσύνη και κατόπιν παρότρυνσης να δοθούν οι απαντήσεις, ήταν βασικές προϋποθέσεις της ερευνήτριας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά που ηχογραφούνταν και στη συνέχεια με χειρόγραφη καταγραφή των απαντήσεων. Η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου (ημιδομημένη συνέντευξη). Μέσω των ερωτήσεων κλειστού τύπου αποκτήσαμε πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και μέσω των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου διερευνήσαμε συναισθήματα, απόψεις και σκέψεις για διάφορα γεγονότα και καταγράψαμε τα σχόλια και τις ερμηνείες των συμμετεχόντων.

Κατά τη διάρκεια των προσωπικών συνεντεύξεων, οι οποίες διήρκεσαν από 20 έως 30 λεπτά, ήμασταν ευέλικτοι και χρησιμοποιήσαμε επεξηγήσεις και υποερωτήματα για την άντληση περισσότερων πληροφοριών. Ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες, αποσαφηνίσαμε έννοιες και διερευνήσαμε το θέμα μας σε μεγαλύτερο βάθος. Μετά τη συλλογή των συνεντεύξεων και την ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνήσεων, δημιουργήθηκε το τελικό κείμενο. Τα κείμενα αυτά, μελετήθηκαν, έγιναν κάποιες σημειώσεις, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια αναπτύχθηκαν τα θέματα. Εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθησε η ανάλυση των 10 συνεντεύξεων, μελετώντας αρκετές φορές τα δεδομένα. Μετά την αρχική ανάγνωση και κωδικοποίηση όλων των δεδομένων, ακολούθησε η παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων που περιλαμβάνει τις απαντήσεις των 10 διευθυντών σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, για να διαμορφωθεί μια, όσο το δυνατόν, βαθιά κατανόηση του κάθε θέματος, ώστε να δοθεί με τις απαντήσεις τους έμφαση, πειστικότητα και ρεαλισμός.

5.6. Ανάλυση και χαρακτηριστικά του δείγματος

5.6.1. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος

Ως προς το μέγεθος των σχολικών μονάδων, η έρευνα διεξήχθη σε 10 σχολεία ως εξής:

- Δύο (2) 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία
- Ένα (1) 11/θέσιο Δημοτικό Σχολείο
- Πέντε (5) 12/θέσια Δημοτικά Σχολεία

- Δύο (2) 15/θέσια Δημοτικά Σχολεία

Από γεωγραφική άποψη η έρευνα διεξήχθη στον Νομό Αττικής, καλύπτοντας ευρύ φάσμα περιοχών και άρα κοινωνικών στρωμάτων. Ειδικότερα διεξήχθη σε:

- Μία (1) σχολική μονάδα του δήμου Κερατσινίου
- Μία (1) σχολική μονάδα του δήμου Ωρωπού
- Μία (1) σχολική μονάδα του δήμου Αγίου Δημητρίου
- Μία (1) σχολική μονάδα του δήμου Λαυρεωτικής
- Μία (1) σχολική μονάδα του δήμου Αχαρνών
- Μία (1) σχολική μονάδα του δήμου Ασπροπύργου
- Δύο (2) σχολικές μονάδες του δήμου Κορωπίου
- Δύο (2) σχολικές μονάδες του δήμου Αθηναίων

Ως προς τον τύπο των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ

- Επτά (7) σχολεία έχουν τύπου 1²
- Τρία (3) σχολεία έχουν και τύπου 1 και τύπου 2³

5.6.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών της συνέντευξης

Ο πληθυσμός - στόχος αποτελούταν από 10 διευθυντές, τα δημογραφικά στοιχεία των οποίων καταδεικνύουν πρακτικά ισότητα στην κατανομή μεταξύ των δύο φύλων, ως εξής:

Ως προς το φύλο:

- Έξι (6) άνδρες
- Τέσσερις (4) γυναίκες

Ως προς την ηλικία:

Οι ηλικίες των διευθυντών της έρευνας ήταν 37, 47, 50, 52, 55, 56 (σε δύο περιπτώσεις), 57, 59, και 60 ετών. Από τα δεδομένα προκύπτει μέσος όρος ηλικίας τα **52,9 έτη**.

Ως προς την ειδικότητα:

Όλοι οι διευθυντές/ντριες είχαν ειδικότητα **ΠΕ 70 Δασκάλων**.

Ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί:

² Στις ΤΥ Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/-τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

³ Στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/-τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη.

Τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των διευθυντών της έρευνας ήταν 14, 20, 29, 30, 33, 35 (σε τρεις περιπτώσεις), 36, και 39. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι πρόκειται για μεγάλης εμπειρίας εκπαιδευτικούς, **με μέσο όρο υπηρεσίας τα 30,6 έτη.**

Ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας ως Διευθυντές σχολικής μονάδας:

Τα έτη διευθυντικής εμπειρίας των διευθυντών της έρευνας ήταν 2, 3, 5, 9, 10 (σε δύο περιπτώσεις), 11, 14, 17 και 22. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι περισσότεροι έχουν μεγάλη εμπειρία σε θέση διευθυντή, **με μέσο όρο υπηρεσίας ως διευθυντές τα 10,3 έτη.**

Ως προς τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντές στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:

Η διευθυντική εμπειρία του δείγματος στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα της έρευνας κατά το χρόνο της συνέντευξης ήταν 2, 3 (σε δύο περιπτώσεις), 5, 9, 10 (σε τρεις περιπτώσεις), 12 και 14. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι περισσότεροι έχουν επίσης μεγάλη εμπειρία στην ίδια θέση διευθυντή στο ίδιο σχολείο, **με μέσο όρο υπηρεσίας ως διευθυντές του συγκεκριμένου σχολείου τα 7,8 έτη.**

Ως προς τις σπουδές πέραν του πρώτου πτυχίου:

Αν και καταγράφηκε υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου, οι σπουδές αυτές αφορούν κυρίως αντικείμενα μη σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα οι πέραν του πρώτου πτυχίου σπουδές του δείγματος είναι οι εξής:

- Ένας (1) διευθυντής κατείχε Διδακτορικό δίπλωμα σχετικό με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Τρεις (3) διευθυντές κατείχαν Διδακτορικό δίπλωμα μη σχετικό με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Τρεις (3) διευθυντές κατείχαν Μεταπτυχιακό δίπλωμα σχετικό με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Επτά (7) διευθυντές κατείχαν Μεταπτυχιακό δίπλωμα μη σχετικό με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Τρεις (3) διευθυντές κατείχαν δεύτερο πτυχίο μη σχετικό με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Δύο (2) διευθυντές είχαν δύο δεύτερα πτυχία μη σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Ως προς την επιπρόσθετη επιμόρφωση:

- Οχτώ (8) διευθυντές κατείχαν σεμινάρια σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Δύο (2) διευθυντές κατείχαν σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

- Δέκα (10) διευθυντές είχαν δίπλωμα Β επιπέδου στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας).

Ως προς τη γλωσσομάθεια:

Όλοι οι διευθυντές είχαν από καλό έως άριστο επίπεδο της αγγλικής γλώσσας.

- Πέντε (5) διευθυντές κατείχαν πτυχίο αγγλικών σε επίπεδο Β2.
- Πέντε (5) διευθυντές κατείχαν πτυχίο αγγλικών σε επίπεδο Γ2.
- Ένας (1) διευθυντής κατείχε πτυχίο ισπανικών σε επίπεδο Β2.

5.6.3. Αποτίμηση χαρακτηριστικών Διευθυντών δείγματος

Από τα παραπάνω στοιχεία συνάγεται ότι το δείγμα αποτελείται σε πολύ υψηλό ποσοστό από διευθυντές/εκπαιδευτικούς μεγάλης εμπειρίας, τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, όσο και σε αυτόν της διεύθυνσης σχολικής μονάδας, κατά κανόνα την ίδια την οποία διεύθυναν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Το επίπεδο επιμόρφωσης και επιπρόσθετων σπουδών είναι πολύ υψηλό, αλλά σχετίζεται σε μικρό ποσοστό με τα αντικείμενα των διαπολιτισμικών σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1. Η ετερότητα στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Στο δεύτερο άξονα της συνέντευξης οι διευθυντές απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην πρώτη ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν για τις μορφές ετερότητας (θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική ή εθνική) που εντοπίζουν στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους. Η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε ότι ποικίλει η ετερότητα, με την πλειοψηφία αυτών να αναφέρει τους πρόσφυγες και τους Ρομά (Ερώτηση 2.1/ Πίνακες 1 & 2).

«Υπάρχουν παιδιά από τη Συρία, το Κουβέιτ, την Παλαιστίνη, Ρομά, Πομάκοι, Μουσουλμάνοι. Με αυτή την ετερότητα που έχουμε δυσκολίες στην επικοινωνία είναι οι Ρομά, διότι η φοίτηση τους είναι ελλιπής, ό,τι και να κάνουμε δεν συνεργάζονται οι γονείς και έρχονται στο σχολείο μόνο για το επίδομα. Ενώ γίνεται από την αρχή δουλειά για την ένταξή τους με την βοήθεια των εκπαιδευτικών και παίζουν στα διαλείμματα με τους συμμαθητές τους στη συνέχεια αποκόβονται από το σχολείο. Οι Σύριοι έχουν ενταχθεί και οι μαθητές και οι γονείς τους. Αναγνωρίζουν την βοήθεια που τους προσφέρεις και την αποζητούν. Επίσης, η ομάδα των Κουβετιανών είναι κλειστή παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες ένταξης, έρχονται στο σχολείο για να περνάει η ώρα τους, δεν ανοίγονται και δεν συνεργάζονται ούτε οι γονείς των μαθητών. (Δ1)».

«Υπάρχουν και οι τέσσερις μορφές ετερότητας στο σχολείο μας. Έχουμε μουσουλμάνους, ινδουιστές, βουδιστές, καθολικοί Αλβανοί. Γλώσσες έχουμε τα Συριακά, τα Αφγανικά, τα Βουλγάρικα και τα Αλβανικά. Μερικά παιδιά από την Αλβανία και την Ινδία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και μιλάμε είτε σπαστά ελληνικά είτε καλά ελληνικά σαν να είναι η μητρική τους γλώσσα. (Δ2)».

«Όλες τις μορφές (Συρία, Ινδία, Αλβανία) με πλειοψηφία στα παιδιά Αλβανικής καταγωγής (Δ3)».

«Στο σχολείο μας ακόμα και τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι όλοι τουρκόφωνοι.(Δ4)».

«Στο σχολείο μας υπάρχουν κάποιοι μαθητές μουσουλμάνοι, παιδιά από τη Συρία, την Τουρκία, από τη Ρωσία και από την Αλβανία (Δ5)».

«Στο σχολείο μας υπάρχουν παιδιά από την Ινδία, Ρομά και μαθητές από τα Βαλκάνια (Αλβανία, Ρουμανία) με την πλειοψηφία να είναι Ρομά (Δ6)».

«Στο σχολείο μας ο περισσότερος μαθητικός πληθυσμός είναι Ρομά. Από τα 318 τα 280 είναι Ρομά. Έχουμε επίσης πέντε παιδιά Αλβανούς Ρομά (Δ7)».

«Στο σχολείο μας έχουμε παιδιά από Συρία, Αφρική, Λίβανο, Αλβανία και Ρομά. Θρησκευτική έχουμε μουσουλμάνους και άθεους που είναι κυρίως οι Αλβανοί. Τέλος, έχουμε λίγα παιδιά από την Βουλγαρία (Δ8)».

«Τα παιδιά που βρίσκονται στο σχολείο μας είναι από την Αφρική, την Αίγυπτο, την Αλβανία και τη Βουλγαρία. Θρησκευτική ετερότητα υπάρχει και είναι μουσουλμάνοι, ιεχωβάδες και άθεους που είναι κατά κύριο λόγο οι μαθητές από την Αλβανία (Δ9)».

«Ο έτερος μαθητικός πληθυσμός του σχολείου μας είναι παιδιά από τη Συρία, την Αλβανία, τη Βουλγαρία και έχουμε και μαθητές Ρομά (Δ10)».

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Ετερότητες Δείγματος (καταγωγή μαθητών)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Αίγυπτος									✓	
Αλβανία		✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
Αφγανιστάν										
Αφρική								✓	✓	
Βουλγαρία		✓						✓	✓	✓
Ινδία		✓	✓			✓				
Κουβέιτ	✓									

Λίβανος								✓		
Παλαιστίνη	✓									
Πομάκοι	✓									
Ρομά	✓					✓	✓	✓		✓
Ρουμανία						✓				
Ρωσία					✓					
Συρία		✓	✓		✓			✓		✓
Τουρκία				✓	✓					

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ετερότητες Δείγματος (θρησκευτικές πεποιθήσεις μαθητών)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Άθεοι								✓	✓	
Βουδιστές		✓								
Ιεχωβάδες									✓	
Ινδουιστές		✓	✓			✓				
Μουσουλμάνοι	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Χριστιανοί	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Στη συνέχεια, οι διευθυντές ρωτήθηκαν αν υπάρχουν προκλήσεις σχετικά με την ετερότητα που αντιμετωπίζουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν και αν ναι τι είδος (Ερώτηση 2.2/Πίνακας 3).

«Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς είναι ένας ενωμένος πυρήνας ανθρώπων, διότι δουλεύουμε πολλά χρόνια μαζί και είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι με αυτά τα παιδιά. Υπάρχει η κουλτούρα υπέρ των ανθρώπων που έχουν αδυναμίες και οικονομικές δυσκολίες. Επιπλέον, ο σύλλογος γονέων συνδράμει σε οικογένειες όπως π.χ. των Σύριων, δίνει δώρα και ρουχισμό και προσπαθούν να τους προσεγγίσουν και να τους εντάξουν στην ομάδα του σχολείου (Δ1)».

«Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτό το θέμα δεν έχει βρει τα πατήματά του. Υπάρχουν αγκυλώσεις που έχουν να κάνουν και με την κουλτούρα μας και με τις δεσμεύσεις που έχουμε, όσον αφορά τη θρησκευτική μας ταυτότητα, τη γλωσσική μας ταυτότητα. Τα ιστορικά θέματα που έχουμε ως κράτος με τους μουσουλμάνους. Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρητικά παρουσιάζεται ως δεκτικό και πολυπολιτισμικό, ανεκτικό, αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι. Βάζει εμπόδια και σηκώνει τοίχους απροσπέλαστους. Ειδικά όταν βάζεις το μάθημα των θρησκευτικών και αφαιρείς το τζαμί σαν εικόνα διότι δεν το θέλαμε πώς λέμε για πολυπολιτισμικότητα; Είναι εντελώς θεωρητικό το πλαίσιο. Θεωρώ ότι ένα μεγάλο κομμάτι όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς δεν είναι επιμορφωμένοι για πολυπολιτισμικά σχολεία. Παρόλο που κληθήκαμε όλα αυτά τα χρόνια να εντάξουμε τα παιδιά από διαφορετικά κράτη, ο καθένας μόνος του προσπάθησε στα τυφλά. Δεν υπάρχουν οργανωμένες εκπαιδεύσεις πάνω σε αυτό το θέμα πως θα διαχειριστείς μαθητές από άλλες γλώσσες και κουλτούρες. Βασίζεται όλο πάνω στη διάθεση του εκπαιδευτικού να κάνει κάτι και να προσφέρει κάτι ώστε να μάθουν κάτι αυτά τα παιδιά. Ειδικά όταν δεν υπάρχει καθόλου ΖΕΠ στο σχολείο επειδή δεν συμπληρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός για την ίδρυσή του και έχεις έστω πέντε παιδιά που δεν μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα, αυτά τα παιδιά τι τα κάνεις; Πόσο μάλλον όταν ο εκπαιδευτικός έχει άλλα είκοσι και είκοσι πέντε παιδιά που έχει να βοηθήσει και να διδάξει. Παίξει ρόλο το πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανοιχτό και πόσο ενημερωμένος είναι ο εκπαιδευτικός. Όσον αφορά τους γονείς με όλα αυτά που ζούμε και ιδιαίτερα σε περιοχές που υπάρχουν δομές οι περισσότεροι έχουν γίνει ξενοφοβικοί. Οι Έλληνες δεν ήμασταν έτσι, οι Έλληνες ήταν ένας ανοιχτός, φιλόξενος λαός. Άρα και οι Έλληνες γονείς είναι και αυτοί συγκρατημένοι. Οι μαθητές από την άλλη δεν είναι. Θεωρώ ότι τα παιδιά μας δίνουν το παράδειγμα και δεν το εμείς οι ενήλικες δεν το καταλαβαίνουμε. Τα παιδιά είναι και φιλικά και δεκτικά, είναι συνεχώς με ανοιχτή την αγκαλιά, θα μοιραστούν, δεν πρόκειται να χωρίσουν, μπορεί να τσακωθούν αλλά αυτό δεν λέει κάτι αρκεί να πούνε έλα να παίξεις μαζί μας σε ένα παιδί που δεν γνωρίζει τη γλώσσα και εκεί λύνονται όλες οι παρεξηγήσεις. Βέβαια υπάρχουν και γονείς που μπορούν να το υποστηρίξουν. Θεωρώ ότι η κοινωνία και όλες οι συνθήκες μας κάνουν πιο επιφυλακτικούς. Πόσο μάλλον σε συνθήκες κορωνοϊού που ζούμε τώρα, όταν ακούς ότι μια δομή έχει π.χ. 300 κρούσματα. Μετά δύσκολα γίνεσαι ανοιχτός και δεκτικός. Δυστυχώς το μυαλό πάει κατευθείαν στο κακό, άρα και η κοινωνία έχει αγκυλώσεις (Δ2)».

«Μία πρόκληση είναι προσαρμογή και η ενσωμάτωση τους στο σχολικό μαθησιακό και κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης και από τους συμμαθητές τους, υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία και στη συνεργασία με τους γονείς, ειδικά όταν δεν μιλούν τη γλώσσα. Μεγάλο πρόβλημα διαπιστώνεται με τους Ρομά που δεν δίνουν ούτε το τηλέφωνό τους. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, κάθε χρόνο έκανα αίτημα για ΖΕΠ και ήρθε πρώτη φορά πέρυσι και έστειλαν εκπαιδευτικό το Φεβρουάριο

και λόγω πανδημίας έκλεισε το σχολείο, οπότε το τμήμα ΖΕΠ δεν έχει λειτουργήσει ουσιαστικά ακόμα. Βιβλία δεν μας έστειλαν εγκαίρως και αναγκαστήκαμε να κάνουμε μάθημα με δανεικά ή με φωτοτυπίες (Δ3)».

«Τα πάντα είναι στο χέρι μας, στα χέρια των εκπαιδευτικών και τα δικά μου. Δεν υπάρχει ουσιαστική βοήθεια. Δεν υπάρχει κάποια υποστήριξη με την έννοια το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα των υπόλοιπων δημοτικών σχολείων, δεν διαφοροποιείται σε τίποτα από τα εγχειρίδια αλλά και το πρόγραμμα γενικότερα. Οπότε όλη αυτή η μεταβολή περνάει μέσα από τα δικά μας χέρια χωρίς να υπάρχει κάποια επόπτευση με την έννοια το έκανα καλά; Ψάχνουμε μόνοι μας να δούμε τι κάναμε καλά και τι πρέπει να αλλάξουμε ακόμα και τι εγχειρίδιο θα χρησιμοποιήσεις. Το δυσκολότερο για τους συναδέλφους του σχολείου μας, οι ίδιοι πέραν της διεξαγωγής του μαθήματος να δημιουργούν και τις ανάλογες προϋποθέσεις της διεξαγωγής του. Δεν υπάρχουν βιβλία με βάση την καταγωγή των μαθητών δηλαδή είτε είναι Άραβες, Κινέζοι, Αφγανοί, Τούρκοι τα βιβλία είναι για όλους τα ίδια και αυτό ψυχολογικά δεν βοηθάει τους μαθητές (Δ4)».

«Βεβαίως και είναι πολλές οι προκλήσεις γιατί πρέπει να βρούμε τρόπους προσέγγισης και των παιδιών και των γονέων. Τρόπους επικοινωνίας, να αντιληφθούμε την κουλτούρα τους, πρέπει να προσέχουμε τι ζητάμε και τι τους λέμε ώστε να μην τους προσβάλλουμε. Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και να δούμε τις ανάγκες τους, τις συνήθειές τους. Να σεβαστούμε κάποια πράγματα που αφορούν αυτές τις ομάδες παιδιών. Το εκπαιδευτικό σύστημα δυστυχώς δεν βοηθάει αρκετά. Τα τμήματα ΖΕΠ είναι μια ικανοποιητική λύση και μπορούν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά (Δ5)».

«Υπάρχουν προκλήσεις και είναι κατά κύριο λόγο ότι υπάρχουν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα το θετικό είναι ότι έστειλαν άμεσα εκπαιδευτικό για το τμήμα υποδοχής. Οι περισσότεροι γονείς ήταν θετικοί για την δημιουργία και ένταξη των παιδιών τους στο τμήμα υποδοχής, εκτός από ελάχιστους γονείς Ρομά (Δ6)».

«Υπάρχουν αρκετές προκλήσεις και μεταξύ των παιδιών και με τους γονείς τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι στιγμής μας παρέχει όλα αυτά τα αντισταθμιστικά τμήματα (τμήματα υποδοχής). Επίσης, μας στηρίζει η τοπική αυτοδιοίκηση και η εκκλησία της περιοχής. Σε γενικές γραμμές το σχολείο μας το στηρίζουν (Δ7)».

«Η βασικότερη πρόκληση όσον αφορά τον διευθυντή είναι η διαχείριση των γονέων. Συνήθως είναι οι γονείς του άλλου, του έτερου. Ειδικότερα τώρα με τον κορωνοϊό τα πράγματα είναι

περισσότερο τεταμένα. Όμως και πριν από την πανδημία είχα θέματα με τους γονείς, λεγόμενα από γονείς: Γιατί να έρθουν οι πρόσφυγες σε εμάς; Ένας λόγος που κυριαρχεί τους γονείς είναι η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, με την έννοια ότι θα καθυστερούσαν το υπόλοιπο τμήμα, γνωστικά. Αγνοώντας βέβαια το ανθρωπιστικό βάρος το οποίο προκύπτει μετά από αυτή τη διαδικασία, της ένταξης των έτερων. Οι μαθητές το αντιμετωπίζουν πολύ πιο θετικά (Δ8)».

«Θεωρώ ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε είναι αρκετές καθημερινά είτε είμαστε πολυπολιτισμικό σχολείο είτε όχι. Τώρα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα κατά μία έννοια σε βοηθάει στέλνοντας έγκαιρα εκπαιδευτικό για το τμήμα υποδοχής ΖΕΠ αλλά ο εκπαιδευτικός δεν έχει τις περισσότερες φορές επιμόρφωση στο αντικείμενο που έχει να αντιμετωπίσει και του γίνεται μία και δύο επιμορφώσεις στα μέσα της χρονιάς. Οι γονείς συνεργάζονται και με την εκπαιδευτικό του ΖΕΠ και με εμένα, ανησυχούν για την προσαρμογή των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί για το τμήμα υποδοχής και πάντα σε συνεννόηση με την εκπαιδευτικό του ΖΕΠ αλληλοβοηθούνται. Τα υπόλοιπα παιδιά έχουν αποδεχτεί αυτά τα παιδιά και δεν υπάρχουν ιδιαίτερες προκλήσεις μεταξύ τους (Δ9)».

«Βέβαια και υπάρχουν προκλήσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε εμείς οι διευθυντές αλλά και το σχολείο γενικότερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα δυστυχώς, μένει σε ένα τυπικό πλαίσιο γι' αυτά τα παιδιά. Αφήνει το σχολείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και γίνονται πέρα από δάσκαλοι και ψυχολόγοι και γιατροί, ειδικά τώρα με το κορωνοϊό. Βέβαια, θεωρώ τυχερό το σχολείο μας που έχει από την αρχή της σχολικής χρονιάς εκπαιδευτικό για το τμήμα υποδοχής διότι, ο χρόνος γι' αυτά τα παιδιά είναι σύμμαχος για την προσαρμογή τους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάζεται και με τους γονείς και με τον εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής. Οι γονείς σε γενικές γραμμές συνεργάζονται. Το πρόβλημα το αντιμετωπίζουμε με τους γονείς Ρομά που δεν απαντούν στα τηλέφωνα μας και τις περισσότερες φορές μας δίνουν επίτηδες ψεύτικα νούμερα ή νούμερα που δεν τα χρησιμοποιούν. Οι μαθητές Ρομά έχουν τη δική τους ομάδα και δεν συναναστρέφονται ιδιαίτερα με άλλους μαθητές (Δ10)».

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ετερότητες Δείγματος (προκλήσεις που αντιμετωπίζονται)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Ανέτοιμο εκπαιδευτικό σύστημα		✓			✓					✓
Αποδοχή ετερότητας από γονείς								✓	✓	
Διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο						✓				
Ελλιπής εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικού σχολείου		✓			✓				✓	
Έλλειψη στοχευμένου αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος και βιβλίων				✓						
Ελλείψεις τμημάτων ΖΕΠ		✓	✓	✓	✓					
Κορωνοϊός		✓						✓		
Προβλήματα κατανόησης της ελληνικής γλώσσας			✓							
Προσαρμογή – ενσωμάτωση μαθητών			✓							✓
Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς						✓	✓	✓		✓

Έπειτα, οι διευθυντές ρωτήθηκαν αν το πολυπολιτισμικό σχολείο και τα τμήματα υποδοχής μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Ερώτηση 2.3/Πίνακας 4).

«Το βασικό είναι να υπάρχει στο σχολείο μια κουλτούρα υπέρ των ανθρώπων που έρχονται από άλλες χώρες. Αυτή η κουλτούρα δεν δημιουργείται εύκολα. Σε αυτό παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής. Αν υπάρχει και καλή διάθεση και από το σύλλογο διδασκόντων είναι ένα καλό ξεκίνημα γι' αυτά τα παιδιά. Τι μπορεί να φταίει όμως για να μην γίνουν τα παραπάνω; Φταίει, αν δεν έχουν στείλει έγκαιρα εκπαιδευτικό να τα βοηθήσει. Το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, διότι πολλά από τα παιδιά αυτά, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν και δεν υπάρχει κάποιο βιβλίο στη γλώσσα τους. Τα βιβλία των ΖΕΠ δεν έχουν κάποια μετάφραση που θα τα βοηθήσει να μάθουν την ελληνική γραφή. Μπορεί να βοηθήσει το Τμήμα Υποδοχής αρκεί να έχει κάποια βασικά πράγματα (Δ1)».

«Βοηθάει σίγουρα αλλά θα πρέπει να υπάρχουν υποστηρικτικά ειδικά προγράμματα και ειδικό οπτικοακουστικό υλικό. Να υπάρχουν προγράμματα ΖΕΠ, κάποια προγράμματα για Ρομά. Αν το σχολείο υποστηριχθεί και βέβαια το τμήμα υποδοχής ΖΕΠ θα βοηθήσει. Δεν φτάνει μόνον το σχολείο (Δ3)».

«Βέβαια και βοηθάει αρκεί να στελεχωθεί από νωρίς και να γίνει δουλειά όλο τον χρόνο. Αν δεν υπάρχει τμήμα ΖΕΠ είναι ακόμα περισσότερες οι δυσκολίες. Πέρυσι είχε αργήσει να έρθει εκπαιδευτικός για το τμήμα ΖΕΠ και αυτό είχε αρνητικά αποτελέσματα ενώ φέτος που έχει στελεχωθεί από νωρίς ήδη τα παιδιά μπαίνουν σε μια σειρά (Δ5)».

«Βεβαίως και θεωρώ ότι το πολυπολιτισμικό σχολείο βοηθάει περισσότερο τους μαθητές αυτούς και πολύ περισσότερο το τμήμα υποδοχής. Ειδικά όταν έρθει π.χ. ένα παιδί από την Ινδία που δεν ομιλεί καθόλου την ελληνική γλώσσα αυτό που θα το βοηθήσει να ενταχθεί πιο γρήγορα περισσότερο είναι το τμήμα υποδοχής (Δ6)».

«Βέβαια και μπορεί να βοηθήσει, μόνο θετικά μπορεί να συνεισφέρει. Δεν υπάρχει κάποιος άλλος μηχανισμός, το μόνο που μπορεί να βοηθήσει είναι το σχολείο και στη συνέχεια το τμήμα υποδοχής (Δ8)».

«Σαφώς και βοηθάει. Ένα πολυπολιτισμικό σχολείο είναι εκείνο το σχολείο το οποίο ο μαθητής που ανήκει σε άλλη πολιτισμική ομάδα θα νιώσει πιο οικείο το περιβάλλον (Δ9)».

«Θεωρώ ότι μπορεί να βοηθήσει το πολυπολιτισμικό σχολείο, αρκεί οι άνθρωποι που το περιβάλλουν και εργάζονται σε αυτό να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν καταστάσεις διαφορετικές, ειδικά για τα παιδιά από τη Συρία που έχουν βιώσει τον πόλεμο και την απώλεια. Οι μαθητές είναι το παράδειγμά μας σε αυτό γιατί είναι οι πρώτοι που τους αγκαλιάζουν και τους υποδέχονται (Δ10)».

Η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε ότι βοηθάει το πολυπολιτισμικό σχολείο και το τμήμα υποδοχής αλλά πάντα με τις κατάλληλες συνθήκες και προοπτικές. Μόνο 3 διευθυντές διαφώνησαν, λέγοντας πως όσο και να θέλει να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής για την ομαλότερη ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, βρίσκει εμπόδια από το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. *«Το πολυπολιτισμικό σχολείο μπορεί να βοηθήσει αλλά είναι πραγματικά*

πολυπολιτισμικό; Στη θεωρία υπάρχει και το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό σχολείο. Ναι, θα ενσωματώσει, ναι θα αποδεχτεί, το απλό σχολείο, το κανονικό, το καθημερινό σχολείο που ζούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμο για την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών; Είναι πολυπολιτισμικό πραγματικά; Δεν είναι. Ναι, βοηθάει αλλά μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο στη πράξη δεν θεωρείται κανένα σχολείο πολυπολιτισμικό, στην Ελλάδα τουλάχιστον. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τα τμήματα ΖΕΠ δεν έχουν κάποια επιμόρφωση πριν αναλάβουν, απλά τυχαίνει και δουλεύουν εκείνη τη χρονιά σε ΖΕΠ. Η τέχνη θεωρώ όπως π.χ. ένας μουσικός, ένας εκπαιδευτικός εικαστικών μπορεί να αποτελέσει τον καλύτερο συνθετικό κρίκο για αυτά τα παιδιά. Ο χορός επίσης, μέσα από αυτές τις δράσεις θα αναδειχθεί και η κουλτούρα αυτών των λαών. Ο εκπαιδευτικός που δεν έχει κάποια επιμόρφωση θα πάρει και θα ακολουθήσει την πεπατημένη γιατί αυτό ξέρει και σε αυτό νιώθει ασφαλής. Δεν πρόκειται να σου κάνει κάτι παραπέρα. Διότι φοβάται τι θα συμβεί παραπέρα και τι προβλήματα θα αντιμετωπίσει και η ανασφάλεια του φαίνεται σε κάθε του βήμα. (Δ2)», «Το συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι πολυπολιτισμικό. Είναι μια κατηγορία μόνο του. Η διαπολιτισμικότητα αφορά και τους ντόπιους αλλά σε εμάς δεν υπάρχει κανένας Έλληνας (Δ4)» και «Τα τμήματα υποδοχής βοηθάνε αλλά όταν υπάρχει ένας εξισορροπημένος αριθμός μαθητών. Όταν το 80% και 90% των μαθητών είναι Ρομά και το υπόλοιπο ποσοστό είναι από την ευρύτερη περιοχή το πλαίσιο δεν βοηθάει γενικότερα. Με τον μεγάλο αριθμό Ρομά, το σχολείο μας, δυστυχώς αναπαράγει και σε εκπαιδευτικό και σε κοινωνικό επίπεδο ότι υπάρχει μέσα και στις δομές τους. Το αρνητικό στο σχολείο μας είναι η μαθητική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Είναι αρκετά δυσανάλογο. Θα μπορούσαν οι μαθητές Ρομά να μοιραστούν στα γειτονικά σχολεία. Να εξισορροπήσει τον αριθμό των μαθητών. Δεν βλέπουν κάτι διαφορετικό τα παιδιά για να μπορέσουν με ερέθισμα το διαφορετικό να αλλάξουν συμπεριφορές ή να βελτιωθούν σε μαθησιακό επίπεδο. Υπάρχουν τάξεις με 22 και παιδιά Ρομά. Το πλαίσιο δυστυχώς δεν μπορεί να τα βοηθήσει όση πρόθεση και αν υπάρχει από τους εκπαιδευτικούς (Δ7)».

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Βοηθάει το ΤΥ στην ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (προσωπική εκτίμηση)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
ΝΑΙ	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓
ΟΧΙ		✓		✓			✓			

Στη συνέχεια, οι διευθυντές ρωτήθηκαν για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και αν τα τμήματα υποδοχής μπορούν να διασφαλίσουν την ομαλή ένταξη των μαθητών σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο (Ερώτηση 2.4/Πίνακας 5).

«Βοηθάει το τμήμα υποδοχής αλλά όχι απόλυτα σε μεγάλο βαθμό, είναι πολλοί άλλοι παράγοντες ταυτόχρονα που παίζουν ρόλο. Η βοήθεια του συλλόγου διδασκόντων και γονέων είναι εκείνοι που κάνουν τα παιδιά να νιώσουν άνετα (Δ1)».

«Ναι μπορεί να βοηθήσει γιατί είναι το πρώτο τμήμα που έρχεται σε επαφή με τα παιδιά αυτά, αλλά το ερώτημα πάλι είναι με ποιον εκπαιδευτικό; Με αυτόν που δεν έχει καμία εμπειρία και ήρθε αναπληρωτής και την επόμενη χρονιά θα είναι σε ένα άλλο σχολείο και θα έρθει ένας άλλος εκπαιδευτικός που από του τύπου 1 ΖΕΠ θα έχουν πάει στο τύπου 2 αλλά δεν θα ξέρει τελικά τι προβλήματα αντιμετώπισαν για να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο. Δηλαδή αν κάτι δεν έχει συνέχεια και συνέπεια δημιουργεί προβλήματα και τελικά δεν λύνει προβλήματα (Δ2)».

«Αυτήν την ερώτηση θα μπορούσα να την απαντήσω αν θα είχα μια συνεχή πορεία πάνω στο ΖΕΠ. Θέλω να ελπίζω όμως ότι βοηθάει (Δ3)».

«Το τμήμα υποδοχής όπως δουλεύει αυτή τη στιγμή, στο δικό μας σχολείο χρησιμοποιείται ως ένας δάσκαλος επιπλέον στην κάθε τάξη. Διότι έχουμε έξι δασκάλους ΖΕΠ δηλαδή σε κάθε τάξη. Επιδιώκω να ζητάω περισσότερους δασκάλους ΖΕΠ γιατί το σχολείο είναι όλο αλλόγλωσσο. Έχοντας περισσότερους δασκάλους στο συγκεκριμένο σχολείο τόσο πιο πολύ βοηθάμε τους μαθητές. Έτσι κυρίως στόχος μας είναι να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν (Δ4)».

«Μπορεί να τους βοηθήσει γιατί χωρίς αυτό δεν θα μπορούσαν καθόλου να επικοινωνήσουν, δυσκολεύονται καθώς δεν μπορούν να επικοινωνήσουν το πρώτο διάστημα αν και έχω διαπιστώσει όταν υπάρχει καλή διάθεση απ' όλα τα παιδιά δηλαδή έχει καλλιεργηθεί ένα κλίμα αποδοχής στο κυρίως τμήμα τα παιδιά βρίσκουν τρόπους επικοινωνίας π.χ. με παντομίμα με άλλα παιχνίδια. Δυστυχώς όμως κάποια παιδιά νιώθουν μοναξιά. Στο τμήμα υποδοχής συναντούν άλλα παιδιά από την ίδια χώρα και έτσι δεν νιώθουν μόνοι και μπορούν να βελτιώσουν τον κώδικα επικοινωνίας στις απλές καθημερινές λέξεις και να ενταχθούν καλύτερα και στη συνέχεια και στο τμήμα τους (Δ5)».

«Πιστεύω ότι συνεπικουρεί το τμήμα υποδοχής. Όχι απόλυτα στο 100% αλλά σίγουρα μπορεί να το βοηθήσει να επικοινωνήσει πιο γρήγορα με τα άλλα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς (Δ6)».

«Αν τα τμήματα υποδοχής είχαν λιγότερο αριθμό Ρομά ίσως, γιατί γίνεται ένας μαθητής να κοινωνικοποιηθεί σε ένα πλαίσιο που υπάρχουν μόνο Ρομά πάλι; Θα έπρεπε αυτοί οι μαθητές που ζουν στον οικισμό να είχαν άλλα ερεθίσματα στο σχολείο για να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν γενικότερα. Να απογκετοποιηθούν, μπορεί ακόμα και ένας ενήλικας από τον οικισμό των όρμα να κοινωνικοποιηθεί σε ένα πλαίσιο που υπάρχουν μόνο Ρομά; Όχι. Άρα και ένας μικρός Ρομά δεν μπορεί να κοινωνικοποιηθεί σε ένα όμοιο πλαίσιο που να συναναστρέφεται μόνο με παιδιά Ρομά. Έτσι τα τμήματα υποδοχής βοηθάνε αλλά όχι απόλυτα σε ένα τέτοιο σχολείο (Δ7)».

«Αυτά τα παιδιά εκτός των ωρών του διατίθενται στην τάξη υποδοχής, τις υπόλοιπες ώρες εντάσσονται και στα τμήματά τους, οπότε, το γνωστικό και γλωσσικό λύνεται στην τάξη υποδοχής κοινωνικό γίνεται στις συμβατικές τους τάξεις (Δ8)».

«Βοηθάει, διότι τα παιδιά αυτά νιώθουν πιο οικεία επειδή εκείνες τις ώρες που βρίσκονται στο τμήμα υποδοχής είναι με παιδιά από την ίδια χώρα καταγωγής με τη δική τους. Έτσι, μπορούν να συνομιλήσουν ακόμα και τη μητρική τους γλώσσα που ίσως στο τμήματος να μη τους δίνεται αυτή η δυνατότητα τόσο εύκολα. Πιστεύω ότι νιώθουν πιο «ασφαλή» στο τμήμα υποδοχής (Δ9)».

«Ναι, μπορεί να βοηθήσει σε ένα μεγάλο βαθμό και σε επικοινωνιακό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό. Είναι εκείνο που κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες (έγκαιρα εκπαιδευτικό προσωπικό, εποπτικό υλικό, κατάλληλα εγχειρίδια) θα συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών (Δ10)».

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Το ΤΥ μπορεί να διασφαλίσει την ομαλή ένταξη των μαθητών σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο (προσωπική εκτίμηση)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
ΝΑΙ	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
ΟΧΙ							✓			

6.2. Διευθυντής και ηγεσία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

Έπειτα, συνεχίσαμε στις ερωτήσεις που αφορούν το ρόλο της ηγεσίας και του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν για το αν οι λειτουργίες μιας σχολικής

μονάδας πρέπει να εκπληρώνονται μέσα από ένα προσωποπαγές μοντέλο ή περισσότερο συμμετοχικό για τα μέλη της μονάδας τους (Ερώτηση 3.1/Πίνακας 6).

«Συμμετοχικό, διότι τις αποφάσεις τις παίρνουμε πάντα με το σύλλογο διδασκόντων. Ποτέ δεν παίρνω την απόφαση μόνος μου, αρκετές φορές έχει ψηφιστεί άλλη πρόταση από αυτή που έχω προτείνει εγώ. Μ' αρέσει να υπάρχουν πολλές απόψεις οι οποίες είναι τεκμηριωμένες. Ο διευθυντής για να κάνει κάτι πέρα από το νομικό πλαίσιο πρέπει να έχει τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να νιώθουν ότι υποστηρίζονται από τον διευθυντή και ότι στηρίζει τις ιδέες τους (Δ1)».

«Διαφωνώ κάθετα με το προσωποπαγές, θεωρώ ότι σαφώς θα πρέπει να υπάρχει ένα συμμετοχικό μοντέλο, όπου θα υπάρχουν και δεσμεύσεις για τα μέλη της ομάδας δηλαδή θα υπάρχουν προτάσεις, αποφάσεις και φυσικά θα υπάρχει ένα συνολικό πλάνο. Θα υπάρχουν όλες οι αρχές που αφορούν την διοίκηση π.χ. τον προγραμματισμό, με τα βήματα, με τον επαναπροσδιορισμό, την αξιολόγηση, θέλει όλο έναν επανασχεδιασμό. Εδώ, βλέπουμε ένα στρεβλό συμμετοχικό μοντέλο, τελικά ο διευθυντής που υποτίθεται είναι ο ηγέτης καθορίζει τον βηματισμό του από τις αποφάσεις του συλλόγου. Αν δηλαδή η δική του η άποψη είναι διαφορετική από τον σύλλογο, ποια απόφαση θα ακολουθήσει; Φυσικά του συλλόγου. Δεν μπορεί να δράσει μόνος του. Πρέπει να είναι ένας διευθυντής που ξέρει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας; Είναι ένας διευθυντής που συνεργάζεται με ανθρώπους που έχει συνεργαστεί ή ήρθε σε ένα σχολείο που δεν ξέρει κανέναν και δεν τον ξέρει κανένας; Έρχεται αντιμέτωπος με μία κουλτούρα έτοιμη και δεν μπορεί να διαμορφώσει ή δεν μπορεί να αλλάξει. Σαφώς το συμμετοχικό μοντέλο, όμως θα πρέπει να δούμε ξανά τελικά την κακή συνήθεια ποια είναι τα καθήκοντά μου και ποιες οι υποχρεώσεις μου. Εσύ σαν διευθυντής προτείνεις αλλά ο σύλλογος μπορεί να μην σε ακολουθήσει. Είναι πολλοί οι παράγοντες για να ακολουθήσεις ένα μοντέλο που πολλές φορές δεν είναι στο χέρι του διευθυντή γιατί το δικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Όταν είναι τόσο συγκεντρωτικό το σύστημα ο διευθυντής τι πρωτοβουλίες μπορεί να πάρει; Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την γνώμη μου δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο (Δ2)».

«Εννοείται συμμετοχικό. Λειτουργούμε πάντα ως σύλλογος. Μέσα από ένα ομαδοσυνεργατικό μοντέλο (Δ3)».

«Συμμετοχικό βέβαια. Το θέμα είναι πώς θα είναι το συμμετοχικό και με ποιον. Γιατί στη θεωρία μπορεί να είναι συμμετοχικό αλλά στην πράξη να κρατάς έναν ηγετικό ρόλο (Δ4)».

«Είμαι υπέρ της συμμετοχικής, δίνω μεγάλη σημασία στο σύλλογο διδασκόντων. Εγώ μπορεί να έχω μία γνώμη αλλά δεν απαιτώ να γίνει αυτό που λέω εγώ. Αν αυτό που λέω μπορώ να το τεκμηριώσω και πείσω τους συναδέλφους μου, γίνεται αποδεκτό απ' όλους. Αν όμως έχω μία γνώμη που οι συναδέλφοί μου μπορούν να την αντικρούσουν γιατί πιθανόν τα επιχειρήματά τους είναι πιο ισχυρά από αυτά που εγώ έχω σκεφτεί, τότε μπορεί εμένα να με κάνουν να αλλάξω την γνώμη μου. Είμαι υπέρ να συζητιούνται στο σύλλογο διδασκόντων γιατί σε τελική ανάλυση οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που «τραβάνε το κουπί» μέσα στη τάξη (Δ5)».

«Σίγουρα συμμετοχικό. Τώρα, άτυπα ο διευθυντής είναι εκείνος που πρακτικά παίρνει την απόφαση για τη δημιουργία τμήμα ΖΕΠ, π.χ. δεν μπορεί κάποιος από τον σύλλογο διδασκόντων να πάρει την πρωτοβουλία να σου πει να δημιουργήσουμε τμήμα ΖΕΠ, γιατί δεν γνωρίζει το πρακτικό κομμάτι (πότε μπορούμε να δημιουργήσουμε το ΖΕΠ). Στη συνέχεια, αυτό που αποφασίζουμε είναι συλλογικό. Υπάρχει πάντα συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων ποια παιδιά πρέπει να ενταχθούν στο τμήμα ΖΕΠ (Δ6)».

«Λειτουργώ πάντα συμμετοχικά, δείχνοντας πάντα ότι θα είμαι εκεί και προσωπικά για τους συναδέλφους μου. Οι οριστικές αποφάσεις φυσικά παίρνονται πάντα με το σύλλογο διδασκόντων. Ακούγονται όλες οι απόψεις από όλους τους συναδέλφους. Έχει τύχει η γνώμη μου και η άποψή μου να μην καλύψει τους υπολοίπους αλλά μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, τεκμηριωμένες προτάσεις και ιδέες να ψηφιστεί κάτι που εγώ αρχικά ήμουν αντίθετη (Δ10)».

Οι επτά απάντησαν ότι λειτουργούν μέσα από ένα συμμετοχικό μοντέλο. Οι τρεις από τους δέκα διευθυντές απάντησαν ότι λειτουργούν και με τα δύο μοντέλα αναλόγως τις ανάγκες και τις αποφάσεις που κλήθηκαν να πάρουν εκείνη τη στιγμή του γεγονότος. *«Πιστεύω ότι χρειάζονται και τα δύο. Άλλες φορές παίρνω προσωποπαγείς αποφάσεις και άλλες φορές λειτουργώ με τον σύλλογο διδασκόντων. Πολλές φορές τυχαίνει να συνεργαστώ και με άλλους κοινωνικούς φορείς αρχικά, συζητώ με τον σύλλογο διδασκόντων και στη συνέχεια με το φορέα που αντιστοιχεί στην ανάγκη μας. Όπως για παράδειγμα για τον εμβολιασμό των παιδιών, θα απευθυνθώ με το κοινωνικό κέντρο των Ρομά, οι ιατρικοί σύλλογοι οι οποίοι βοηθούν να λυθεί ένα πρόβλημα του σχολείου. Επειδή είναι τέτοια τα προβλήματα του σχολείου που χρειάζεται να χρησιμοποιήσεις όλες τις μορφές (Δ7)».* *«Θεωρώ ότι πρέπει να είναι 50-50 και προσωποπαγές και συλλογικό. Ούτε το ένα μεμονωμένα μπορεί ούτε το άλλο. Επίσης, δεν μπορεί να λειτουργήσει το ένα μόνο του αλλά ούτε και το άλλο (Δ8)».* *«Δεν γίνεται μία σχολική μονάδα να λειτουργήσει απόλυτα με ένα μοντέλο. Πολλές φορές δεν χρειάζεται να απασχολώ τους συναδέλφους για θέματα που μπορώ να διαχειριστώ μόνος μου, όταν*

κρίνω ή κρίνουν ότι πρέπει να γίνει σύλλογος διδασκόντων τότε ερχόμαστε σε σώμα και συναποφασίζουμε για το κοινό καλό (Δ9)».

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Προτιμώμενο Μοντέλο Ηγεσίας

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Προσωποπαγές							✓	✓	✓	
Συμμετοχικό	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Παρακάτω, οι διευθυντές απάντησαν στην ερώτηση πού τοποθετούν τον εαυτό τους σε ό,τι αφορά τις ιδιότητες του διευθυντή ή του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας (Ερώτηση 3.2/Πίνακας 7).

«Όσο ηγετικά και να θέλεις να δράσεις στην πραγματικότητα γίνεσαι γραφειοκράτης, ο οποίος κυνηγιέται από καταστάσεις που πολλές φορές είναι έξω από τις δυνάμεις του. Αυτήν την στιγμή όλοι οι διευθυντές πρέπει να δίνουμε λόγο και να πρέπει να συνεργαστούμε με τρεις διαφορετικές διοικητικές δομές. Το Υπουργείο Παιδείας, την τοπική αυτοδιοίκηση και λόγο κορωνοϊού πλέον και το Υπουργείο Υγείας (Δ2)».

«Θεωρώ ότι έχω ένα οικείο πρόσωπο ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να έρχονται σε εμένα χωρίς να φοβούνται να μου εμπιστευτούν τα πάντα και να τους εμπνέω να κάνουν δημιουργικά πράγματα (Δ3)».

«Η έννοια της ηγεσίας είναι μια έννοια η οποία την χρησιμοποιούμε από την αγορά εργασίας και την εισάγουμε μέσα στην εκπαίδευση. Τα παιδαγωγικά έχουν κάποια άλλα χαρακτηριστικά. Ο διευθυντής για μένα πρέπει να είναι αυτός που εποπτεύει ώστε να υλοποιηθούν οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων χωρίς να προσβάλλει και με έντιμο τρόπο να βοηθήσει στη λύση του προβλήματος (Δ4)».

«Θεωρώ ότι λειτουργώ περισσότερο σαν ηγέτης και αυτό μου λένε και οι συνάδελφοί μου. Τους εμπνέω, τους ενισχύω και γενικά λαμβάνουμε αποφάσεις χωρίς να υπάρχουν σοβαρές εντάσεις. Πάντα κάνουμε κάποια βήματα μπρος κάποια πίσω ώστε να υπάρξει στο τέλος κάποια συναίνεση (Δ5)».

«Περισσότερο τοποθετώ τον εαυτό μου σε ηγέτη της σχολικής μονάδας αλλά πάντα μέσα από του κανονισμούς και τις δυνατότητες που μου προσφέρει το υπουργείο (Δ6)».

«Ηγέτη υπό την έννοια της αυθεντίας. Την παιδαγωγική έννοια της αυθεντίας (Δ8)».

«Θεωρώ ότι λειτουργώ ως ηγέτης σε μία σχολική μονάδα. Όταν η δουλειά μας έχει να κάνει με τις ανθρώπινες σχέσεις δεν θα μπορούσες να λειτουργείς μόνο ως διευθυντής και να μένεις μόνο σε αυτή την έννοια του όρου (Δ10)».

Η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε ότι θεωρούν τον εαυτό τους ως ηγέτη μιας σχολικής μονάδας. Μόνο τρεις διευθυντές απάντησαν ότι θεωρούν ότι ανήκουν και στις δύο κατηγορίες. «Και στα δύο πιστεύω ότι ανήκω. Προσπαθώ να υποστηρίξω τις ιδέες των εκπαιδευτικών αλλά και να τους καθοδηγώ ταυτόχρονα (Δ1)». «Η εμπειρία μου μου έχει δείξει το εξής: ότι δεν μπορεί να είσαι μόνο διευθυντής ή μόνο ηγέτης. Υπάρχουν στιγμές που λειτουργείς ως ηγέτης και άλλες ως διευθυντής. Πάντα πρέπει να διαμορφώνεσαι σε σχέση με τα προβλήματα που έχεις να αντιμετωπίσεις. Αν μπορώ να λύσω ένα πρόβλημα μόνος μου, το λύνω, αν δεν μπορώ απευθύνομαι στο σύλλογο διδασκόντων και αν δεν μπορεί και ο σύλλογος απευθυνόμαστε σε άλλους κοινωνικούς φορείς. Και πραγματικά η συνεργασία και με άλλους φορείς έχει αποδώσει θετικά στη στήριξη της μονάδας (Δ7)». «Και τα δύο, αλλά τοποθετώ τον εαυτό μου περισσότερο ως ηγέτη και λιγότερο ως διευθυντή. Σίγουρα ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι περισσότερο γραφειοκρατικός αλλά χρειάζεται και αυτός ο ρόλος για να υπάρχει μια ισορροπία. Πάντα όμως λειτουργώ ηγετικά υπό την έννοια της καθοδήγησης για όποτε με χρειαστούν οι συνάδελφοί μου, όχι με την έννοια την επιβολής λόγω του ότι εγώ είμαι ο διευθυντής και πρέπει να το κάνεις (Δ9)»

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Διευθυντής ή Ηγέτης (προσωπική εκτίμηση)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Διευθυντής	✓	✓		✓			✓	✓	✓	
Ηγέτης	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Στη συνέχεια, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση τι σημαίνει για αυτούς ο όρος ηγέτης (Ερώτηση 3.3).

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ1) απάντησε: *«Ηγέτης για μένα σημαίνει εκείνος που δημιουργεί ένα υγιές γόνιμο έδαφος στο σχολείο του ώστε να υπάρχουν συνεχώς νέες ιδέες και καινοτομίες (3.3)».*

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ2) απάντησε: *«Θεωρώ εντελώς γραφειοκρατικό όλο αυτό που ζει η εκπαίδευση. Πολλές φορές νιώθω τον εαυτό μου όχι διευθύντρια αλλά γραμματέα. Χάνεται όλη η*

ουσία του ρόλου που θα έπρεπε να έχει ο ηγέτης. Δυστυχώς, στην Ελλάδα, δεν μπορείς να βρεις πουθενά ότι εσύ σαν διευθυντής δίνεις τον βηματισμό της σχολικής μονάδας ως ηγέτης (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ3) απάντησε: «Να μπορεί να εμπνέει τους συναδέλφους του (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ4) απάντησε: «Το επάγγελμά μας ίσως χρειάζεται έναν ηγέτη αλλά όχι με την έννοια της ηγεσίας που αντιλαμβάνονται οι περισσότεροι. Ο δάσκαλος δεν θέλει τόσο να τον οριοθετήσεις το όραμα του, λόγο της φύσης της δουλειάς του. Αν δεν είσαι εσύ ηγέτης δεν μπορείς να θέσεις το δικό σου όραμα στη δική σου ομάδα. Η φύση της δουλειάς μας είναι η συμμετοχή σε ένα κοινό στόχο και όραμα αλλά με διαφορετικές ιδιότητες ως προς τη συμμετοχή και τη στερέωση αυτού του στόχου (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ5) απάντησε: «Ηγέτης για μένα σημαίνει, να καθοδηγεί χωρίς να επιβάλλει. Να υλοποιείται το όραμα που έχει για το σχολείο χωρίς να αισθάνονται καταπίεση (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ6) απάντησε: «Είναι μια πολύπλευρη έννοια. Είναι να έχεις μια σωστή διαχείριση της σχολικής μονάδας. Σε ότι έχει να κάνει με διαχείριση με τους εκπαιδευτικούς, σε ότι έχει να κάνει με τους μαθητές, με ανάπτυξη. Να καταφέρει να ενσωμάτωση με διακριτικότητα τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Έχει πολλά επίπεδα και πολλές διαφοροποιήσεις καθημερινές (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ7) απάντησε: «Για εμένα ηγέτης σημαίνει ξεκάθαρα ο χαρακτήρας του ανθρώπου. Το πόσο είναι διατεθειμένος να βοηθήσει συναδέλφους, μαθητές, γονείς και την κοινωνία γενικότερα. Αφού, το έχει αυτό μπορεί να ηγηθεί σε μία σχολική μονάδα (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ8) απάντησε: «Αυτός που μπορεί να παράγει έργο, χωρίς συγκρούσεις χρησιμοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ9) απάντησε: «Να είναι ο πυλώνας μιας σχολικής μονάδας. Να είναι αυτός που θα είναι δίπλα στους συναδέλφους, μαθητές και γονείς όποτε τον χρειαστούν. Να είναι αυτός που θα εμπνεύσει όλους αυτούς που προανέφερα (3.3)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ10) απάντησε: «Για μένα ηγέτης σημαίνει να είσαι αυθεντικός, ευέλικτος και προσαρμοστικός όπου χρειάζεται (3.3)».

Έπειτα, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν ποια θεωρούν ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη (Ερώτηση 3.4/Πίνακας 8).

«Να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του (Δ1)».

«Σαφώς αυτός που θα εμπνεύσει, σαφώς θα καθοδηγήσει, σαφώς θα διαμορφώσει και θα δώσει τον βηματισμό της κουλτούρας (Δ2).

«Αυτός που θα εμπνέει εμπιστοσύνη και συνεργατικότητα (Δ3)».

«Ότι ο ένας πρέπει να στηρίζει τον άλλον για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε αλλά μέσα από διαφορετικές αρμοδιότητες. Για μένα αν ένας κάποιος το καταφέρει αυτό στο σχολείο του είναι και ένας αποτελεσματικός ηγέτης (Δ4)».

«Να ασπάζονται το όραμα μου σε μεγάλο βαθμό και να το δημιουργούμε μαζί (Δ5)».

«Να μπορεί να αφουγκράζεται τα προβλήματα, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Να βρίσκει άμεσα λύσεις, να είναι δηλαδή πρακτικός και να διαθέτει μια υποτυπώδη ευελιξία (Δ6)».

«Εξαρτάται από τον χαρακτήρα του. Η διαχείριση των καταστάσεων σε διάφορα θέματα που προκύπτουν στο σχολείο. Η διάθεση του να συνεργαστεί και με άλλους φορείς. Και τέλος ένα βασικό χαρακτηριστικό του είναι η εμπειρία. Μαθαίνοντας από τα καθημερινά προβλήματα και λάθη γίνεσαι καλύτερος (Δ7)».

«Πρέπει να είναι εργατικότατος, 50% πάνω από το μέσο όρο ώστε να γίνεται αποδεκτός ως ηγέτης, αλλιώς δεν μπορεί να σε αποδεχτεί κανένας στο επαγγελματικό σου περιβάλλον. Κατά την άποψή μου πάντα, αν δεν είσαι γνώστης και εργατικός που είναι το Α και το Ω χαρακτηριστικά του ηγέτη δεν λέγεσαι ηγέτης (Δ8)».

«Ένα βασικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι σίγουρα η οργάνωση. Θεωρώ ότι πρέπει να είναι οργανωτικός διότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς προκύπτουν νέα δεδομένα και ζητούμενα. Αν δεν είσαι κατάλληλα προετοιμασμένος, όσο μπορείς βέβαια για τα περιστατικά που θα αντιμετωπίσεις τότε τα προβλήματα διογκώνονται (Δ9)».

«Βασικό του χαρακτηριστικό θεωρώ ότι είναι, η σωστή καθοδήγηση και το πόσο πρόθυμος πρέπει να είσαι ώστε να βοηθήσεις τους συναδέλφους σου και να τους εμπνέεις εμπιστοσύνη (Δ10)».

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Χαρακτηριστικά Ηγέτη (εκτίμηση Διευθυντών)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Αυθεντικός										✓
Εργατικός								✓		
Έμπειρος							✓	✓		
Εμπνέει Εμπιστοσύνη			✓						✓	✓
Εμπνευστής	✓	✓	✓							
Ευέλικτος						✓				✓
Καθοδηγητικός		✓			✓					✓
Καινοτόμος	✓									
Οραματιστής				✓						
Οργανωτικός									✓	
Προάγει κουλτούρα σχολείου		✓								
Προάγει το θετικό κλίμα	✓									
Συνεργατικός			✓		✓		✓	✓		

Διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη						✓				
Υποστηρικτικός				✓			✓		✓	✓

Στη συνέχεια οι διευθυντές απάντησαν στην ερώτηση ποιο στυλ ηγεσίας θεωρούν πιο αποτελεσματικό (Ερώτηση 3.5/Πίνακας 9).

«Το συνεργατικό, φυσικά το δημοκρατικό και όποτε με χρειαστούν οι εκπαιδευτικοί το καθοδηγητικό (Δ1)».

«Για τα στυλ ηγεσίας, οι επιστήμονες τα λένε πολύ ορθά και κατανοητά αλλά δεν νομίζω ότι μπορείς να εφαρμόσεις και να ακολουθήσεις μόνο ένα στυλ ηγεσίας. Να είσαι ο εαυτό σου, να είσαι ειλικρινής, να συνεργάζεσαι δημοκρατικά, να αποδέχεσαι και τον αντίλογο και τη γνώμη του άλλου. Ταυτόχρονα να καθοδηγείς, να συμβουλεύεις, να παραδειγματίζεις αλλά και παράλληλα να παραδειγματίζεσαι. Δεν γίνεται να ξέρει όλα ο διευθυντή (Δ2)».

«Δημοκρατικό, συνεργατικό, καθοδηγητικό (Δ3)».

«Δεν πιστεύω ότι υπάρχει αμιγές μοντέλο. Σίγουρα όμως συνεργατικό, δημοκρατικό και καθοδηγητικό δια του παραδείγματος περισσότερο παρά με την επιβολή (Δ4)».

«Εγώ πιστεύω το δημοκρατικό και το συνεργατικό κυρίως. Το καθοδηγητικό βάζοντας όμως το πλαίσιο και δίνοντας τους άλλους να πάρουν πρωτοβουλία αλλά ξέρουν ότι υπάρχουν κάποιοι κανόνες που οφείλουν να σεβαστούν. Όχι καθοδηγητικό με την αυστηρή έννοια του όρου, αλλά τους ενισχύεις τους ενδυναμώνεις, τους δίνεις εναλλακτικές (Δ5)».

«Θεωρώ το πιο αποτελεσματικό το συνεργατικό στυλ (Δ6)».

«Το δημοκρατικό και το συνεργατικό. Βέβαια και το καθοδηγητικό, γι' αυτό επισήμανα πριν τις γνώσεις διότι για να προτείνεις και να καθοδηγήσεις πρέπει πρώτα να γνωρίζεις (Δ8)».

«Σίγουρα το δημοκρατικό και το συνεργατικό είτε βρίσκεσαι σε πολυπολιτισμικό σχολείο είτε όχι (Δ9)».

«Εννοείται το συνεργατικό, το δημοκρατικό και όπου χρειάζεται το καθοδηγητικό (Δ10)».

Οι περισσότεροι απάντησαν ότι τα αποτελεσματικότερα στυλ ηγεσίας είναι το συνεργατικό και το δημοκρατικό και λίγοι είναι εκείνοι που απάντησαν και το καθοδηγητικό. Ο διευθυντής (Δ7) απάντησε ότι δεν υπάρχει ένα στυλ συγκεκριμένο για όλες τις περιπτώσεις που προκύπτουν. «Είναι συνδυασμός πολλών, όχι μόνο ένα γιατί τα προβλήματα και το σχολείο είναι ένα πλέγμα. Όταν έχεις να αντιμετωπίσεις ένα πλέγμα δεν μπορείς να πεις ότι θα ακολουθήσεις μόνο ένα στυλ. Πρέπει να μπορείς να συνδυάσεις όλες αυτές τις ιδιότητες».

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Προτιμήσεις στο στυλ Ηγεσίας (εκτίμηση Διευθυντών)

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Δημοκρατικό	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Καθοδηγητικό	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
Συνεργατικό	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Συνεχίσαμε, με την ερώτηση τι είδους γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να έχει ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας (Ερώτηση 3.6).

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ1) απάντησε: «Ένα μεταπτυχιακό είναι ένα τυπικό προσόν ενός διευθυντή, βέβαια σου ανοίγει νέους δρόμους, μαθαίνεις θεωρητικά πράγματα, όπως και προσωπικά εμένα με βοήθησε αρκετά στα θέματα της διοίκησης. Επιπλέον, ένας διευθυντής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται καταστάσεις απρόσμενες. Να έχει καλή επάρκεια ξένης γλώσσας για να μπορείς να κάνεις διάφορες δράσεις με σχολεία του εξωτερικού. Να ενημερώνεται για τα νέα δεδομένα της κοινωνίας και να εξελίσσεται συνεχώς. Να είναι οργανωτικός, να ξέρει να ακούει τους γύρω του. Να είναι ικανός να επιλύσει συγκρούσεις και διαφορές και τέλος να είναι ευέλικτος στα καθημερινά πράγματα που αφορούν το σχολείο (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ2) απάντησε: «Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι μπροστάρης σε καινοτομίες, σε προτάσεις σε επιμόρφωση αλλά και εκπαίδευση. Όμως τα κίνητρα του καθενός είναι εσωτερικά. Αν ο διευθυντής θέλει να εμπνεύσει πρέπει να βρει και το κατάλληλο έδαφος πρώτα. Θεωρώ ότι χρειάζονται πολλά περισσότερα πράγματα από ένα μεταπτυχιακό π.χ. στη διοίκηση. Θεωρητικά σαφώς παίρνεις πολλά αλλά εγώ πήρα περισσότερα πράγματα από τους διευθυντές που είχα σαν παράδειγμα προς μίμηση και ταυτόχρονα τα πρόσωπα που ήταν παράδειγμα προς αποφυγή. Σε αυτό που έμαθα πολλά και θα το πρότεινα σε όλους τους διευθυντές ήταν το σεμινάριο και σχολή δημόσιας διοίκησης όπου έμαθα πράγματα που δεν μου τα έχει πει κανένας. Επίσης, πιστεύω πως

αυτό που χρειαζόμαστε οι διευθυντές και θα ήθελα είναι μία επιμόρφωση καθαρά στα θέματα διοίκησης του υπουργείου μας. Παράλληλα, σε όλα αυτά θα ήταν χρήσιμο και η επιμόρφωση που αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι διαρκής και στοχευμένη. Διότι έχεις να κάνεις με έναν πληθυσμό ετερογενή και με πολλές ιδιαιτερότητες και σε συνθήκες οι οποίες είναι πολύ πιεστικές (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ3) απάντησε: «Πρέπει να έχει διοικητικές, παιδαγωγικές, συμβουλευτικές και δυναμικές. Να είναι ικανός να διαχειριστεί κάποια θέματα που προκύπτουν στο σχολείο. Να είναι αρκετά ενεργός και ψύχραιμος στις καθημερινές προκλήσεις (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ4) απάντησε: «Από τη θεωρία στην πράξη υπάρχει μια διαφορά. Δηλαδή το μεταπτυχιακό δεν είναι απόλυτο ότι εξασφαλίζει αυτό που δηλώνει. Υπάρχει η θεωρία, η γνώση αλλά και η συμπεριφορά. Είναι μεγάλη απόσταση αυτά μεταξύ τους. Δηλαδή, μπορεί να γνωρίζεις τι πρέπει να κάνεις αλλά στην πράξη είναι εντελώς διαφορετικά. Η παιδεία είναι ένα κομμάτι που θα μπορέσει να σε πάει μπροστά αυτό δεν σημαίνει ότι στο εξασφαλίζει ένα μεταπτυχιακό ή ένα διδακτορικό (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ5) απάντησε: «Πρώτα απ' όλα να έχει μια ευρύτητα πνεύματος. Να έχει ενσυναίσθηση, να έχει σεβασμό στο διαφορετικό, να έχει ευελιξία, ψυχραιμία να μπορεί να διαχειρίζεται καταστάσεις, να γνωρίζει καλά τους νόμους (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ6) απάντησε: «Θεωρώ ότι πρέπει να έχει γνώσεις διαχείρισης και οικονομίας, καταστάσεων, κρίσεων. Να έχει κάποιες αρετές και προτερήματα επικοινωνίας και να έχει κάποιες υποτυπώδεις γνώσεις σε νομικό πλαίσιο (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ7) απάντησε: «Με την εμπειρία που αποκτάς καθημερινά, την επόμενη χρονιά γίνεσαι ακόμα πιο αποτελεσματικός. Έτσι, οι όποιες δεξιότητες και γνώσεις αναπτύσσεις συνεπικουρούν για να γίνεσαι καλύτερος διευθυντής για τους συναδέλφους σου αλλά και για τους μαθητές σου (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ8) απάντησε: «Πρώτα απ' όλα γνώσεις ουσιαστικές, να μην έχει προσωπικά αιτήματα, υπό την έννοια να μη θέλει να φανεί επειδή έχει ο ίδιος ελλείμματα προσωπικά. Πρέπει να κινείται με γνώμονα το κάλο όλων. Όχι το προσωπικό καλό. Πρέπει να είναι η πυξίδα του

το κοινό καλό. Πρέπει να έχει γνώσεις πολλές για να γίνεται αποδεκτός. Ένας άσχετος διευθυντής δεν μπορεί να γίνει αποδεκτός (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ9) απάντησε: «Σίγουρα οι γνώσεις παίζουν σημαντικό ρόλο για την πνευματική ανάπτυξη ενός ανθρώπου. Όμως, στο ρόλο του διευθυντή δεν φτάνει μόνο αυτό. Επειδή έχει να διαχειριστεί και τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ συναδέλφων-μαθητών-γονέων πρέπει να έχει και δεξιότητες χειριστικές. Να είναι ψύχραιμος στη διαχείριση κρίσεων και ευέλικτος όπου χρειάζεται. Να στηρίζει τους συναδέλφους του και να του δείχνει εμπιστοσύνη (3.6)».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ10) απάντησε: «Ένας διευθυντής πιστεύω αρχικά ότι θα πρέπει να έχει έντονα το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Συναναστρέφεται συνεχώς με ανθρώπους και πρέπει να ξέρει να τους κατανοεί. Επίσης, πρέπει να έχει γνώσεις διοικητικές που αφορούν το σχολείο (3.6)».

Οι συνεντευξιζόμενοι τελειώνοντας τις ερωτήσεις σχετικά με τον διευθυντή-ηγέτη απάντησαν ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρούν πιο σημαντικές για έναν διευθυντή (Ερώτηση 3.7).

«Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά αρκεί να είσαι ικανός να τα χρησιμοποιήσεις τις κατάλληλες στιγμές (Δ1)».

«Θεωρώ δύο πράγματα πιο σημαντικά. Το πρώτο είναι η καλή οργάνωση που σου δίνει τη δυνατότητα να προβλέψεις πράγματα και δεν βρίσκεσαι ξαφνικά όταν συμβεί κάτι προ εκπλήξεως. Είσαι προετοιμασμένος. Το δεύτερο είναι ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεσαι τους άλλους ανθρώπους. Ο σεβασμός και η ενσυναίσθηση που θα δείξεις. Ειδικότερα στο θέμα της διαπολιτισμικής (Δ2)».

«Όλα τα παραπάνω που είπα στην προηγούμενη ερώτηση έχουν ίση βαρύτητα για εμένα (Δ3)».

«Η συμπεριφορά στις καθημερινές προκλήσεις. Νομοθετικά το μόνο που έχεις είναι τα πτυχία που δεν έχει κάποιος άλλος, το τι έχει κάνει ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής δεν έχει αποτυπωθεί ποτέ. Δεν έχει σημασία τι γνώσεις έχει ο καθένας αλλά τι προσφέρει (Δ4)».

«Οι αποφάσεις που λαμβάνει να μπορεί να τις τεκμηριώσει με βάση το θεσμικό πλαίσιο. Να έχει ηρεμία στα γεγονότα που θα προκύψουν και ξέροντας το νόμο να πάρεις την απόφαση για κάτι είτε να γίνει είτε όχι (Δ5)».

«Θεωρώ πιο σημαντικά τη διαχείριση προσώπων και καταστάσεων (Δ6)».

«Όλα τα παραπάνω που προείπα τα θεωρώ σημαντικά (Δ7)».

«Τη γνώση και την εμπειρία (Δ8)».

«Όλα τα παραπάνω που ανέφερες αλλά πιο σημαντικά θεωρώ στο γνωστικό κομμάτι να έχει γνώσεις σε νομικά θέματα και δεξιότητες στις ανθρώπινες σχέσεις και ύστερα να είναι ικανός να διαχειριστεί κρίσεις που προκύπτουν στο σχολείο του (Δ9)».

«Θεωρώ ότι δύο είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής. Το πρώτο είναι, να είναι οργανωτικός και το δεύτερο είναι η σωστή διαχείριση στην αντιμετώπιση καταστάσεων (Δ10)».

6.3. Στρατηγικές, μέθοδοι που ακολουθεί ο διευθυντής για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

Σε αυτόν τον θεματικό και τελευταίο άξονα της συνέντευξης, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβολή τους στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος στο σχολείο τους. Αρχικά, ρωτήθηκαν ποια είναι η συμβολή τους ως διευθυντές για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας σε μία σχολική μονάδα (Ερώτηση 4.1).

«Να υπάρχει το κατάλληλο σχολικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Να υπάρχει μια συνολική προσέγγιση απ' όλους (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντή) ώστε να μην νιώθουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές απομονωμένοι ή ότι στοχοποιούνται (Δ1)».

«Εδώ πιστεύω ότι ο διευθυντής παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Αν είναι ανοιχτός, είναι άνθρωπος που μπορεί να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις και θα δείξει αλλά και θα είναι, θα εξομαλύνει τις όποιες αντιδράσεις. Θα ψάξει να βρει τρόπο να βοηθήσει τα παιδιά αυτά (Δ2)».

«Πρέπει ο ίδιος πρώτα απ' όλα να έχει την αρχή της αποδοχής και σε ένα υψηλό επίπεδο την ενσυναίσθηση και να προσπαθεί για το καλύτερο προς κάθε κατεύθυνση είτε είναι τα παιδιά είτε είναι

οι εκπαιδευτικοί είτε οι γονείς, όλο το κοινωνικό πλαίσιο και θα πρέπει να φροντίσει τμήμα ΖΕΠ, οτιδήποτε παρέχει η κοινωνία ως προς αυτά τα παιδιά, να φροντίσει να το έχει στο σχολείο του (Δ3)».

«Δεν υπάρχει διευθυντής που να θεωρεί τον εαυτό του επιτυχημένο αν η ομάδα στην οποία ανήκει δεν είναι ώριμη. Ο διευθυντής μπορεί να ακούει, να επιλύει διαφορές αλλά αν δεν είναι ώριμη η ομάδα δεν θα είναι αποτελεσματική η διαχείριση. Η ύπαρξη μόνο του διευθυντή σε οποιαδήποτε ομάδα δεν σημαίνει ότι θα τα καταφέρει από μόνος του. Πρέπει να είσαι και τυχερός με τους ανθρώπους που θα συνεργαστείς, οι οποίοι να μπορούν και να θέλουν να συνεργαστούν. Άρα δεν είναι μόνο η συμβολή του διευθυντή αλλά όλων των συναδέλφων αλλά και της κουλτούρας ενός σχολείου συνολικά (Δ4)».

«Πιστεύω ότι ο διευθυντής είναι καθοριστικός γιατί εκείνος θα δώσει το βηματισμό, θα βάλει το πλαίσιο μαζί με τους υπόλοιπους συναδέλφους (Δ5)».

«Θεωρώ τη συμβολή του διευθυντή απολύτως καθοριστική (Δ6)».

«Σε όλα τα ζητήματα η συμβολή του διευθυντή είναι καθοριστική. Όπως λέμε ότι πίσω από κάθε παιδί κρύβεται μία οικογένεια, πίσω από μία τάξη κρύβεται ένας δάσκαλος έτσι πίσω από ένα σχολείο κρύβεται ένας διευθυντής. Θεωρώ το Α και το Ω σε μία σχολική μονάδα. Αν είναι στις προσδοκίες ενός διευθυντή να δημιουργήσει θετικό σχολικό κλίμα, θα το δημιουργήσει (Δ7)».

«Ισότητα σε όλους. Καμία διάκριση και εμφανής παρουσία των ετεροτήτων. Συμμετοχή σε γιορτές, παρουσία στην προσευχή όταν γίνεται. Ενεργή συμμετοχή στην τάξη, διότι είχα γονείς που μου είπαν αν γίνεται τους πρόσφυγες να μην πηγαίνουν στα τμήματα και να είναι μόνο στα τμήματα υποδοχής, κάτι το οποίο δεν δέχτηκα και είναι και παράνομο. Λειτουργώ ως ασπίδα γι' αυτά τα παιδιά (Δ8)».

«Θεωρώ τη συμβολή του διευθυντή καθοριστική. Οι εντάσεις δεν λείπουν από κανένα σχολείο. Ειδικότερα σε πολυπολιτισμικά σχολεία λόγω της ετερότητας μπορεί να είναι και πιο πολλές. Όμως, ο τρόπος που θα διαχειριστεί ο διευθυντής την οποιαδήποτε σύγκρουση είναι καθοριστικός. Είναι εκείνος που μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης θα επιλύσουν το πρόβλημα (Δ9)».

«Η συμβολή του διευθυντή μπορεί να επηρεάσει άμεσα όλους αυτούς που συνδέονται με το σχολείο. Έτσι η συμβολή του είναι καθοριστική. Πρέπει να είναι ανοιχτός για να μπορεί να είναι η κινητήριος δύναμη γι' αυτά τα παιδιά (Δ10)».

Έπειτα, οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το πώς μπορεί να ηγηθεί ο διευθυντής με το παράδειγμά του ως προς τη διαμόρφωση στάσεων σχετικά με την ομαλή σχολική συμβίωση (Ερώτηση 4.2).

«Ο διευθυντής παίζει σημαντικό ρόλο ώστε να προστατέψει από την πρώτη κιόλας μέρα και να φροντίσει να εντάξει αυτά τα παιδιά. Να συνομιλεί με τους εκπαιδευτικούς καθημερινά για τα παιδιά και να μην τους αφήσει μόνος τους εκπαιδευτικούς να λύσουν τις διαφορές και συγκρούσεις που μπορούν να δημιουργηθούν από αυτά τα παιδιά (Δ1)».

«Πρέπει να υποδεχτεί και να τα πάρει από το χέρι την πρώτη μέρα στο σχολείο, για να δουν και οι υπόλοιποι μαθητές και να με δουν και οι γονείς. Ο διευθυντής πρέπει να έχει αυτή την αντίληψη, ότι το σχολείο είναι ανοιχτό και ότι τα παιδιά αυτά έρχονται σε αυτό για να μάθουν γράμματα και να νιώσουν ασφαλή από οτιδήποτε τους έχει συμβεί. Αυτό δείχνει σε όλους τους υπόλοιπους ποια είναι η δική μου στάση ως διευθυντής (Δ2)».

«Θεωρώ πολύ δυνατό το διάλογο, τις συζητήσεις μέσα από τις συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων, την ενημέρωση των γονέων (πως δηλαδή πρέπει να φερθούν και να αντιμετωπίσουν κάποιες καταστάσεις), τις ορθές απαντήσεις του διευθυντή από τα ερωτήματα που προκύπτουν. Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ανάλογα σεμινάρια (Δ3)».

«Ένα άτομο και μόνο δεν μπορεί να μεταβάλλει συμπεριφορές, στάσεις, αξίες μέσα σε ένα σχολείο. Χρειάζεται και την στηρίζει του συλλόγου διδασκόντων και το αντίθετο. Αυτό που πρέπει να έχει χαρακτηριστικό ο διευθυντής είναι η αποδοχή, πρέπει να αποδεχτεί τους μαθητές σου και το παράδειγμά σου να το υιοθετήσουν και υπόλοιποι (Δ4)».

«Αν όλοι είναι δημοκρατικοί και συνεργάσιμοι και ο λόγος του διευθυντή μαζί με το παράδειγμά του στηρίζει την ετερότητα και έχει δημιουργηθεί ένας δυνατός πυρήνας εκπαιδευτικών και κάθε καινούργιος που θα έρθει θα ενταχθεί σε αυτό το πλαίσιο, δεν θα υπάρχουν περιθώρια μη αποδοχής της ετερότητας (Δ5)».

«Θεωρώ ότι τις περισσότερες φορές ο διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο. Όταν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός βλέπει και αναγνωρίζει ότι ο διευθυντής συνδράμει στην ένταξη αυτών των παιδιών, θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός κατ' επέκταση θα λειτουργήσει το ίδιο (Δ6)».

«Όπως και οι μικροί έτσι και οι μεγάλοι από τους διευθυντές, από τους ηγέτες, από τους καθοδηγητές παραδειγματίζονται. Ο παραδειγματισμός δεν αφορά μόνο τις μικρές ηλικίες και τους μαθητές, αφορά και εμάς τους ενήλικες. Όταν έχεις για παράδειγμα ένα διευθυντή που λέει Α και κάνει το Ω αυτή η αντίφαση θα δημιουργήσει στο σχολείο μια δυσαρέσκεια και με αποτέλεσμα να χαλάσει το σχολικό κλίμα. Ο διευθυντής λειτουργεί μέσα στη σχολική μονάδα ως ένα πρότυπο για τους μαθητές του και τους συναδέλφους του (Δ7)».

«Θεωρώ ότι ο διευθυντής δεν πρέπει να απέχει από διδακτικό κομμάτι του σχολείου και να μένει μόνο στο γραφειοκρατικό. Μέσα από το μάθημα που κάνει διαμορφώνει συνθήκες σε όλα τα τμήματα για να υπάρχει εν δυνάμει η δυνατότητα εξίσου της αποτελεσματικής προσέγγισης και από τους άλλους. Παράδειγμα, εγώ χρησιμοποιώ πάντα ή σχεδόν πάντα βιντεοπροβολέα στα μαθήματα έτσι έχω φροντίσει όλα τα τμήματα να είναι εξοπλισμένα με υπολογιστή και βιντεοπροβολέα. Η συμπεριφορά μου απέναντι σε όλους, είναι επίσης ένα στοιχειώδες παράδειγμα του διευθυντή. Απέναντι στους πρόσφυγες και στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Ό,τι κάνεις περνάει στο υποσυνείδητο των υπολοίπων. Είναι μίμηση προτύπων κατά Bandura (Δ8)».

«Ο διευθυντής λειτουργεί σε μία σχολική μονάδα ως πρότυπο για τους συναδέλφους και για τους μαθητές του. Όταν αυτό που λες εσύ το τηρείς πρώτος εσύ, τότε και οι άλλοι θα το κάνουν από μόνοι τους και παραδειγματίζονται και αυτοί προς την ίδια κατεύθυνση (Δ9)».

«Θεωρώ ότι ο διευθυντής με το καλό παράδειγμά του μόνο θετικά αποτελέσματα θα έχει για τη σχολική του μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μαζί του αν βλέπουν έναν άνθρωπο που νοιάζεται και τους κατανοεί και πάνω απ' όλα τους στηρίζει τότε θα το πράξουν και οι ίδιοι μεταξύ τους. Όσον αφορά τους μαθητές σίγουρα και λειτουργεί ως παράδειγμα. Αν με τη δική μου στάση και θέση απέναντι σε αυτά τα παιδιά δείξω ότι είμαι δίπλα τους σίγουρα θα κάνουν και αυτά το ίδιο (Δ10)».

Παρακάτω, οι διευθυντές παρουσίασαν τις στρατηγικές παρέμβασης που έχει να επιλύσει και να ηγηθεί ο διευθυντής σχετικά με τις κοινωνικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές του. Οι απόψεις ποικίλουν αλλά με κύριο γνώμονα τον διάλογο (Ερώτηση 4.3).

«Να προσπαθήσει να δώσει στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία που χρειάζονται για να μπορέσουν βοηθήσουν αυτά τα παιδιά. Να ζητήσει από τη πολιτεία, από τον δήμο ότι χρειάζονται τα

παιδιά αλλά και να έρθει σε ουσιαστική επαφή μαζί τους ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους (Δ1)».

«Ο καλύτερος τρόπος για να μπορέσεις να βοηθήσεις μέσα στο σχολείο είναι να εφαρμόσεις προγράμματα και δράσεις πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, προγράμματα που αφορούν τη διαφορετικότητα. Θεωρώ ότι ο καλύτερος τρόπος είναι βιωματικά να λειτουργήσουν τα παιδιά, διότι τα παιδιά είναι ανοιχτά και θα τα δεχτούν εάν καταφέρεις με τρόπο να τους το περάσεις. Όσον αφορά την έννοια της στρατηγικής δεν αφορά μόνο τον ξένο αλλά και τους ντόπιους. Δηλαδή μπορούν να βοηθήσουν π.χ. χωρίς να τους ονοματίσεις, ότι χρειαζόμαστε κάποιες σχολικές τσάντες για κάποιους μαθητές. Να κάνεις τους γονείς κοινωνούς και να συμμετέχουν στο πρόβλημα. Βοηθάω, όταν βοηθάω όλα θα πάνε καλύτερα. Επίσης, ποτέ δεν πρέπει να είναι απροετοίμαστοι για αυτό που έρχεται, να προετοιμάσεις το έδαφος γιατί διαφορετικά πιστεύουν ότι τους έχεις κλείσει το έδαφος. Ο μαθητής βλέπει τον δάσκαλο σαν το δεύτερο καλύτερο του πρότυπο (Δ2)».

«Είναι ανάλογα την περίπτωση, εγώ σαν διευθύντρια στέλνω το θέμα πίσω στον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να μπορέσει αυτή να επιλύσει να προτείνει λύση για το θέμα. Αν αυτό δεν συμβεί και συνεχίσει να γίνεται κατ' εξακολούθηση, έρχονται στο γραφείο και μέσω του διαλόγου και τα παιδιά να συζητήσουν τα ίδια μεταξύ τους, να μπει το ένα στη θέση του άλλου και να προσπαθήσουν από μόνα τους να δώσουν την καλύτερη λύση. Αυτό μου είχε δοθεί σε μένα μέσα από ένα σεμινάριο συμβουλευτικής και είδα πόσο αποδίδει. Δηλαδή όταν τα παιδιά συζητήσουν τα ίδια μεταξύ τους, τα αποτελέσματα είναι συνεχή, είναι μόνιμα και όταν συζητήσουν μου ανακοινώνουν το αποτέλεσμα της συζήτησής του και τους ζητάω να γράψουν τύπου συμβόλαιο και τι έχουν αποφασίσει τα ίδια να κάνουν από εδώ και πέρα. Αν οι συγκρούσεις αυτές έχουν κοινωνικό ή οικογενειακό τότε πάμε σε άλλες λύσεις (Δ3)».

«Πολλές φορές οι λύσεις είναι και εκτός σχολείου. Δηλαδή όταν δεν έχεις μεταφραστές, όταν δεν έχεις κοινωνικό λειτουργό και όλα αυτά καλείσαι να τα κάνεις εσύ, που πολλές φορές μπορεί να μην γνωρίζεις και τον τρόπο γιατί ένα μεγάλο θέμα είναι ότι γίνεσαι διαμεσολαβητής των δικαιωμάτων σου π.χ. να τους βρεις ιατρεία, στέγη, πολλές φορές να τους βρεις φαγητό γενικότερα να τους κατευθύνεις σε καθημερινά πράγματα, να τους φέρεις σε επαφή με ΜΚΟ. Η δουλειά του διευθυντή και των δασκάλων σε ένα τέτοιο σχολείο δεν τελειώνει εντός της τάξεως, δεν μένει μόνο εκεί γιατί νοιάζεσαι για τον άλλον για να σε εμπιστευτεί (Δ4)».

«Πρώτα απ' όλα συζητώ με τους συναδέλφους, προσπαθώ να εξασφαλίσω ότι η λύση που θα βρεθεί έχει την αποδοχή των συναδέλφων. Και στη συνέχεια με τον συνάδελφο που βιώνει μέσα στην τάξη του το πρόβλημα και γνωρίζει καλύτερα πρόσωπα και καταστάσεις. Προσπαθώ να συζητώ με τα παιδιά να δίνω πρωτοβουλίες που τα ίδια να βρίσκουν λύσεις και να δεσμεύονται να τις ακολουθούν, δηλαδή προσπαθώ να επικρατεί στο σχολείο ένα δημοκρατικό κλίμα και λιγότερα αυταρχικό, με τιμωρίες. Μέσα από τον διάλογο προσπαθώ να κάνω ερωτήσεις και ύστερα να εκμαιεύσω απαντήσεις από τα παιδιά ώστε να καταλήξουν μόνα τους ότι δεν έχουμε λόγο διαφωνίας, αντιδικίας και πρέπει κάπου να τα βρούμε (Δ5)».

«Συζήτηση με τα παιδιά και τους γονείς τους. Συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων ώστε να αναλάβουν δράσεις και προσπάθειες ένταξης των παιδιών αυτών, κατανομή ρόλων (Δ6)».

«Πριν κάνω το οτιδήποτε έχω σκεφτεί αρκετά τις κινήσεις μου, έχω βάλει στόχους πως να διαχειριστώ την οποιαδήποτε κατάσταση. Δυστυχώς στο σχολείο μας, έχουμε αρκετές συγκρούσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών. Επίσης, υπάρχει και μεγάλη σύγκρουση ανάμεσα στους μαθητές Ρομά. Όλες οι αντιθέσεις και τα προβλήματα του οικισμού μεταφέρονται στο σχολείο. Επίσης, οι μαθητές Ρομά λύνουν τις διαφορές τους με αυτό που λέμε "βεντέτα", με την αυτοδικία, άρα υπάρχουν σοβαρές συγκρούσεις στο σχολείο και εγώ πρέπει να επιλύσω άμεσα ώστε να εξομαλυνθούν οι εντάσεις. Πολλές φορές αυτό μεταφέρεται και στους γονείς ή οι γονείς το μεταφέρουν στα παιδιά και εκεί έχεις να διαχειριστείς ακόμα περισσότερα. Ερχόμαστε σε επαφή μαζί τους και μέσα από τη συζήτηση τους εξηγούμε ότι μέσα από "βεντέτες" και συγκρούσεις δεν οδηγούμαστε πουθενά. Αυτό είναι το σχολείο και πρέπει να συνυπάρχουν οι μαθητές έτσι ώστε ή προχωράμε μπροστά και αφήνουμε πίσω τις διαμάχες ή θα γυρίζουμε προς τα πίσω και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πάνε πίσω και τα ίδια τα παιδιά (Δ7)».

«Με τον διάλογο και την συνέπεια η οποία προκύπτει από την πράξη που έγινε. Επίσης ενημερώνονται οι γονείς σε περιπτώσεις επαναλαμβανόμενες (Δ8)».

«Σίγουρα μέσα από συζήτηση και διάλογο μεταξύ τους αλλά και μαζί μου η λύση του προβλήματος θα είναι πιο αποτελεσματική. Όταν κρίνω ότι ένα πρόβλημα είναι επαναλαμβανόμενο και με τα ίδια πρόσωπα, συζητώ με τον δάσκαλο της τάξης και στις ακραίες περιπτώσεις το συζητάμε στο σύλλογο διδασκόντων. Όταν οι συγκρούσεις συνεχίζονται ενημερώνονται οι γονείς των μαθητών. Στο σχολείο μας δεν είναι έντονες οι κοινωνικές συγκρούσεις και τις περισσότερες φορές επιλύονται με τον δάσκαλο της τάξης (Δ9)».

«Οι συγκρούσεις συνήθως είναι μεταξύ μαθητών Ρομά. Η στάση μου απέναντι σε τέτοιες συγκρούσεις είναι ο διάλογος. Μέσα από συζήτηση μαζί με τους μαθητές και όχι μέσα από την «τιμωρία» πιστεύω τα αποτελέσματα είναι καλύτερα. Σίγουρα συζητώ και με το δάσκαλο της τάξης για το πως θα διαχειριστούμε το εκάστοτε πρόβλημα διότι είναι εκείνος ο οποίος είναι περισσότερες ώρες με τα παιδιά και γνωρίζει τη συμπεριφορά τους καλύτερα από τον οποιοδήποτε (Δ10)».

Έπειτα, ακολούθησαν οι ερωτήσεις προς τους διευθυντές τι ορίζουν κατά την άποψή τους «πολυπολιτισμικό σχολικό κλίμα» και ποιο κλίμα (ανοιχτό, κλειστό, οικείο, πατερναλιστικό, αυτόνομο, τυπικό-απρόσωπο, άτονο) επικρατεί στη σχολική τους μονάδα (Ερώτηση 4.4/Πίνακας 10).

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ1) απάντησε: *«Η ομαλή συμβίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας με όλα τα μέλη της ανεξαρτήτως πολιτισμικής ομάδας (4.4)».*

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ2) απάντησε: *«Νομίζω πως το κυριότερο συναίσθημα που κυριαρχεί στα σχολεία αυτά, είναι ο φόβος, ο εσωτερικός φόβος μη μου συμβεί εμένα. Έτσι, οι υπόλοιποι μαθητές αν καταλάβουν ότι οι μαθητές που πάνε στο τμήμα υποδοχής ΖΕΠ πάνε εκεί γιατί έχουν μια άλλη ανάγκη, χρειάζονται έναν άλλον τρόπο, μια άλλη μέθοδο θα κατανοήσουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια και οι γονείς τους (4.4)».*

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ3) απάντησε: *«Θεωρώ μία συμβίωση ειρηνική που θα μπορεί να παράγει καρπούς και γνώσεις και δημιουργίας και φιλίας και προόδου σε όλους τους τομείς τις καθημερινότητας, ανάμεσα σε όλα τα παιδιά όπου και να ανήκουν αυτά, οποιαδήποτε γλώσσα, εθνικότητα και σε όποια θρησκεία ανήκουν (4.4)».*

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ4) απάντησε: *«Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα, η διαπολιτισμικότητα είναι ένα ζητούμενο. Δεν φτάνει μόνο η κατανόηση θέλει και κάτι παραπάνω (4.4)».*

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ5) απάντησε: *«Πολυπολιτισμικό κλίμα είναι ένα κλίμα που υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες, πολιτισμικά περιβάλλοντα, χώρες, θρησκείες και λοιπά, όπου όμως όλα πρέπει να γίνονται αποδεκτά και σεβαστά (4.4)».*

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ6) απάντησε: «*Μαθητές με διαφορετική θρησκεία, ιδεολογία, κουλτούρα και η ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών σε ένας υγιές και ήρεμο σχολικό περιβάλλον (4.4)*».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ7) απάντησε: «*Ένα κλίμα με την εκάστοτε διαφορετικότητα. Ένα πολύμορφο κλίμα. Όμως που μέσα από αυτό πρέπει να βρούμε λύσεις και καινοτομίες ώστε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά να μάθουν γράμματα και να κοινωνικοποιηθούν όσον το δυνατόν περνάει από το χέρι μας ως εκπαιδευτικοί και ως άνθρωποι (4.4)*».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ8) απάντησε: «*Ένα κλίμα το οποίο περιέχει στοιχεία πολλών γλωσσών, πολλών θρησκειών, μεγάλη γκάμα κουλτούρας. Ένα σχολείο που περιέχει πολλές ιδέες (4.4)*».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ9) απάντησε: «*Είναι ένα κλίμα που έχει πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ένα κλίμα πολυδιάστατο αλλά και πολύχρωμο από συναισθήματα ανθρώπων που έχουν βιώσει διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς (4.4)*».

Ο/Η διευθυντής/ντρια (Δ10) απάντησε: «*Πολυπολιτισμικό κλίμα είναι ένα κλίμα με νέες κουλτούρες, θρησκείες και γλώσσες. Σε αυτό το σχολείο ανταλλάσσονται απόψεις που σε άλλα σχολεία δεν ακούγονται (4.4)*».

Από τις απαντήσεις των διευθυντών προκύπτουν τα εξής σχολικά κλίματα:

- Το ανοικτό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό ομαδικό συνεργατικό πνεύμα ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.

- Το οικείο κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από κυριαρχία των φιλικών σχέσεων καθώς τα μέλη του σχολείου ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες, αλλά δίνουν λίγο ενδιαφέρον στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Σχολικό κλίμα (εκτίμηση Διευθυντών)

Σχολικό κλίμα	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Ανοιχτό	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Κλειστό										
Οικείο				✓	✓			✓		
Πατερναλιστικό										
Αυτόνομο										
Τυπικό-απρόσωπο										
Άτονο										

Στη συνέχεια, οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση της ερευνήτριας, τι μπορεί να διευκολύνει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Ερώτηση 4.5).

«Είναι ευθύνη του διευθυντή να βοηθήσει για την ομαλή συνεργασία των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Δ1)».

«Οι δράσεις στις οποίες στηρίζετε ένα σχολείο ακόμα και για τους ανθρώπους ΑΜΕΑ βασίζεται στη διαφορετικότητα γενικότερα. Όταν κάνεις προγράμματα και δράσεις βοηθάς να διαμορφώσεις ένα θετικό σχολικό πολυπολιτισμικό κλίμα και έτσι βοηθάς στην αποδοχή των ατόμων αυτών (Δ2)».

«Η αποδοχή, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία ο ισομερισμός καταμερισμός στα σχολεία, δηλαδή να μην έχει το ένα σχολείο πολλά παιδιά αλλόγλωσσα και το διπλανό καθόλου, έτσι ώστε οι δράσεις να γίνονται με μεγαλύτερη ευκολία. Οι κοινές δράσεις που θα έχουν τα παιδιά (Δ3)».

«Σίγουρα μεγαλύτερη χρηματοδότηση. Οι πόροι που διατίθενται σε αυτά τα σχολεία να είναι πολύ μεγαλύτεροι και παράλληλα οι μετεκπαιδευσεις σε όλους τους τομείς να είναι επίσης

περισσότερες. Στον τομέα των υλικών παροχών αλλά και στο θέμα της εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δεν πρέπει να θεωρήσουμε την εκπαίδευση δευτερεύουσα και πρέπει να επιμείνουμε και να επενδύσουν σε αυτή (Δ4)».

«Εγώ στηρίζομαι περισσότερο στο διαπολιτισμικό, δηλαδή να αρχίσουν όλοι να συζητούν για την καταγωγή τους και να νιώθουν καλά και να καλλιεργηθεί έτσι ο αμοιβαίως σεβασμός (Δ5)».

«Πιστεύω η ομαδοσυνεργατική μάθηση μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Ανταλλάσσοντας απόψεις και ιδέες βοηθάει να ενταχθούν οι μαθητές καλύτερα σε ένα καινούριο περιβάλλον (Δ6)».

«Να είναι πιο ισορροπημένος ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου. Να μην υπάρχει κυριαρχία π.χ. των Ρομά μαθητών ή των Αλβανών μαθητών ή των Ελλήνων μαθητών. Να μην υπάρχουν κυρίαρχες ομάδες γιατί μπορούν να δημιουργήσουν κυρίαρχες συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία καλύτερου σχολικού κλίματος (Δ7)».

«Η στάση του διευθυντή πάνω απ' όλα. Γιατί για παράδειγμα εντάσεις είχαμε και από το σύλλογο διδασκόντων για τους πρόσφυγες και αν δεν ήμουν εγώ δεν θα είχαμε αυτά τα παιδιά στο σχολείο μας. Αυτό δείχνει βέβαια και τον σεβασμό που δείχνουν απέναντί μου και αυτόν τον κερδίζεις δεν τον επιβάλεις (Δ8)».

«Για να υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα σημαντικό ρόλο παίζει και ο διευθυντής. Η στάση του και η διάθεσή του για νέες ιδέες και καινοτομίες στη σχολική του μονάδα θα δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα. Σίγουρα ρόλο παίζουν και συμβολή των φορέων που συνδέονται με τη σχολική μονάδα (ο σύλλογος γονέων, ο δήμος). Όσο πιο πρόθυμοι και ενεργοί είναι απέναντι στο σχολείο τόσο καλύτερο κλίμα υπάρχει σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο (Δ9)».

«Επειδή στο δικό μας σχολείο η μαθητική σύνθεση αποτελείται και από πολλά παιδιά Ρομά θα ήταν ιδανικό να μοιραστούν και σε άλλα όμορα σχολεία ώστε να μην έχουμε τόσο συχνά συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυτός που παίζει κυρίαρχο ρόλο είναι ο διευθυντής. Ο διευθυντής πρέπει να διατηρεί το καλό κλίμα και να γίνετε ακόμη καλύτερο με συνεχής συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Δ10)».

Η τελευταία ερώτηση του άξονα αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές εμπνέουν και κινητοποιούν το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Ερώτηση 4.6).

«Θεωρώ ότι έχω αναπτύξει σταθερές σχέσεις μεταξύ μας ώστε να υπάρχει αρμονία. Προσπαθώ να είμαι δίκαιος π.χ. στο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και προς την συμπεριφορά μου. Για να τους εμπνεύσω πρέπει πρώτα να πιστέψουν σε εμένα, να κατανοήσουν ότι θα κάνω και λάθη αλλά πρώτα απ' όλα θέλω να νιώσουν ότι είναι μέλη της ομάδας ώστε να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους. Να έχω όσο το δυνατόν πιο άμεσα την οργανωσιακή υποστήριξη που χρειάζονται π.χ. υλικό για πειράματα της φυσικής. Θεωρώ ότι ακούω τις απόψεις τους και όλα τα παραπάνω είναι τρόποι ώστε οι άλλοι να σε πιστέψουν, να σε εμπιστευτούν και να εκφραστούν καλύτερα και στη συνέχεια να έχουν τη διάθεση να δημιουργήσουν παραπέρα από το διδακτικό κομμάτι. Με ενδιαφέρει περισσότερο το σχολείο ως σύνολο όχι η προσωπική ανάδειξη (Δ1)».

«Πιστεύω με το παράδειγμά και τη στάση μου μπορούν οι εκπαιδευτικοί να με εμπιστευτούν και να βασιστούν πάνω μου σε οτιδήποτε πρόβλημα προκύψει στο σχολείο και όχι μόνο (Δ2)».

«Θεωρώ ότι είμαι ένας πιστός υπηρέτης τελικά. Θέλω να είμαι πρωτεργάτης σε ότι αποφασίσουμε από κοινού. Θέλω να έχουμε μια αμοιβαία εμπιστοσύνη και ασφάλεια με τους συναδέλφους μου. Θέλω να πιστεύω ότι μπορώ και τους ακούω. Θέλω να βελτιώνω καθημερινά τη δική μου την ενσυναίσθηση. Θέλω να νιώθουν ότι όταν χτυπούν την πόρτα για βοήθεια θα είμαι εκεί για εκείνους. Γιατί το σχολείο δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο από ένα άτομο αλλά συλλογικά, από την πρωτοβάθμια, τον δήμο, τους συντονιστές (Δ3)».

«Απλά νιώθω ότι είμαι ο μεσολαβητής των κειμένων που ανακοινώνει το Υπουργείο (Δ4)».

«Έχω την εντύπωση ότι, ό,τι πω θα είμαι και η πρώτη που θα το υποστηρίξω. Π.χ. σε ένα πρόγραμμα Erasmus που ξεκίνησε με τρεις εκπαιδευτικούς και είδαν ότι τους ενισχύω και παίρνω την πρωτοβουλία και κάνω την περισσότερη δουλειά, στο επόμενο πρόγραμμα έγιναν πέντε οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, ύστερα δώδεκα και στο τέλος όλοι οι συνάδελφοι. Δηλαδή βλέπουν ότι δεν είναι μόνοι τους, μπορούν να προτείνουν καινοτομίες, προγράμματα θα είμαι η πρώτη που θα κάνει την πολλή δουλειά και είμαι αυτή που οποιοδήποτε πρόβλημα έχει κάποιος συνάδελφος θα του πω να το συζητήσουμε και να βρούμε μαζί τη λύση. Νομίζω ότι έχει καλλιεργηθεί μια εμπιστοσύνη ότι αυτό που τους προτείνω και θα συμμετάσχουν δεν θα βρεθούν μόνοι να παλεύουν έχουν από πίσω ένα στήριγμα (Δ5)».

«Με την αποδοχή και τις δικές μου πράξεις απέναντι στα καθημερινά γεγονότα που προκύπτουν. Με το πως λειτουργώ εγώ με τα παιδιά αυτά τον τρόπο που τα προσεγγίζω και τι προσπαθούμε να κάνουμε ομαδικά (Δ6)».

«Με το παράδειγμά μου, με τους στόχους και τις προσδοκίες που έχω ως διευθυντής, με τη συνεργασία που έχουμε όλα αυτά τα χρόνια. Τους δίνω χώρο να λειτουργήσουν και αυτοί τις δικές τους ιδέες. Κάνουμε κάθε φορά κάτι όχι μόνο επειδή το λέει ο διευθυντής αλλά επειδή αυτό βασίζεται σε κάποια επιχειρήματα και θα έχει κάποιο καλύτερο αντίκρισμα στους μαθητές, στους συναδέλφους και σε όλη τη σχολική κοινότητα (Δ7)».

«Απ' όλα αυτά που έχω κάνει. Από τις σπουδές μου, από την εργατικότητα μου. Από το πως διαχειρίζομαι τα πράγματα και τις καταστάσεις που προκύπτουν. Όλα αυτά είναι παραδείγματα προς μίμηση χωρίς να το θέτω εγωιστικά. Όταν ένας άνθρωπος έχει επίπεδο, έχει και βάση ό,τι κάνει και ό,τι λέει. Όλα αυτά λειτουργούν θετικά γιατί, δεν μπορεί να υπάρξει αντίλογος όταν υπάρχουν επιχειρήματα παιδαγωγικής και επιστημονικής βάσης. Πρέπει να πείθεις τον άλλον γι' αυτά που του λες (Δ8)».

«Σε καμία δουλειά δεν μπορείς να κινητοποιήσεις και να εμπνεύσεις αν πρώτα δεν έχεις κερδίσει το σεβασμό των συναδέλφων σου. Αυτό που με ενδιαφέρει αρχικά είναι να υπάρξει ένα καλό κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης. Αφού γίνει αυτό, με τις γνώσεις μου και την εμπειρία μου στη διοίκηση του σχολείου πιστεύω ότι μπορώ να εμπνεύσω τους συναδέλφους μου δείχνοντας τους καθημερινά την όρεξη και τη διάθεση μου για δουλειά και βελτίωση της σχολικής μας ζωής. Γιατί το σχολείο είναι μια ομαδική εργασία με ατομική δουλειά του καθενός (Δ9)».

«Μακάρι να μπορώ να τους εμπνέω και να τους κινητοποιώ καθημερινά. Αυτός είναι και ο στόχος μου. Αυτή είναι η ευχαρίστηση ενός διευθυντή. Μέσα από τις πράξεις του και τις στάσεις του να χτίζει σχέσεις και να δημιουργεί τοίχους εμπιστοσύνης και συνέπειας. Θεωρώ ότι είμαι δίπλα τους ακόμα και στο διδακτικό κομμάτι, στηρίζω τις νέες ιδέες τους και δράσεις που κάνουν με τους μαθητές τους. Είμαι ουσιαστικά μαζί τους και όχι τυπικά (Δ10)».

Ολοκληρώνοντας τη συνέντευξη οι διευθυντές, διατύπωσαν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα της διπλωματικής.

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ξεκινάει με καλύτερους όρους δηλαδή να υπάρχει από την αρχή της σχολικής χρονιάς δάσκαλος ΖΕΠ στο σχολείο ώστε να υπάρχει περισσότερος χρόνος για συζήτηση και προσαρμογή. Να έχει τη δυνατότητα να μπαίνει στο πνεύμα και την κουλτούρα του σχολείου για να μπορεί να σχεδιάσει με τους άλλους δασκάλους μερικά νέα πράγματα. Να είναι πιο κατάλληλα τα βιβλία ΖΕΠ ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά από άλλες χώρες σε όλες τις γλώσσες τους και τέλος, η σχολική κοινότητα να είναι έτοιμη να δεχτεί αυτά τα παιδιά καθώς και ο δήμος αλλά και ο σύλλογος γονέων (Δ1)».

«Θεωρώ ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση της ειδικής αγωγής, της διαφορετικότητας, οτιδήποτε αφορά αυτά τα θέματα, θεωρώ ότι ο σχεδιασμός έχει γίνει στο "πόδι" σε μία λογική απλά απορρόφησης κονδυλίων. Δεν υπάρχει ουσιαστική εφαρμογή, δυστυχώς. Δεν θα έπρεπε κάθε χρόνο να μπαίνουμε στη διαδικασία να ερωτώνται ποια σχολεία χρειάζονται ΖΕΠ και ποια όχι αλλά εκεί που υπάρχουν δομές να ιδρύσουν περισσότερα τμήματα, διότι κάθε φορά μέχρι να γίνει το διαδικαστικό κομμάτι, το γραφειοκρατικό έχει φτάσει Νοέμβρης και έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος γι' αυτά τα παιδιά. Είναι μεγάλη η ανάγκη για κοινωνικοποίηση, πόσο μάλλον γι' αυτά τα παιδιά (Δ2)».

«Θα ήθελα να προσθέσω ότι όλα αυτά που λέμε κάποια στιγμή να μην τα συζητάμε αλλά γίνουν πράξη γιατί πιστεύω πως όλα τα παιδιά του κόσμου έχουν ίσα δικαιώματα, όλα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο σχολείο και όλα με κάποιο τρόπο πρέπει να βοηθούνται και να προωθούνται (Δ3)».

«Πρέπει να κάνουμε ατομικά τις κινήσεις σου για ένα καλύτερο σχολείο. Πρέπει να καταβάλεις και προσπάθεια και δύναμη και να ξεπεράσεις τον εαυτό σου ώστε να αλλάξεις αντιλήψεις που μπορεί να επηρεάσουν το σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και τους ντόπιους και τους ξένους, αφορά όλους μας. Είναι δύσκολο να αποδεχτείς κάποιες πλευρές της ετερότητας, διότι ο ρατσισμός δεν υπάρχει μόνο από την μία πλευρά αλλά και από τις δύο απλά η μία πλευρά δεν έχει την εξουσία και τη δυνατότητα να την περάσει (Δ4)».

«Θεωρώ είτε σε πολυπολιτισμικό σχολείο διοικεί ένας διευθυντής είτε όχι, ο ρόλος του είναι καθοριστικός διότι είναι το παράδειγμα και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς και για γονείς. Πρέπει να είναι ένα άτομο που να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι δίκαιος. Έτσι αποφεύγονται γενικότερα εντάσεις και καταγγελίες (Δ5)».

«Οι ερωτήσεις σου κάλυψαν έναν γενικότερο πλαίσιο του τμήματος υποδοχής και μέσα από τη θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση εύχομαι να υλοποιηθούν και να γίνουν περισσότερες δράσεις γι' αυτά τα παιδιά που έχουν πραγματικά τη βοήθεια μας αλλά και τη στήριξή μας (Δ6)».

«Επειδή αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετά μαθητικά προβλήματα, αρκετές μαθητικές αδυναμίες να έχουμε περισσότερες αντισταθμιστικούς θεσμούς. Για παράδειγμα σε όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας να έχουν και δεύτερο εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, θα ήταν λύτρωση για ένα τέτοιο σχολείο, δυστυχώς όμως δεν το δικαιούμαστε όλα τα σχολεία και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τέλος, θα μπορούσε η οποιαδήποτε μαθητική ομάδα να μοιραστεί και σε άλλες γειτονικές σχολικές μονάδες ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα και οι εκπαιδευτικοί και να έχουμε καλύτερα συνολικά αποτελέσματα (Δ7)».

Ο διευθυντής (Δ8) δεν πρόσθεσε κάτι παραπάνω από αυτά που ρωτήθηκε *«Νομίζω ότι όλα απαντήθηκαν παραπάνω».*

«Ένα πολυπολιτισμικό σχολείο έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά αρκετές προκλήσεις, πολλούς αστάθμητους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το κλίμα του και σίγουρα και τους ανθρώπους που το περιβάλλουν. Όμως, εκεί θα φανεί και η "δύναμη" του διευθυντή και η διάθεση του να διορθώσει και να αντιμετωπίσει το οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργηθεί στο σχολείο του. Συνεπώς, θεωρώ ότι το πολυπολιτισμικό σχολείο, ο διευθυντής και το κλίμα είναι τρεις κρίκοι αλληλένδετοι που όταν σπάσει ο ένας κρίκος μπορεί να χαθεί και η ισορροπία (Δ9)».

«Εύχομαι και ελπίζω η πολιτεία να συνεχίζει να στηρίζει τα σχολεία διαπολιτισμικά και μη. Σίγουρα όσο και να βοηθήσει ποτέ δε θα είναι αρκετό γιατί είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας αλλά αν νιώσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές την ασφάλεια από την πολιτεία τότε τα αποτελέσματα στη παιδεία θα είναι μόνο θετικά (Δ10)».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ : ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, πιο συγκεντρωτικά και ανά ερευνητικό ερώτημα. Είναι δομημένο σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν κατά τη μελέτη των δεδομένων, σε συσχέτισμό και με τις ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου. Στον πρώτο άξονα του κεφαλαίου παρουσιάζονται η ταυτότητα των σχολικών μονάδων και το προφίλ των ερωτηθέντων διευθυντών. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει στοιχεία και χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού σχολείου, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο διευθυντής, την ομαλή ή όχι ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και την αναγκαιότητα ή όχι των τμημάτων υποδοχής σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει την άποψη του διευθυντή για την ηγεσία, την παρουσίαση του στυλ ηγεσίας, τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη κατά την άποψή του και τί είδους γνώσεις και δεξιότητες θεωρεί ότι πρέπει να έχει ένας διευθυντής. Τέλος, ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει τη συμβολή του διευθυντή για τη διαχείριση ετερότητας στο σχολείο του, τις στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιεί για τις κοινωνικές συγκρούσεις καθώς και τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εμπνέει και κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου του.

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις των διευθυντών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής σχετικά με το κλίμα της σχολικής μονάδας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα δια μέσου του ρόλου και της συμβολής του διευθυντή. Επιπλέον, στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών για την ηγεσία στο σχολείο, τη σχολικό κλίμα και το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της. Παράλληλα, μέσω των απαντήσεων τους, διερευνώνται τα στυλ ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές στις σχολικές τους μονάδες. Από την θεωρητική αναζήτηση του πρώτου μέρους της εργασίας καθώς και από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της εμπειρικής έρευνας, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες μορφές ετερότητας εντοπίζονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;»

Αυτό που προκύπτει από τα πορίσματα είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις των σχολείων του δείγματος ο πληθυσμός αφορά μαθητές από Αλβανία, Συρία και Ρομά, και σε μικρότερο ποσοστό από Αφρική, Βουλγαρία, Ινδία και χώρες της Μ. Ανατολής. Σε ό,τι αφορά τη

θρησκεία υπάρχουν όλες οι κύριες θρησκευτικές αντιλήψεις, με τους μουσουλμάνους, τους χριστιανούς και τους ινδουϊστές να εμφανίζονται συχνότερα.

Σε ό,τι αφορά την προσαρμοστικότητα φαίνεται ότι οι πλέον συνεργάσιμοι είναι οι Σύριοι, ενώ αντίθετα οι Ρομά δε συνεργάζονται και οι Κουβετιανοί είναι αποκομμένοι. Οι Αλβανοί έχουν καλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας και σε μεγάλο ποσοστό είναι άθεοι.

Οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους εντοπίζουν την ετερότητα όσον αφορά παιδιά που φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα, προέρχονται από άλλες χώρες, έχουν άλλες θρησκευτικές πεποιθήσεις από την κυρίαρχη ομάδα και χρησιμοποιούν διαφορετική από την ελληνική γλώσσα, ενώ μόνο ορισμένοι τονίζουν ότι η ετερότητα υπάρχει αναγκαστικά στις σχολικές μονάδες και αυτό οφείλεται στο μη ισομερή διαχωρισμό του μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις σχολικές μονάδες της περιοχής τους. Θεωρούν, ότι οι υπάρχουσες συνθήκες και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού καθορίζουν τις εκάστοτε προκλήσεις. Ωστόσο, οι περισσότεροι επισημαίνουν ότι η αλληλεπίδραση με όλα τα παιδιά δίνουν το παράδειγμα και είναι φιλικά και δεκτικά σε αντίθεση με τους ενήλικες που είναι πιο επιφυλακτικοί.

«Η πολιτισμική ετερότητα αντανακλάται χωρίς αμφιβολία και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο», έτσι, η συγκεκριμένη αναγνώριση κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική τόσο για τους ηγέτες και τους διδάσκοντες οι οποίοι οφείλουν να ανταποκριθούν σε αυτό, όσο και για τους μαθητές οι οποίοι θα πρέπει να διαχειριστούν νέα δεδομένα σε ένα καινούργιο περιβάλλον ως προς τα ήθη, τα έθιμα, κουλτούρες και γενικότερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Κεσίδου, 2008: 22-23).

Σχετικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η συμβολή του διευθυντή για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας;»

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων στο παραπάνω κεφάλαιο, οι περισσότεροι διευθυντές είχαν μεγάλη επαγγελματική και διδακτική εμπειρία, ήταν αρκετά καταρτισμένοι σε θέματα παιδαγωγικά, καθώς οι περισσότεροι έχουν κάνει μετεκπαίδευση στις διδακτικές και παιδαγωγικές επιστήμες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η μειοψηφία των διευθυντών έχουν ειδίκευση (επιμορφώσεις-μεταπτυχιακές σπουδές) στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, γεγονός που οδήγησε στο συμπέρασμα ότι σχεδόν ελάχιστοι έχουν ασχοληθεί με έννοιες σχετικές με την αντιμετώπιση ιδιαίτερων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως είναι και οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Αυτό που προκύπτει από τα πορίσματα είναι ότι ο ρόλος των ηγετών ως προς τις παραπάνω προκλήσεις, τονίζεται ως βασικό δεδομένο από τη συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών ότι επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό

τους ρόλους που οι ίδιοι αναλαμβάνουν στις σχολικές μονάδες, προσθέτοντας νέα καθήκοντα και καινούργιες υποχρεώσεις.

Το δεδομένο που τονίζεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η επισήμανση της απουσίας των απαραίτητων οδηγιών, τακτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην προαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Ειδικότερα, όλοι οι διευθυντές αισθάνονται ότι δεν υποβοηθούνται ως προς αυτήν την κατεύθυνση και αναλαμβάνουν καθήκοντα για τα οποία δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Παράλληλα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν τους επιτρέπει να παίρνουν πρωτοβουλίες, αφού σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα θα πρέπει να διδαχθεί μια προκαθορισμένη ύλη και τις περισσότερες φορές με καθυστέρηση πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στο υλικό διδασκαλίας το οποίο δεν αλλάζει ριζικά και δεν εμπλουτίζεται με θέματα που αφορούν τις μειονότητες, αλλά και με κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι η ξеноφοβία και ο ρατσισμός. Έτσι, όσο και αν είναι επιθυμητό, δεν υπάρχουν περιθώρια να ληφθεί υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο από αυτό της κυρίαρχης ομάδας και να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια να ενταχθούν ομαλά τα άτομα που το φέρουν. Αντιθέτως, ευνοούνται οι ημεδαποί μαθητές, ενώ οι αλλοδαποί διδάσκονται σε γλώσσα που δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα, διδάσκονται σε μικτές τάξεις προγραμμάτων επαρκούς εκμάθησης της ελληνικής. Έτσι, παρατηρείται η επιφανειακή προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας στη συζήτηση γύρω από τα ήθη, τα έθιμα και τις χώρες καταγωγής των μαθητών, χωρίς να καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια η συζήτηση να διευρυνθεί και να επιτρέψει στους μαθητές να συνδέσουν τα βιώματά τους με κοινωνικά θέματα και να μελετήσουν ποικίλα ζητήματα των πολιτισμικών ομάδων με σκοπό να αναλάβουν δράση για την επίλυσή τους (Banks, 2004: 62).

Τα προγράμματα σπουδών είναι σχεδιασμένα βάσει των αρχών και των γνωρισμάτων της κυρίαρχης ομάδας, παραγκωνίζοντας τις καινοτομίες από μέρους των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα δεν μπορεί να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, διότι αυτές επηρεάζονται από οικονομικούς και ταξικούς παράγοντες (Γκόβαρης, 2001: 58).

Στο σχολείο μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα τα οποία υπολογίζουν και αξιοποιούν την πολιτισμική προέλευση των παιδιών και επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του συνόλου αυτών (Banks, 2004: 21-25). Τα σχολεία οφείλουν να υποστηρίξουν και προστατεύσουν τα αλλοδαπά παιδιά κατά την ακαδημαϊκή τους ανέλιξη, παράλληλα όμως οφείλουν και τα ημεδαπά παιδιά να μάθουν όλο και περισσότερα γνωρίσματα των διαφορετικών πολιτισμών (Tiedt & Tiedt, 2006: 58-59). Με αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό προσωπικό

αισθάνονται αβοήθητοι αναφορικά με την αποτελεσματική ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, ενώ καλούνται να ακολουθήσουν την πολιτική που έχει προκαθοριστεί από τους αρμόδιους φορείς.

Σε σχέση με τα προβλήματα επικοινωνίας, που ενδεχομένως παρουσιάζονται, διαπιστώσαμε ότι όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι λίγες είναι οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες αντιμετώπισαν γλωσσικές δυσκολίες και ότι προσπαθούν με απλή γλώσσα να συνεννοηθούν με τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ωστόσο, στην περίπτωση των ρομά γονέων η επικοινωνία είναι ελλιπής έως μηδαμινή διότι πολλές φορές δεν επιθυμούν να επικοινωνήσουν είτε με τον εκπαιδευτικό της τάξης είτε με τον διευθυντή.

Παράλληλα, οι διευθυντές δεν αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα από ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών είτε από μέρους των μεταναστών είτε των γηγενών και επίσης η άποψη ότι τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης, που εντοπίζονται κατά καιρούς, δεν οφείλονται μόνο στην καταγωγή των παιδιών αλλά σε γενικότερους παράγοντες που θα μπορούσαν κάλλιστα να επηρεάζουν τη συμπεριφορά κάθε παιδιού. Ξενοφοβική και ρατσιστική στάση διαπιστώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και αφορά κυρίως τους γονείς των ημεδαπών μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να φοβούνται ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών ενδέχεται να φέρει σε κίνδυνο την υγεία και την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο, ο διευθυντής γνωρίζει ότι πρέπει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά όσον αφορά τις συγκεκριμένες στάσεις και να εξασφαλίσει ένα υγιές περιβάλλον για το σύνολο των μαθητών. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά πορίσματα ταιριάζουν με την κοινή αντίληψη ότι στην ελληνική κοινωνία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινή καταγωγή και τα κοινά πολιτισμικά γνωρίσματα, με αποτέλεσμα τα διαφορετικά να αποτελούν απειλή της θεωρούμενης εθνικής ομοιογένειας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997: 15-16· Παλαιολόγου, 2005: 242-246).

Σχετικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια χαρακτηριστικά έχει η ηγεσία στο πολυπολιτισμικό σχολείο;»

Αυτό που προκύπτει από τα πορίσματα είναι ότι ο ρόλος των ηγετών ως προς τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, σύμφωνα με την πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, είναι ότι οι καθημερινές προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις σχολικές μονάδες, προσθέτοντας συνεχώς νέα καθήκοντα και καινούργιες υποχρεώσεις. Η πλειοψηφία δήλωσαν ότι, είτε υπάρχουν στις σχολικές μονάδες τους άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο από αυτό της κυρίαρχης ομάδας είτε όχι, ο ρόλος τους παραμένει ίδιος και ότι θα πρέπει να ανταποκριθούν στις ανάγκες που υφίστανται.

Σχεδόν το σύνολο των υποκειμένων αναγνωρίζει και επισημαίνει τη σημαντικότητα της παρουσίας τους στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση του κλίματος και τις τακτικές που θα ακολουθηθούν στο σχολείο όπου είναι ηγέτες, σε συνάρτηση με την ανταπόκριση στην ετερότητα, καθώς και τη στάση των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Ο ηγέτης αναγνωρίζεται διεθνώς ως ο παράγοντας που επηρεάζει την πορεία, την επίτευξη των εκάστοτε στόχων και τη δημιουργία κινήτρων εντός των τάξεων, βάσει του οράματος που έχει ο ίδιος και του συνακόλουθου καταμερισμού αρμοδιοτήτων και ευθυνών (Bush & Glover, 2003: 9-11· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 14-15).

Οι περισσότεροι διευθυντές τονίζουν ως απαραίτητα χαρακτηριστικά την αντικειμενικότητα, τη θέληση για γνώση και απόκτηση εμπειριών, την ευστροφία, την υπομονή και επιμονή, την οργανωτική ικανότητα που πρέπει να έχει ο εκάστοτε διευθυντής της σχολικής μονάδας καθώς και τη συνέπεια στους προκαθορισμένους κανόνες.

Οι διευθυντές επιθυμούν την ανάγκη συμμετοχής των ίδιων καθώς και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε αυτοί να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να αποκτούν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες θα φανούν χρήσιμες και ωφέλιμες για όλους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας θα πρέπει, να αναπτύξει τη διαπολιτισμική δεξιότητα, την *«ικανότητα ελεύθερης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς»* (Σταυρίδου-Bausewein, 2003: 189-190).

Ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών είναι πρόθυμοι να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες, να παρακινούν τους συναδέλφους και τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικών γνωρισμάτων, να δείχνουν αγάπη και ενδιαφέρον για αυτούς, να είναι φιλικοί και να φροντίζουν ώστε να επικρατεί κλίμα ασφάλειας, ηρεμίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ τους, με τους μαθητές και τους γονείς και να είναι πρόθυμοι να τους παράσχουν βοήθεια όποτε και σε οποιοδήποτε τομέα αυτό χρειαστεί. Οι διευθυντές οφείλουν να είναι αποδέκτες των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους, να τους στηρίζουν και να φροντίζουν ώστε να εντοπίζεται και να εφαρμόζεται η πιο ωφέλιμη λύση. Ο ενισχυτικός ρόλος περικλείει και την εξασφάλιση όλων των απαραίτητων συνθηκών ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εντός των τάξεων και της κοινωνίας γενικότερα.

Όλοι οι διευθυντές δηλώνουν ότι οι ίδιοι αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων τους καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον σε κλίμα ισότητας, σεβασμού, δικαιοσύνης

και υποστήριξης προς όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικών γνωρισμάτων για την προσωπική και κοινωνική τους πρόοδο.

Σχετικά με το 4ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι τα στυλ και οι ιδιαιτερότητες της ηγεσίας στο πολυπολιτισμικό σχολείο;»

Αυτό που προκύπτει από τα πορίσματα είναι ότι είναι ωφέλιμο οι διευθυντές να είναι δυναμικοί και αποτελεσματικοί όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων, τον συντονισμό και την εφαρμογή μέτρων που συνάδουν με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την επίλυση των σχετικών προβλημάτων. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας που το σύνολο των υποκειμένων την υλοποιεί στις σχολικές τους μονάδες. Επιπλέον, οι διευθυντές επισημαίνουν ότι θα πρέπει να αποτελούν τον συνδετικό κρίκο κατά την επικοινωνία και τον συντονισμό των ίδιων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των αρμόδιων φορέων μέσα από το συνεργατικό στυλ ηγεσίας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων αναφέρθηκε στο καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας λόγω της θέσης τους αλλά όχι υπό μορφή επιβολής.

Παρατηρείται βιβλιογραφικά ότι η ηγεσία δεν βασίζεται μόνο σε ένα στυλ ηγεσίας. Οι διευθυντές χρησιμοποιούν το σωστό στυλ ηγεσίας την κατάλληλη στιγμή και όποτε χρειάζεται (Goleman, 2000: 78). Δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας κατάλληλο ή ακατάλληλο αλλά αυτό που απαιτείται τη στιγμή του γεγονότος (Μπουραντάς, 2005: 232).

Η ηγεσία, μπορεί να επηρεάζει αλλά και ταυτόχρονα να οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα. Οι επιτυχημένοι ηγέτες πολλές φορές αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους, το οποίο βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Μέσα από το όραμα αυτό ωθούν το ανθρώπινο δυναμικό τους ώστε να μοιραστούν όλοι μαζί το ίδιο όραμα, που αφορά τις δομές και τις δραστηριότητες του σχολείου (Bush & Glover, 2003: 5· Bush & Glover, 2014: 554).

Σχετικά με το 5ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες στρατηγικές και μεθόδους πρέπει να ακολουθήσει ο διευθυντής ώστε να διαμορφώσει θετικό σχολικό κλίμα στο πολυπολιτισμικό σχολείο;»

Αυτό που προκύπτει από τα πορίσματα είναι ότι αρχικά, όλοι οι διευθυντές θεωρούν πως το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονται στη σχολική μονάδα επηρεάζουν απόλυτα και σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της καθώς και ότι η διαμόρφωση του κλίματος και των σχέσεων του σχολείου αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο ενός διευθυντή. Η προσωπική στήριξη των εκπαιδευτικών, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η συνεχής

συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική στήριξη των εκπαιδευτικών, η συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, η δημοκρατική συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη, η καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης και με το να αποτελεί ο ίδιος ο διευθυντής παράδειγμα προς μίμηση είναι οι στρατηγικές και οι μέθοδοι με τις οποίες ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί να διαμορφώσει το κλίμα της σχολικής του μονάδας. Έτσι στοιχεία της προσωπικότητάς του (δημιουργική σκέψη, κριτική ικανότητα, ευελιξία κ.ά.) θα διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων (Κολεζάκης & Λεμονή, 2013: 167-168). Για να υπάρξει εξασφάλιση κατάλληλου σχολικού κλίματος πρέπει να υπάρξει ενεργή συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων και κατά κύριο λόγο σε αυτό συμβάλλει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Κολεζάκης & Λεμονή, 2013: 168).

Ένας διευθυντής, όντας ηγέτης μπορεί να αλλάξει, να δημιουργήσει ή και να συντηρήσει μία κουλτούρα όταν *«προάγει την επιμόρφωση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών οργανισμών, κάτι το οποίο δημιουργεί θετικά πρότυπα. Ακόμα, όταν ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών και όταν δίνει κουράγιο στους εκπαιδευτικούς σε περιόδους κρίσεων»* (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 223). Επίσης, όταν *«έχει επίγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε ιδιωτικό επίπεδο, δείχνει τόσο σε αυτούς όσο και στους μαθητές ότι ενδιαφέρεται, αλληλοεπιδρώντας μαζί τους, γνωρίζει τις άτυπες ομάδες που υπάρχουν, επισκέπτεται τις τάξεις και κρατά σχέσεις με όλους τους εργαζόμενους του σχολείου»* (Turan & Bektas, 2013: 157). Ο διευθυντής θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του την υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου που διοικεί, μεταδίδοντας το όραμα και τους στόχους του σχολείου ώστε να δημιουργεί θετικό κλίμα, να καθοδηγεί τον ετήσιο προγραμματισμό, να αξιολογεί το προσωπικό του σχολείου και να καθοδηγεί τον προγραμματισμό (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 223).

Η πλειοψηφία των διευθυντών, θεωρούν ότι με τη στάση τους, παραδειγματίζουν τους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να διαμορφώνουν και εκείνοι τέτοιες στάσεις και συμπεριφορές. Επίσης, κινητοποιούν το εκπαιδευτικό προσωπικό συζητώντας μαζί του, ακούγονται οι απόψεις όλων των συναδέλφων, καθώς και δείχνοντας κατανόηση και ενσυναίσθηση, σεβασμό και υποστήριξη στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Επιπλέον, παρέχοντας θετικά κίνητρα, αναθέτοντάς τους αρμοδιότητες και αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλιών για κινήσεις που συνεπιδρούν για τη δημιουργία ενός ανοικτού και αποτελεσματικού σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό υπό την καθοδήγηση των διευθυντών, είναι εκείνοι που θα διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα για μάθηση, συνεργασία και επικοινωνία μέσα στην τάξη.

Σε όλα τα σχολεία του δείγματος το κλίμα που επικρατεί είναι ανοιχτό και σε 3 σχολεία είναι και οικείο. Τέλος, όλοι οι διευθυντές έχουν από εξαιρετικές έως αρκετά καλές σχέσεις με τους

εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το σύλλογο γονέων και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας και προσπαθούν καθημερινά να συνεργάζονται μαζί τους για το κοινό καλό της σχολικής τους μονάδας.

7.2. Περιορισμοί - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Είναι αυτονόητο ότι η παρούσα έρευνα δεν δίνει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που σχετίζονται με τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη συμβολή του στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Κάτι τέτοιο θα ήταν ανέφικτο, αφενός, γιατί το δείγμα της έρευνας μας ήταν σχετικά μικρό (10 συνεντεύξεις διευθυντών), αφετέρου γιατί μια πλήρης και σε βάθος έρευνα του συγκεκριμένου θέματος απαιτεί έργο ερευνητικής ομάδας περισσότερων ατόμων αλλά και αφιέρωση περισσότερου χρόνου. Επίσης, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προέκυψαν μόνο από την περιοχή στην οποία διεξήχθη, δηλαδή στο Νομό Αττικής, οπότε ο γεωγραφικός περιορισμός αποτελεί ταυτόχρονα και έναν περιορισμό ως προς τη γενίκευση των ευρημάτων. Αυτοί οι περιορισμοί θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς ώστε η έρευνα να επεκταθεί σε περισσότερες περιοχές προκειμένου να υπάρξει μία πιο σφαιρική εικόνα και να γίνει μια πιο λεπτομερής επεξεργασία και σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Η ουσιαστική και άμεση παρουσία της Πολιτείας αλλά και των αρμόδιων φορέων κατά την ανταπόκριση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στην ετερότητα είναι αυτοί που θα καθορίσουν και τις αλλαγές στην εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτό θα συμβεί μέσω της παροχής κατάλληλων και απαραίτητων κατευθύνσεων, οι οποίες θα συνάδουν με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και οι οποίες θα οδηγούν προς την εκπλήρωση των στόχων της. Έτσι, προτείνεται η ύπαρξη ευέλικτων προγραμμάτων διδασκαλίας, η απουσία από αυτά στερεοτυπικών απόψεων και ο εμπλουτισμός τους με θέματα που αφορούν τις μειονότητες, η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, η συνεχής και ουσιαστική σχετική επιμόρφωση, η διδασκαλία πολλών μητρικών γλωσσών και η ύπαρξη ψυχολόγων και κοινωνιολόγων εντός των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι, πέρα από τον διευθυντή, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Ο διευθυντής φέρει την αποκλειστική ευθύνη; Η Πολιτεία μέσω του Υπουργείου Παιδείας σε τι βαθμό επιμορφώνει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς προς το πολυπολιτισμικό σχολείο; Οι εκάστοτε Δήμοι που έχουν αναλάβει την οικονομική ενίσχυση των σχολείων αυτών και σε ποιο βαθμό στην περίοδο κρίσης που διανύουμε, ενισχύουν οικονομικά σε ικανοποιητικό βαθμό τα σχολεία; Επόμενοι ερευνητές λοιπόν, θα μπορούσαν να μελετήσουν και

άλλους παράγοντες, πέρα από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, που φυσικά έχει ίσως τον σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Τα παραπάνω θέματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σε μελλοντικές ερευνητικές εργασίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς” και οι “άλλοι”». Στο: Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.). *«Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας;»: εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αγγελόπουλος, Γ. (2003). Πολιτικές πρακτικές και πολυπολιτισμικότητα: η περίπτωση της Θεσσαλονίκης Πολιτισμικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης 1997. *Πολίτης*, 107, 35-43.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). Ταυτότητες και Ετερότητες: Ετερογένεια και σχολείο. Εκπαίδευση μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, 1-33.
- Αριστοτέλους, Φ., & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης (σσ. 413- 427). Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουβούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτική ηγεσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο: Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Γαϊτανίδου, Α. (2014). Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-leadership%20-development-teachers.htm> (15/7/2020).
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (χ.χ.). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2, 121-129.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). (Επιμ.) *Διοίκηση Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*, Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, (τόμ. 2), Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2011). *Συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του ηγέτη. Επιστήμες της Αγωγής*.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2, 37-44.
- Γκόβαρης, Χ. (2008). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Επιμορφωτικός Οδηγός. *Ετερότητα στη σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των*

Τσιγγανοπαίδων. (σσ. 3-127). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.phplib=EDULLL&item=156&bitstream=156_01#page/4/mode/2up (20/7/2020).

- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας* (3η έκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006). Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών στο Γεωργογιάννης Παντελής, (Επιμ.) *Διοίκηση Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης.* Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, (τόμ.2), Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Δραγώνα, Θ. & Ά. Φραγκουδάκη (1997). «Εισαγωγή». Στο: Θ. Δραγώνα & Ά. Φραγκουδάκη (Επιμ.). «*Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας;*»: εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. (σσ. 13-26). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών, (1997). *Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125> (22/9/2020).
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.
- Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.* *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 181-201.
- Κάκκος, Γ., Κατσαρού, Ε. & Πιτσιάβας, Δ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή.* *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3, 169-186.
- Καλεράντε, Ε. & Σαβοπούλου, Α. (2006). Προβληματισμός για το εκπαιδευτικό σύστημα. Προτάσεις που προκύπτουν από την παρουσία και δράση των μεταναστών στην Ελλάδα. *Ο ρόλος των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* 2^ο Συνέδριο Σχ. Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (σσ. 271-278). Αθήνα.
- Καλορίδης, Β. (2014). *Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα.* *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1, 199-282.

- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατερίνη, Ι. (2010). *Ο διαπολιτισμικός ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Έρευνα σε δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Κεσίδου, Α. (χ.χ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής σε πολυπολιτισμικό σχολείο, Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί* (Επιμ.) Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ, 1-12. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf (25/7/2020).
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), (Επιμ.) Δ. Κ. Μαυροσκούφης *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-26). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF (23/7/2020).
- Κολεζάκης, Α., & Λεμονή, Ι. (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3, 165-182.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη.
- Μανιάτης, Π. (χ.χ.). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (Επιμ.) Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου. (σσ. 1-46). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/maniatis.pdf (22/7/2020).
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

- Μάρκου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. (Επιμ.) Γεώργιος Π. Μάρκου, Χρήστος Παρθένος. Αθήνα.
- Μιλέση, Χ. & Πασχαλιώτη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 8. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf> (20/2/2021).
- Μίχου, Β. (2012). *Απόψεις και Στάσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της (σσ. 252-262). Στο 12ο Διεθνές Συνέδριο.
- Μπελάλη, Θ. (2006). Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνών στον χώρο της υγείας. Αρχεία Ελληνικής ιατρικής (σσ. 298-307). Αθήνα: Τομέας Ψυχικής Υγείας και Επιστημών Συμπεριφοράς. Τμήμα Νοσηλευτικής. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολάου, Γ. (χ.χ.). *Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το σχολείο της ένταξης*. *Συγκριτικής και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 9, 79-105.
- Νικολάου, Γ. (2006). *Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε*, 73-88.
- Νομικού, Α. (2010). *Επιχειρώντας Αλλαγές: Ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία Σχολικής Κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μίας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/Βάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2017). Το Νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://6dimdiapelefth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf (30/9/2020).
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CEFF (26/7/2020).
- Παπάζογλου, Ι. (2008). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο*. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-158.

- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999). Επιστήμη και Κοινωνία. Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα, 2-3, 1-25. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/607-756-1-SM.pdf> (26/7/2020).
- Παναγιώτου, Δ. (2020). *Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο: Οι ερευνητικές δραστηριότητες στο χώρο της εκπαίδευσης*. Ένωση Ελλήνων Φυσικών, 26, 13-17.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική*, 4, 72-81.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης*. Σημειώσεις του μαθήματος. Αθήνα: Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Γ. Πασιαρδή (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση δομών Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
 Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1377&bitstream=1377_01#page/30/mode/1up (3/8/2020).
- Σαραφίδου, Τ., & Ζερδελή, Σ. (2007). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης (σσ. 736-749). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/sarafidou_zerdeli.pdf (23/7/2020).
- Σκιαδάς, Γ. (2016). Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής στον ρόλο του ηγέτη στο σχολείο. (τόμ. Β'), τ. 2, (σσ. 25-35). *Ηλεκτρονικό περιοδικό, Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*.
- Σταύρου, Δ. (2019). *Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. τ. 9 (σσ. 749-760). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*.
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2003). Ένα διδακτικό μοντέλο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Στο: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σσ. 182-202). Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Πάτρα.

- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). *Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων*, 5, 80-100. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.learntechlib.org/p/187355/> (30/8/2020).
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φασούλης, Κ. (2008). Αντιληπτικές όψεις οργανωσιακής κουλτούρας στα ξένα σχολεία στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 127, 117-134.
- Φωτόπουλος, Ν., (2013). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία*. Αθήνα, Εκδ: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 213-230.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Δεξιότητες επικοινωνίας*. Αθήνα: Τυποθήτω.

B. Ξενόγλωσση

- Arani, A. M., & Abbasi, P. (2004). Relationship between secondary school teachers' job satisfaction and school organizational climate in Iran and India. *Pakistan Journal Of Psychological Research*, 19(1-2), 37-49.
- Babalys, Th. (2013). The relation of classroom climate to learning. *Journal of Modern Education*, 3(4), 287-299.
- Banks, J. A. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. (Επιμ.) Ευγενία Κουτσουβάνου, μετάφ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Botz-Bornstein, T. (2012). *What is the Difference Between Culture and Civilization? Two Hundred Fifty Years of Confusion*, *Comparative Civilizations Review*: 66(66), Article 4. (pp. 1-20). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://scholarsarchive.byu.edu/ccr/vol66/iss66/4/> (20/8/2020).
- Briggs, K. L. & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. (pp. 351- 372). *School Effectiveness and School Improvement*.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. *Nottingham: National College for School Leadership*, 3-42. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/School_Leadership_Concepts_and_Evidence %20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/School_Leadership_Concepts_and_Evidence%20(1).pdf) (7/8/2020).
- Bush, T., & Glover, D. (2014). *School leadership models: what do we know?* *School Leadership & Management*, Vol: 34, No.5. 553-571.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). *Leadership not leaders: On the study of leadership as practices and interactions*, *Scandinavian Journal of Management*, Vol. 26, 77-86.
- Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative & the Practice of Leadership in Schools*, Albany, NY: University of New York Press 1.
- Deal, T. & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*, Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Eurydice. Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/eurydice - pgreecep - 2019-12-30.pdf> (27/8/2020).

- Ejimofo, F. (2007). Principal Transformational leadership skills and their teacher job satisfaction in Nigeria. *Ohio: Unpublished Doctoral Thesis, Cleveland State University*
- Georgolopoulos, V., Papaloi, E., & Loukorou, K., (2018). *Servant Leadership as a Predictive Factor of Teachers' Job Satisfaction*, Vol.:1, 15-28.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228–256.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. (pp.78-90). *Harvard Business Review*.
- Huber, S., G. (2004). *School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school*, Vol. 42 No. 6, 669-684.
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/1059-Article%20Text-5032-1-10-20130422%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/1059-Article%20Text-5032-1-10-20130422%20(3).pdf) (5/8/2020).
- Leeman, Y. (2003). *School Leadership for Intercultural Education*. *Intercultural Education*, 14(1), 30-45.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*, (Επιμ.) Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). *Memorandum for the study of acculturation*. *American anthropologist*, 38(1), (pp. 149-152). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330> (8/8/2020).
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370 - 380.
- Sergiovanni, T., (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *Journal of Leadership in Education*. Vol (1), No1, 37 - 46.
- Sergiovanni, T. & Corbally, J. (Επιμ.) (1984). *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, Chicago: University of Illinois Press.
- Sweetland, S., & Hoy, W., (2000). *School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools*, Vol. 36, No. 5, 703-729.

- Tajasom, A., & Ahmad, Z., (2011). *Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia*, The International Journal of Leadership in Public Services Vol. 7 No. 4, 314-333.
- Tiedt P. L., & Tiedt I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, μετάφ. Πλυτά Τίνα. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). *The relationship between school culture and leadership practices. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, Vol.52, 155-168. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060393.pdf> (10/8/2020).
- UNESCO, (2001). *Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία*, 31η Σύνοδος της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO. Παρίσι, 2 Νοεμβρίου 2001, μετάφ. Ελένη Δημητρίου. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf (21/7/2020).
- Yukl, G. A. (2002,1994,1981). *Leadership in Organizations*, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). *Leadership Styles and Multicultural Education Approaches: An Exploration of their Relationship*, International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 13(2), 163-183.

Γ. Θεσμικά κείμενα

Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων, ΦΕΚ Β' 1340 της 16 Οκτωβρίου 2002, κεφάλαιο Δ, άρθρα 27-32.

Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων, ΦΕΚ Β' 2648 της 7 Οκτωβρίου 2014, άρθρο 28.

Αναδιοργάνωση Δομών Υποστήριξης Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ν. 4547, ΦΕΚ Α' 102 της 12 Ιουνίου 2018, άρθρο 40.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Σχέδιο Ημιδομημένης Συνέντευξης

Ερωτήσεις συνεντεύξεων

1ος Άξονας συνέντευξης: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Λειτουργικότητα σχολείου και περιοχή:

Φύλο:

Ηλικία:

Ειδικότητα:

Σπουδές:

Σπουδές επιπέδου του πρώτου πτυχίου (σχετικά με τη διοίκηση ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή γενικά), είδος επιπέδου σπουδών, ξένες γλώσσες και επίπεδο, επάρκεια υπολογιστών ΤΠΕ:

Επιμόρφωση (σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης):

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια:

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα:

Αριθμός μαθητών/τριών σχολείου:

Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών/τριών:

T.Y. (ΖΕΠ): ΝΑΙ/ΟΧΙ ΤΥΠΟΥ:

2ος Άξονας συνέντευξης:

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Με τον όρο ετερότητα νοείται ό,τι «αφορά κατά κανόνα την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους» (Γκότοβος, 2002:11). Μετά την είσοδο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει στο επίκεντρο τη διευκόλυνση της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής όλων των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2005:8).

2.1. Ποιες μορφές ετερότητας (θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική, εθνική) εντοπίζετε στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου σας;

2.2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν προκλήσεις σχετικά με την ετερότητα στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν οι Διευθυντές; Αν ναι, τι είδους και που οφείλονται (εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, κοινωνία);

2.3. Θεωρείτε ότι το πολυπολιτισμικό σχολείο μπορεί να βοηθήσει στην ομαλότερη είσοδο, ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

2.4. Η διαπολιτισμική επικοινωνία, καθίσταται μια κατηγορία επικοινωνίας με αρκετές δυσκολίες διότι ορισμένες φορές κάποιος από τους συμμετέχοντες χρειάζεται να εκφραστεί σε μια ξένη γλώσσα. Θεωρείτε ότι μέσω των τμημάτων υποδοχής, οι μαθητές/τριες μπορούν να διασφαλίσουν την ομαλή ένταξη τους σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο;

3ος Άξονας συνέντευξης

Διευθυντής και ηγεσία

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί «περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, το οποίο είναι η διδασκαλία και η μάθηση» (Γαϊτανίδου, 2014).

3.1. Θεωρείτε ότι οι λειτουργίες της διεύθυνσης και της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας πρέπει να εκπληρώνονται μέσα από ένα προσωποπαγές μοντέλο, ή ένα μοντέλο περισσότερο συμμετοχικό για τα μέλη της μονάδας;

3.2. Με βάση την προηγούμενη ερώτηση, πώς τοποθετείτε τον εαυτό σας σε ότι αφορά τις ιδιότητες του διευθυντή αλλά και του ηγέτη της σχολικής σας μονάδας;

3.3. Τι σημαίνει για εσάς ηγέτης;

3.4. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη;

3.5. Ποιο στυλ ηγεσίας θεωρείτε αποτελεσματικότερο για μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα (π.χ. καταναγκαστικό, αυθεντικό, συνεργατικό, δημοκρατικό, αυταρχικό, καθοδηγητικό);

3.6. Τι είδους γνώσεις και δεξιότητες (διοίκησης, ομαδοσυνεργατικότητα, στάση απέναντι στην αλλαγή/στις καινοτομίες, διαχείριση κρίσεων κ.λπ.) θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ένας διευθυντής;

3.7. Ποια από αυτά θεωρείτε ως πιο σημαντικά;

4ος Άξονας συνέντευξης

Ο ρόλος του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

Οι διευθυντές με τη σειρά τους, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο «στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος καθώς και στην οικοδόμηση αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ της σχολικής μονάδας και των φορέων της ευρύτερης κοινότητας» (Pont et al, 2008· Πασιάς, 2016: 22).

4.1. Ποια θεωρείται ότι είναι η συμβολή του διευθυντή για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας σε μία σχολική μονάδα;

4.2. Πώς ο διευθυντής μπορεί να ηγηθεί με το παράδειγμά του ως προς τη διαμόρφωση στάσεων σχετικά με την ομαλή σχολική συμβίωση;

4.3. Με ποιες στρατηγικές παρέμβασης μπορεί ο διευθυντής να ηγηθεί και να επιλύσει τις κοινωνικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές;

4.4. Τι ορίζετε ως «πολυπολιτισμικό σχολικό κλίμα» και ποιο κλίμα (ανοιχτό, κλειστό, οικείο, πατερναλιστικό, αυτόνομο, τυπικό-απρόσωπο, άτονο) επικρατεί στη σχολική τους μονάδα της σχολικής μονάδας;

4.5. Τι μπορεί να διευκολύνει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος;

4.6. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι εμπνέετε και κινητοποιείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου σας;

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι για το οποίο δεν ερωτηθήκατε στη συνέντευξη αυτή και το οποίο θεωρείτε σημαντικό (ή να συμπληρώσετε κάτι σε αυτά που είπαμε παραπάνω);