



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

"Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η πράξη της Διαπολιτισμικής Ηγεσίας από τη σκοπιά διευθυντών
σχολικών μονάδων.
Μοντέλα ηγεσίας - Αποτελεσματική Διοίκηση, Επικοινωνία και
Λήψη Αποφάσεων»**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Μέλλη Σ. Σταυρούλα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Γκόβαρης Χρήστος

ΒΟΛΟΣ 2018

*Στην οικογένειά μου
& στην αδελφή μου, Θάλεια που έφυγε νωρίς!*

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Μέλλη Σ. Σταυρούλα

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: **«Η πράξη της Διαπολιτισμικής Ηγεσίας από τη σκοπιά διεθνών σχολικών μονάδων. Μοντέλα ηγεσίας - Αποτελεσματική Διοίκηση, Επικοινωνία και Λήψη Αποφάσεων»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Μέλλη Σταυρούλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολικής ηγεσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσω αποτελεσματικών πρακτικών και καλής επικοινωνίας, στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Κατά πόσο δηλαδή ένας διευθυντής μέσα από τον θεσμικό του ρόλο, μπορεί με τα ηγετικά του προσόντα και χαρίσματα, να προωθήσει τη διαπολιτισμικότητα, την ομαλή συνύπαρξη και τη συνεργασία, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον με ανομοιογενείς μαθητές σε εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο. Το δείγμα αφορά σε οχτώ (8) στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι περισσότεροι Διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σε σχέση με την προώθηση της διαπολιτισμικότητας σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Καθώς και τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, σε σχέση με την προώθηση της εύρυθμης λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και της θετικής εξέλιξης του. Ενώ όπως διαπιστώνεται, οι Διευθυντές/ντριες αναγνωρίζουν την καλή επικοινωνία ως πρωταρχικό τους καθήκον και με την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών, αμβλύνονται οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός και μέσω της αλληλεπίδρασης δημιουργούνται περιβάλλοντα υγιούς συνύπαρξης, προωθείται το κοινό όραμα και οι μαθητές αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετασχηματιστική ηγεσία, επικοινωνία, λήψη αποφάσεων.

ABSTRACT

This paper aims at exploring the relationship between school leadership and intercultural education through effective practices and good communication in the context of modern Greek society. How can a school director through his or her institutional role, with his leadership skills and gifts, promote interculturalism, coexistence and co-operation within a multicultural school environment with heterogeneous students at ethnic, religious and linguistic level. The sample of this research relates to eight (8) primary education executives, most of them are School Directors of Primary Education in the Greek territory. Analysis of interviews highlights the importance of the role of transformational leadership in promoting interculturalism in a modern multicultural school. As well as the importance of effective communication, in terms of promoting the well-functioning of an educational organization and its positive development. While it is clear that School Directors recognize good communication as their primary task and the implementation of effective practices, prejudices and racism are blunted, and through the interaction, healthy coexistence environments are created, the common vision is promoted, and students feel safer.

Keywords: *Multiculturalism, intercultural education, transformational leadership, communication, decision-making.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποβλέπει στη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας, σε σχέση με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή, τον κ. Γκόβαρη Χρήστο, ο οποίος με την προσφορά εξειδικευμένων γνώσεων συνέβαλε στην ολοκλήρωσή της.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	11
---------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Η διοικητική ιεραρχία στην ελληνική εκπαίδευση.....	14
1.2 Ο ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.....	16
1.3Κριτική ανάλυση του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	18
1.4 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Ηγεσία – Διοίκηση.....	19
1.5 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία.....	21
1.6 Θεωρίες ηγεσίας.....	22
1.7 Ηγετικό στυλ.....	23
1.8 Εκπαιδευτική ηγεσία: Μετασχηματιστική, Συναλλακτική.....	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1. ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ.....	26
2.1.1. Ορισμός & φάσεις λήψης απόφασης.....	26
2.1.2. Τύποι & μοντέλα λήψης απόφασης.....	27
2.1.3. Η σημαντικότητα της λήψης αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό....	28

2.1.4. Η σημαντικότητα της λήψης αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά.....	28
2.2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	29
2.2.1 Ορισμός της επικοινωνίας.....	29
2.2.2 Μορφές επικοινωνίας.....	30
2.2.3 Στοιχεία της επικοινωνίας, θόρυβοι ή παράσιτα.....	30
2.2.4 Επικοινωνία μονής και διπλής κατεύθυνσης.....	31
2.2.5 Οι διαστάσεις της επικοινωνίας σε έναν οργανισμό.....	31
2.2.6 Η επικοινωνία ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης - ηγεσίας σχολικών μονάδων.....	33
2.2.7 Η επικοινωνία ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης - ηγεσίας σχολικών μονάδων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Πολυπολιτισμική κοινωνία.....	36
3.2 Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση.....	37
3.3 Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.....	38
3.4 Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	40
3.5 Η θεσμική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας στο ευρωπαϊκό και ελληνικό συγκείμενο.....	41
3.5.1 Η ευρωπαϊκή θεσμική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας.....	41
3.5.2 Η ελληνική θεσμική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας.....	45
3.5.3 Συνοπτική παρουσίαση - κριτική των νομοθετικών ρυθμίσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο.....	52
3.5.4 Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην πολυπολιτισμική ελληνική σχολική πραγματικότητα.....	53

i) Ο ρόλος του διευθυντή σχολικών μονάδων με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.

ii) Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη σχολικών μονάδων με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας.....	59
4.2 Στόχοι της έρευνας.....	59
4.3. Η Μέθοδος.....	60
4.4. Τα εργαλεία.....	61
4.5. Μέθοδος καταγραφής στοιχείων.....	62
4.6. Το δείγμα.....	63
4.7. Προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.....	63
4.8. Βασικοί άξονες - ερωτήσεις συνέντευξης.....	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Τι κατανοούν οι Δ/ντές/ντριες ως πρόβλημα των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων - προβλήματα που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό, διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο – αποτελεσματικές πρακτικές που έχουν αναπτύξει.....	64
5.1.1. Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των οικογενειών των μαθητών από τη σκοπιά των Δ/ντών/ντριών – πρακτικές που έχουν αναπτύξει.....	64
5.1.2. Η κουλτούρα, η νοοτροπία και τα έθιμα των ρομά σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου από τη σκοπιά των Διευθυντών/ντριών – πρακτικές που έχουν αναπτύξει.....	65
5.1.3. Δυσχερής επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών - ερμηνείες από τη σκοπιά των Δ/ντών/ντριών.....	66

5.1.4. Μαθησιακά προβλήματα, ερμηνείες για την εκπαιδευτική κατάσταση των μεταναστών και ρομά μαθητών – αποτελεσματικές πρακτικές.....	68
5.1.5. Θεσμικό πλαίσιο.....	72
5.2. Ο ρόλος του Διευθυντή/Ηγέτη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου: 1. Ο Διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης, 2. Στάσεις και αντιλήψεις των Δ/ντών ως προς την πολυπολιτισμικότητα μέσα από τον θεσμικό τους ρόλο, 3. Η επικοινωνία ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, 4. Διαδικασία λήψης απόφασης.....	75
5.2.1. Ο Διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης.....	75
5.2.2.Στάσεις και αντιλήψεις των Δ/ντών/ντριών ως προς την πολυπολιτισμικότητα μέσα από το θεσμικό τους ρόλο.....	77
5.2.3. Η επικοινωνία ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου.....	79
Α. Σχέσεις-επικοινωνία του Διευθυντή με τους γονείς.....	79
Β. Σχέσεις-επικοινωνία του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων.....	82
Γ. Σχέσεις-επικοινωνία του Δ/ντή με αρμόδιους φορείς.....	84
5.2.4. Διαδικασία λήψης απόφασης.....	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	88
ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ - ΟΦΕΛΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	97
Α) Ανάπτυξη δράσεων και αποτελεσματικών πρακτικών.....	97
Β) Οφέλη από την ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών-δράσεων από τη σκοπιά των Δ/ντών/ντριών.....	99
Γ) Συμπερασματικά οι προτάσεις των Δ/ντών/ντριών των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα.....	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η *πολυπολιτισμικότητα* των σημερινών κοινωνιών αντικατοπτρίζεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο στο σημερινό σχολείο. Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, προσφύγων ή ρομά σε αμιγείς σχολικές μονάδες της ενιαίας εκπαίδευσης δημιουργεί συνθήκες, ενός «*δυνάμει*» διαπολιτισμικού σχολείου. Αυτή την ετερότητα καλείται να διαχειριστεί πρωτίστως ο *Διευθυντής* μιας σχολικής μονάδας μέσα από τον θεσμικό του ρόλο ως «*διοικητικός, εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος*» και ως κατεξοχήν αρμόδιος να συμβάλλει «*στην καλλιέργεια κλίματος σεβασμού της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου*». Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο, να υπάρξει *κατανόηση σε βάθος της «Διευθυντικής πράξης»*, ενός *πολυπολιτισμικού σχολείου*, και ο τρόπος που προάγεται σε αυτό η *διαπολιτισμικότητα*, ως ανάγκη «*χρηστής διοίκησης*».

Τα τελευταία χρόνια η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για οικονομικούς, πολιτικούς, και θρησκευτικούς λόγους. Μετακινήσεις οι οποίες προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη (Tomlinson, 2003). Αυτή η ετερότητα που επικρατεί στις κοινωνίες, εκφράζεται από κάποιους ερευνητές ως *πολυπολιτισμικότητα*, ενώ σύμφωνα με την ίδια άποψη, ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να είναι οι διάφοροι πολιτισμοί μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εκφράζεται ως *διαπολιτισμικότητα*. (Δαμανάκης, 2003).

Πιο συγκεκριμένα με τον όρο *πολυπολιτισμικότητα* ή *πολιτισμική ποικιλότητα* εννοούμε την *συνύπαρξη* σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Η *πολυπολιτισμικότητα*, αναφέρεται σε ουσιώδεις αλλαγές που συντελούνται στη δομή της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της *συνύπαρξης* πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής (Καραμάνου, Α., 2011). Ενώ ο όρος *διαπολιτισμικότητα* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, διαχειρίζονται την *πολιτισμική ετερότητα* δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα, μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργογιάννης, Π., 2008). Δηλαδή η *διαπολιτισμικότητα* θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της *πολυπολιτισμικότητας* (Δαμανάκης, 2003).

Η *ανομοιογένεια* αυτή αντικατοπτρίζεται πλέον και στο σχολείο, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Συχνά παρατηρείται οι σχολικές τάξεις να «*γίνονται ολοένα και περισσότερο ανομοιογενείς, με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων, προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα*» (Day, 2003). Παράλληλα η Σφυρόερα (2007) αναγνωρίζει ότι, το φαινόμενο της *ανομοιογένειας* της σχολικής τάξης, δεν εξαρτάται μόνο από τη

διαφορετική εθνική καταγωγή και μητρική γλώσσα, αλλά όπως αναφέρει «τα παιδιά οποιασδήποτε τάξης (έστω και επιφανειακά ομοιογενούς) διαφέρουν ως προς:

- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους, κατά συνέπεια αφενός ως προς το βαθμό κατοχής της κυρίαρχης- πρότυπης γλώσσας του σχολείου και αφετέρου ως προς το βαθμό εξοικείωσής τους με την κυρίαρχη κουλτούρα.
- Τη δική τους στάση απέναντι στο σχολείο. Αυτή επηρεάζεται από τα διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα και κίνητρα των παιδιών και από το νόημα που αποδίδουν σε αυτό που γίνεται στο σχολείο.
- Τις γνωστικές τους δομές και λειτουργίες. Δηλαδή, με άλλα λόγια, διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, οικοδομούν τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, κλπ.».

Ο Γκόβαρης (2001) θεωρεί αναγκαίο να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς – χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός - και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Ενώ έχουν ερευνηθεί οι διδακτικές και οι παιδαγωγικές ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπάρχουν λίγες έρευνες που μελετούν τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και διαπολιτισμικότητας (Cartwright, 2012, Zembylas & Iasonos, 2010, Καραμούσα, 2014), δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει διεξοδικά το ελληνικό ερευνητικό πεδίο η πράξη της διαπολιτισμικής ηγεσίας μέσω αποτελεσματικών πρακτικών και ο ρόλος της επικοινωνίας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων. Στην έρευνα της Cartwright, (2012) στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής υποστηρίζεται ότι υπάρχει συσχέτιση ηγεσίας και διαπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής, υιοθετώντας συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση ενός διαπολιτισμικού κλίματος. Στην Κύπρο οι Zembylas & Iasonos, (2010), υποστηρίζουν ότι το συντηρητικό συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας έχει υιοθετηθεί από τους περισσότερους διευθυντές σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνεί και η Καραμούσα, (2014), αναφέροντας ότι ο διευθυντής έχει διεκπεραιωτικό ρόλο, οπότε υιοθετούν έναν συντηρητικό τρόπο διοίκησης, εύρημα που συμπίπτει με αυτό των Zembylas & Iasonos (2010), ενώ διαπιστώνει ότι οι διευθυντές εμφανίζουν στοιχεία μετασχηματιστικής συμπεριφοράς.

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να διερευνηθεί σε βάθος ο ρόλος του διευθυντή του δημοτικού σχολείου, κατά την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, της πολυπολιτισμικότητας, της παγκοσμιοποίησης και του εξευρωπαϊσμού. Να μελετηθεί η σημαντικότητα του ρόλου της ηγεσίας και να αποτυπωθούν αξίες, στόχοι και πρακτικές με τις οποίες η ηγεσία μπορεί, να προωθεί αποτελεσματικά τη διαπολιτισμική ιδέα στο δημόσιο σχολείο, στη δομή και λειτουργία του. Πιο συγκεκριμένα να διαπιστωθεί, τι κατανοούν οι Δ/ντές/ντριες ως πρόβλημα των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων, που δυσχεραίνει τη λειτουργία

του σχολείου σε διοικητικό, διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και ποιες αποτελεσματικές πρακτικές έχουν αναπτύξει. Ενώ ένα ακόμη πεδίο που απαιτείται να διερευνηθεί είναι ο ρόλος του Διευθυντή ως Ηγέτη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου: ποιο μοντέλο ηγεσίας έχει υιοθετήσει, ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του ως προς την πολυπολιτισμικότητα; Αν θεωρείται η επικοινωνία ρυθμιστικός παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου; και με ποιον τρόπο λαμβάνονται οι αποφάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ

1.1. Η διοικητική ιεραρχία στην ελληνική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), η διοικητική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, διακρίνεται σε «τέσσερα επίπεδα διοίκησης: α) το εθνικό, β) το περιφερειακό, γ) το νομαρχιακό, και δ) το επίπεδο σχολικής μονάδας». Το σύστημα της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό, την ευθύνη της διεύθυνσης έχει η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ (Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων) μέσα από την κατανομή των ευθυνών στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια.

Σε Εθνικό επίπεδο η διοίκηση εκπροσωπείται από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, τα κεντρικά υπηρεσιακά (Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.), πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια με τους βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από την πολιτική ηγεσία, «αφορούν τη διαμόρφωση του ανθρώπινου παράγοντα της σχολικής εκπαίδευσης». Οι διάφορες διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της κεντρικής υπηρεσίας του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορούν να «γνωμοδοτούν και να λαμβάνουν μέτρα που σχετίζονται με την επιμόρφωση, την καθοδήγηση, το συντονισμό κ.ά. του διδακτικού προσωπικού και της Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης» (Σαΐτης, 2008).

Σε Περιφερειακό Επίπεδο, η διοίκηση εκπροσωπείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι διορίζονται και παύονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στον οποίο υπάγονται ιεραρχικά προϊστάμενοι αυτών. Όπως προβλέπεται με το άρθρο 14 της παρ. ζ του Νόμου 2817/2000 και στο άρθρο 1 του Νόμου 2986/2002 οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του υπουργείου Εθνικής

Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σχετικά με την Υπουργική Απόφαση με αριθμ. Πρωτ.: 105657/16-10-2002 *«κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης»*, η οποία εδρεύει στην πρωτεύουσα της «Περιφέρειας», *«στην περιοχή της ευθύνης της ασκεί τις αρμοδιότητες, τις οποίες εκχωρεί ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας»* (Σαΐτης, 2008).

Σε Νομαρχιακό επίπεδο ο Σαΐτης (2008), αναφέρει ότι η διοίκηση εκπροσωπείται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Π.Ε. και Δ.Δ.Ε.) και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Οι Διευθυντές Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης *«ασκούν διοίκηση και εποπτεία της λειτουργίας σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους, ενώ παράλληλα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού προσωπικού»*. Ενώ σύμφωνα με το Ν. 1304/1982 και το Π.Δ. 214/1984 *«η αρμοδιότητα υποκίνησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών λειτουργών καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»*, ανήκει στους Σχολικούς Συμβούλους.

Στο τελευταίο επίπεδο της ιεραρχίας βρίσκεται αυτό της Σχολικής Μονάδας, που περιλαμβάνει το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. *«Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι μονομελές διοικητικό όργανο»*. Βάσει των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων που του έχουν εκχωρηθεί, από την ισχύουσα νομοθεσία, είναι ο ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου. *«Ο υποδιευθυντής σχολικής μονάδας είναι μονομελές όργανο διοίκησης και αναπληρώνει»*, σύμφωνα με το άρθρο 11, παρ. Δ' του ν. 1566/1985, *«το διευθυντή του σχολείου όταν δεν υπάρχει ή όταν απουσιάζει ή κωλύεται. Επίσης, επικουρεί το διευθυντή του σχολείου στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή του διοικητικού του έργου»* (Σαΐτης, 2002:57-58) .

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία *«ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές κλπ) και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Χαρακτηρίζεται ως συλλογικό όργανο»*. Σκοπός του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Σε κάθε σχολείο λειτουργούν επίσης, οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες είναι Νομικά Πρόσωπα, καλύπτοντας ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της

Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Υποχρεωτικά μετέχουν σε αυτήν ο Διευθυντής του σχολείου, ένας εκπρόσωπος του Συλλόγου Γονέων, ένας εκπρόσωπος του δήμου και εκπρόσωπος των Μαθητικών Κοινοτήτων για σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Σχολικές Επιτροπές είναι αρμόδιες για τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τη κάλυψη των λειτουργικών δαπανών, για την αμοιβή των καθαριστριών, την εκτέλεση των έργων επισκευής και συντήρησης των σχολείων, τον εφοδιασμό με είδη εξοπλισμού, την αξιοποίηση των εσόδων από εκμετάλλευση των κυλικείων και τη λήψη κάθε μέτρου για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Ν. 1340/2002).

1.2.Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.

Σε αυτό το σημείο κρίθηκε απαραίτητη η παράθεση ενός μέρους των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία με νόμους και εγκυκλίους.

Όπως ορίζει το άρθρο 27 του ν. 1340/2002, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα κάποιες αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι : *α) να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα* ώστε να θέτει υψηλούς στόχους αλλά παράλληλα να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους. Να βρίσκει πόρους για την ομάδα, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου που θα είναι δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. *β) να «καθοδηγεί και να βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους»,* ενώ πρέπει να *«αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα».* *γ) «Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.* *δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών 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 σε αυτούς.* *ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς*

ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης».

Σύμφωνα με το άρθρο 28 του ίδιου νόμου στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων οριοθετείται η συνεργασία του Διευθυντή σχολείου *«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».* Οφείλει να *«ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών».*

Μια σειρά από προκαθορισμένες αρμοδιότητές όπως : *«α) να εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης»*, καθώς και η τήρησή και η υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων *β) η προώθηση, της συνεργασίας με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, η ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία «εκπαιδευτικών καινοτομιών (λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου)»* προδιαγράφουν με ακρίβεια τον τρόπο ενεργείας του και διακρίνεται μια ελεγχόμενη ελευθερία στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται.

Αρμοδιότητες όπως η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών, *«για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου»*, η *«παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και η ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας»* καθώς και η φροντίδα για τη *«λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου»*, επιτρέπουν στο Διευθυντή Σχολικής Μονάδας να δημιουργήσει και να επικοινωνήσει το όραμά του.

1.3.Κριτική ανάλυση του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως γίνεται αντιληπτό «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πολιτικά συγκεντρωτικό σύστημα με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης (Λαϊνας, 2000)». Οι σχολικές μονάδες καθώς αποτελούν τις «ακρότατες απολήξεις ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου συστήματος», διαθέτουν ελάχιστη αυτονομία. Συνεπώς η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται και χαράσσεται στο εθνικό/κεντρικό επίπεδο. «Η υλοποίηση της ανατίθεται στα περιφερειακά όργανα της εκπαίδευσης και στις σχολικές μονάδες» (Λαϊνας, 2000).

Το σύστημα διοίκησης των ελληνικών σχολικών μονάδων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, ως «σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες (*management by rules*) και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους (*management by objectives*)» (Λαϊνας, 2000:32).

Οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων «είναι δεσμευμένοι να λειτουργούν σε ένα ασφυκτικό νομικό πλαίσιο εκτελώντας και διεκπεραιώνοντας αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά» (Λαϊνας Α., 2000:31-34), ενώ αναλαμβάνουν πλήθος καθηκόντων και έχουν ευρύ πεδίο ευθυνών, κάτι που δυσχεραίνει το έργο τους και λειτουργεί ανασταλτικά. Πιο συγκεκριμένα ενώ ο Διευθυντής σχολικής μονάδας ενώ αποτελεί το διοικητικό στέλεχος στο κατώτατο επίπεδο της ιεραρχικής διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εκτός από τη διεκπεραίωση και εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων, «έχει τη συνολική ευθύνη της σχολικής μονάδας επιβλέποντας την εργασία των υφισταμένων του και διασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία της υπηρεσίας του» (Λαϊνας Α., 2004:155).

Ο Σαΐτης (2002:94-106), επίσης αναγνωρίζει, ότι η εκπαιδευτική πολιτική, προέρχεται από την κεντρική εξουσία, αλλά επισημαίνει τον καθοριστικό παράγοντα του ρόλου του Διευθυντή α) «για την εφαρμογή της ώστε να επιτύχει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής» και β) στο «χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και στη διαμόρφωση καλού ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο» (Σαΐτης, 2002:106,117).

Η συσχέτιση της ηγεσίας του διευθυντή σχολείου με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, προκύπτει από μελέτες όπως αναφέρουν οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2002), που «συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου». Προωθώντας τη δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία καταλήγουμε ότι «το σχολείο δεν χρειάζεται διευθυντή που θα είναι απλός διεκπεραιωτής των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη ο οποίος θα διαμορφώσει μια στρατηγική βασισμένη σε συγκεκριμένο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και θα εμπνεύσει το προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση» (Θεοφιλίδης, 1994).

1.4.Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Ηγεσία – Διοίκηση.

Όπως εντοπίζει η Δαράκη (2007:34) «συμβαίνει συχνά οι έννοιες της ηγεσίας(*leadership*) και διοίκησης(*management*), να συνδέονται και κάποιες φορές να χρησιμοποιούνται εναλλάζιμα ως συμβιωτικές ή ως συμπληρωματικές έννοιες. Επομένως κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστούν οι δυο έννοιες».

Η Πετρίδου (1998:31), σημειώνει ότι «η διοίκηση περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου, ενώ το έργο των διοικητικών στελεχών, είναι να συντονίζουν την εργασία των υφισταμένων για να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι της υπηρεσίας». Θα μπορούσε να είναι «ο ορθολογικός συνδυασμός των διάφορων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μια οργάνωση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς» ενώ «η ηγεσία ένα σημαντικό τμήμα της διοίκησης χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτήν» (Σαΐτης, 1994:42).

Οι Bennis & Nanus (1985:221, οπ. αναφ. Στο Northouse, 2010:11) αναφέρουν ότι τα ηγετικά στελέχη κάνουν τα σωστά πράγματα ενώ τα διοικητικά στελέχη κάνουν τα πράγματα σωστά. Τα διοικητικά στελέχη επικεντρώνονται στο σύστημα και στη δομή ενώ τα ηγετικά στους ανθρώπους (Bennis, 1989:45 οπ. αναφ. Chance & Chance, 2002:85).

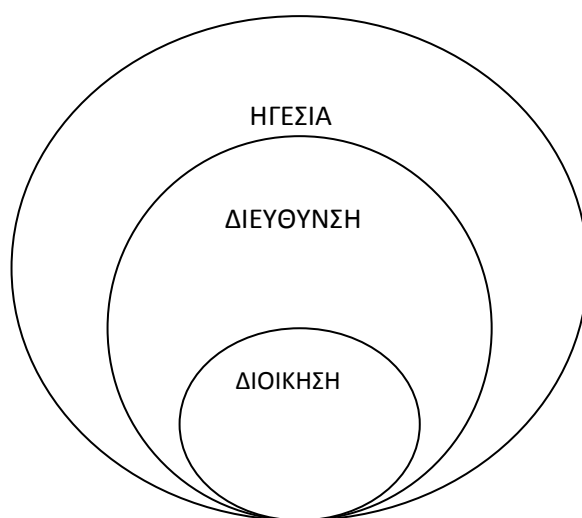
Ο Πασιαρδής (2004:74) κάνει μια άλλου είδους προσέγγιση και υποστηρίζει πως ο όρος Ηγεσία εμπερικλείει το Όραμα, που σημαίνει ότι ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να οραματιστεί «*πως θα είναι ο οργανισμός του οποίου προΐσταται, όταν αυτός δεν θα είναι πλέον εκεί*». Θεωρεί τον όρο ηγεσία σαν όρο-ομπρέλα και διαχωρίζει τους όρους της διοίκησης, της διεύθυνσης και της ηγεσίας ως εξής :

Ο όρος **διοίκηση** αφορά την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως γραφειοκρατίας.

Ο όρος **διεύθυνση** έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, αλλά ταυτόχρονα ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σε έναν χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δυο χρόνων ακόμα.

Ο όρος **ηγεσία** είναι ο όρος-ομπρέλα όπου υπάγονται οι δυο προηγούμενοι όροι, τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση. Κάτω από τον όρο ηγεσία τοποθετούνται το όραμα και η κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, στα επόμενα τρία με πέντε έως και δέκα χρόνια, δίνοντας έτσι στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό.

Με αυτό το συλλογισμό ο Πασιαρδής θεωρεί ότι ο όρος ηγεσία είναι πάνω από τους δυο άλλους, αλλά ταυτόχρονα « *για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι καλός διοικητικός και καλός διευθυντής*». Ο ένας όρος λειτουργεί συμπληρωματικά με τον άλλο, αλλά κανένας από μόνος του δεν αποδίδει αυτό που πραγματικά πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης.



Οι σχέσεις των μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση (Πασιαρδής 2004:74)

1.5.Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία.

Ο Stogdill αναφέρει ότι υπάρχουν τόσοι πολλοί ορισμοί για την ηγεσία όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν. (Yukl Gary, "Leadership in organizations" Prentise Hall International Editions, 1989:2). «Η ηγεσία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που όταν τα συναντήσεις τα αναγνωρίζεις, αλλά είναι δύσκολο να τα περιγράψεις».

Η προσέγγιση της έννοιας του όρου της ηγεσίας μπορεί να γίνει σε σχέση με τη συμπεριφορά των ατόμων και την ικανότητά τους να επηρεάζουν τους άλλους, ώστε να κάνουν κάτι με τη θέλησή τους ή με τη χρησιμοποίηση της εξουσίας στη λήψη των αποφάσεων. Η ηγεσία μπορεί να βασίζεται σε ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ηγέτη ή να σχετίζεται με το ρόλο του ηγέτη και την ικανότητά του να επιτυγχάνει αποτελεσματική απόδοση από τους άλλους.

Κατά τον Μπουραντά (2008:197) η ηγεσία ορίζεται «ως η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και τις πράξεις των άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων (Κουτούζης, 1999). Με την έννοια της επιρροής σχετίζουν την ηγεσία και οι Koontz & O' Donnell (1984:91). Είναι η «τέχνη» της διαδικασίας επηρεασμού των ατόμων, ώστε να εργασθούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Πρόκειται για τον καθορισμό αντικειμενικών στόχων της ομάδας, τη δημιουργία κινήτρων για την παραγωγή έργου, καθώς και στην συμβολή διατήρησης της ομάδας και της κουλτούρας της (Yukl).

1.6.Θεωρίες ηγεσίας.

Με βάση τη βιβλιογραφία που έχει αναπτυχθεί γύρω από την ηγεσία και τον ηγέτη έχουν αναπτυχθεί θεωρίες οι οποίες αρχικά εστίαζαν στις πνευματικές δυνατότητες/ικανότητες, στα σωματικά χαρακτηριστικά, αλλά και στα γνωρίσματα της προσωπικότητας μεγάλων ηγετών. Αργότερα η έμφαση δόθηκε στις συμπεριφορές, στα στυλ των ηγετών, αλλά και στη σημαντικότητα των περιπτώσεων που αντιμετωπίζει ένας ηγέτης. Ενώ οι νεώτερες θεωρίες άρχισαν να ανατρέχουν στις σχέσεις των ηγετών με τους γύρω τους, π.χ. με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς Νικολαΐδου Μ. (2011:26-27).

Παρακάτω γίνεται μια συνοπτική αναφορά σε κάποιες από τις πιο σημαντικές θεωρίες, που δημιουργήθηκαν στο χώρο της διοικητικής επιστήμης και οι οποίες θεμελιώνονται σε ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με την Νικολαΐδου Μ. (2011:28):

Η θεωρία του μεγάλου ανδρός - *Great man theories*. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία οι ηγέτες γεννιούνται. Πρόκειται για εξαιρετικά και μοναδικά άτομα με έμφυτες ικανότητες και γνωρίσματα.

Η θεωρία των γνωρισμάτων - *trait theories*. Η θεωρία των γνωρισμάτων αποτελεί συνέχεια της θεωρίας του μεγάλου ανδρός. Αναφέρεται σε γνωρίσματα σχετικά με την ηγεσία και τους ηγέτες. Περιγράφει θετικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης ή της προσωπικότητας, όπως είναι η φιλοδοξία.

Συμπεριφοριστικές θεωρίες - *Situational leadership*. Η συμπεριφοριστική θεωρία ξεφεύγει από τα γνωρίσματα και τις ικανότητες και εστιάζει στη συμπεριφορά των ηγετών. Τα «στυλ» ηγεσίας αποτυπώνουν τα «μοτίβα» συμπεριφοράς που υιοθετούν οι ηγέτες .

Περιπτωσιακή ηγεσία - *Situational leadership*. Στην θεωρία αυτή, η ηγεσία και οι εκφάνσεις της καθορίζονται από την κατάσταση στην οποία εξασκείται η ηγεσία αλλά και από τα διαφορετικά επίπεδα που πιθανόν παρουσιάζονται μέσα στον οργανισμό. Ανάλογα με τις συνθήκες μπορεί να υιοθετηθεί ένα αυταρχικό στυλ, ή μια πιο συμμετοχική προσέγγιση.

Ενδεχομενική θεωρία - *Contingency theory*. Πρόκειται για μια «πιο φιλτραρισμένη προσέγγιση της περιπτωσιακής θεωρίας». «Συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν σε μεγαλύτερο βαθμό το πιο κατάλληλο ή πιο αποτελεσματικό ηγετικό στυλ, αναλόγως της περίπτωσης που αντιμετωπίζουμε».

Συναλλακτική θεωρία - *Transactional theory*. Η συναλλακτική θεωρία αναφέρεται στη σχέση μεταξύ ηγετών και υφισταμένων και στα αμοιβαία οφέλη του κάθε μέλους από αυτή τη σχέση. Υπάρχει μια συναλλαγή ανάμεσα στους εμπλεκομένους, που οδηγεί στην αφοσίωσή και στη δέσμευσή τους, με στόχο την επίτευξη του «κοινού» σκοπού .

Μετασχηματιστική θεωρία - *Transformational theory*. Η μετασχηματιστική θεωρία ασχολείται με την αλλαγή και τον μετασχηματισμό των μελών της ομάδας, μέσα από κίνητρα. Ο ρόλος της ηγεσίας εστιάζει στον οραματισμό της και στη συλλογική πρόοδο της ομάδας.

Κατανεμημένη ηγεσία - *Distributed leadership*. «Η κατανεμημένη ηγεσία ως όρος εναλλάσσεται συχνά με τους όρους “shared leadership”, “team leadership”, “democratical leadership”». Σχετίζεται περισσότερο με την οργάνωση του οργανισμού, του σχολείου και της φύσης του, παρά με ατομικό χαρακτηριστικό.

Συστημική ηγεσία - *System leadership*. Η θεωρία γύρω από τη συστημική ηγεσία σχετίζεται με τη δημιουργία δικτύων και προγραμμάτων συνεργασίας μεταξύ σχολείων και διευθυντών. Ο ρόλος της ηγεσίας σε σχέση με το ενδιαφέρον, την πρόοδο και τους στόχους, είναι κοινός για τα σχολεία του δικτύου, είτε είναι στην ίδια εκπαιδευτική περιφέρεια είτε όχι.

1.7. Ηγετικό στυλ.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο, να διευκρινιστεί η έννοια του όρου «ηγετικό στυλ». Όταν γίνεται αναφορά στο ηγετικό στυλ, ουσιαστικά σκιαγραφείται ο τρόπος

συμπεριφοράς, που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιεί ο ηγέτης και με τον οποίο μπορεί να παρακινήσει την ομάδα να εκτελέσει κάποιο έργο.

Κατά τη Νικολαΐδου Μ. (2011:25), τα ηγετικά στυλ αναφέρονται στα μοτίβα που παρουσιάζονται στην προσωπικότητα του ηγέτη, στη συμπεριφορά του και στις στάσεις του καθώς προσπαθεί να καθοδηγήσει το προσωπικό του ή την ομάδα του προς την επίτευξη των στόχων τους.

Ο Lewin (1935) εντόπισε τρία στυλ ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι μερικά κληρονομούνται, ενώ κάποια άλλα εφαρμόζονται ανάλογα με τις καταστάσεις. Συγκεκριμένα:

α) το αυταρχικό (authoritarian), όπου ο ηγέτης είναι αυταρχικός και συγκεντρωτικός, ανακοινώνει τις αποφάσεις του χωρίς συζήτηση, δίνει διαταγές, περιορίζει την πρωτοβουλία και επιβάλλει τη γνώμη του. Το προσωπικό όταν ακολουθεί τις οδηγίες του επιβραβεύεται. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να εξαχθεί αβίαστα το συμπέρασμα πως ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης προδιαγράφει και ένα “autocratic” ηγέτη.

β) το δημοκρατικό (democratic), το οποίο στηρίζεται στην ομαδικότητα και στη δημοκρατική μεταχείριση και όπου κυριαρχεί το αίσθημα της υπευθυνότητας, υπάρχει συνεργασία και αλληλοστήριξη μεταξύ του προσωπικού το οποίο αναπτύσσει πρωτοβουλίες, και,

γ) το φιλελεύθερο (laissez faire), όπου ο ηγέτης επιτρέπει στο προσωπικό του να έχει πλήρη ελευθερία μέσα από την απάθεια και την ελάχιστη ή ακόμη και ανύπαρκτη παρέμβαση του σε ό,τι συμβαίνει γύρω του. Τους επιτρέπει επίσης να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την ολοκλήρωση της εργασίας τους (Νικολαΐδου Μ., 2011:26)

Μια άλλη προσέγγιση σύμφωνα με τον Everard & Morris βασισμένη σε μια ταξινόμηση του μοντέλου Vroom & Yetton για το στυλ ηγεσίας αναφέρει, ότι ο τρόπος λήψης απόφασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς γίνεται ως εξής :

- αυταρχικά (autocratic), η απόφαση λαμβάνεται προτού γίνει σύσκεψη. Ο Διευθυντής λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις αποκλείοντας τους συνεργάτες από τη διαδικασία.
- πειστικά (persuasive), ο Διευθυντής με τη δύναμη της πειθούς εξηγεί και δικαιολογεί στους συνεργάτες την απόφαση που ήδη έχει πάρει.
- συμβουλευτικά (consultative), ο Διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις γνώμες των συνεργατών του πριν πάρει την τελική απόφαση.
- συναποφασιστικά /δημοκρατικά (codeterminate), ο Διευθυντής μαζί με τους συνεργάτες του με συναίνεση λαμβάνουν τις αποφάσεις και έτσι όλοι είναι συνυπεύθυνοι.

Το στυλ που αποφασίζει να υιοθετήσει ο ηγέτης – διευθυντής δεν είναι πάντα το ίδιο αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες. Κατά τον Μπουραντά (2005) δεν υπάρχει καλό και κακό στυλ. Ανάλογα με την ωριμότητα των συνεργατών του ο ηγέτης προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας. Όταν αυτή είναι χαμηλή ταιριάζει το πιο αυταρχικό στυλ ενώ όταν είναι υψηλή το πιο συμμετοχικό. Όμως είναι δική του ευθύνη να βελτιώσει, αναπτύξει την ωριμότητα τους, να αναπροσαρμόσει το στυλ του σε πιο συμμετοχικό.

1.8.Εκπαιδευτική Ηγεσία : Μετασχηματιστική, Συναλλακτική.

Από τους τύπους μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που συναντώνται συχνότερα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ο συναλλακτικός (*transactional*), και ο μετασχηματιστικός (*transformational*) (Bush, 2003, Coleman, 2005).

ι) Συναλλακτική ηγεσία

«Οι συναλλακτικοί ηγέτες βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν και εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους» (Πασιαρδής, 2004:76). Πρόκειται για μια «ανταλλαγή» ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, που τόσο από την πλευρά των προϊσταμένων όσο και των υφισταμένων, προσφέρεται ό,τι απαιτείται για την επίτευξη των στόχων αλλά και τη βελτίωση του οργανισμού. Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στα εξωτερικά κίνητρα.

Ο Burns (1978, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:76), «όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που παρωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές». Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα είδος «πελατειακής» σχέσης και διαπραγμάτευσης μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Η θεωρία του Burns όπ. αναφ. η Νικολαΐδου Μ. (2011:38), ορίζει τέσσερα είδη συμπεριφορών εκ μέρους του ηγέτη:

- *Contingent reward*, ο ηγέτης ξεκαθαρίζει στο προσωπικό του την επιθυμητή συμπεριφορά για αμοιβές και επαίνους, ανάλογα με την επίδοση και την προσπάθεια χορηγούνται ανταμοιβές.
- *active management by exception*, ο ηγέτης ενεργεί πριν προκύψουν λάθη ή παραλήψεις. Δίνει οδηγίες, κάνει εποικοδομητική κριτική και αρνητική ανατροφοδότηση για να προλάβει και να διορθώσει προβλήματα που είναι πιθανό να προκύψουν. Λειτουργεί προληπτικά.
- *passive management by exception*, σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης λειτουργεί κατασταλτικά. Στο παθητικό επεμβαίνει μόνο όταν δεν τηρούνται οι προδιαγραφές και προκύπτουν προβλήματα που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων του.
- *laissez-faire*, Ο ηγέτης αποποιείται ευθυνών, είναι αδιάφορος προς το προσωπικό του και των στόχων του οργανισμού του. Ουσιαστικά πρόκειται για απουσία ηγεσίας.

Οι συναλλακτικοί ηγέτες ανάλογα με την απόδοση των υφισταμένων, ασκούν ηγεσία με αμοιβές ή ποινές (Bass & Avolio, 1994:4). Η επιρροή των ηγετών είναι συνυφασμένη με το προσωπικό συμφέρον των υφισταμένων. Ιδιαίτερα όταν η συναλλακτική ηγεσία εφαρμόζεται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αν ο ηγέτης παρακολουθεί «παθητικά» τα μέλη της ομάδας του και παίρνει μέτρα μόνο όταν χρειάζεται (Bass & Avolio, 1994), το πιθανότερο είναι αυτοί να μην φτάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Καλύτερα αποτελέσματα παρατηρούνται, όταν οι αμοιβές που παρέχουν οι ηγέτες, εκτιμώνται από τους εμπλεκόμενους δασκάλους, μαθητές, γονείς κλπ.

ii) Μετασχηματιστική ηγεσία

Ο Bass (1985, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:76-77) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργούν ως εξής: «α) μιλούν για αλλαγή, β) δημιουργούν όραμα, γ) συγκεντρώνονται σε μακροπρόθεσμους στόχους, δ) είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους, ε) αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο τον οργανισμό».

Ο Bass (1985) με τη θεωρία του έδωσε τα **4 I** τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν σύγχρονο ηγέτη σύμφωνα με τη μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ στη συνέχεια αναπτύχθηκαν περαιτέρω αυτά τα χαρακτηριστικά (Bass & Avolio, 1994):

- *Idealized influence*. Πρόκειται για εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, που παρακινούν τους υφισταμένους του να ακολουθήσουν και να εφαρμόσουν το όραμά του επειδή τον εμπιστεύονται.
- *Inspirational motivation*. Αφορά την κινητοποίηση των υφισταμένων μέσα από τα αισθήματα αφοσίωσης που τρέφουν για τον οργανισμό, εξαιτίας της συμπεριφοράς και καθοδήγησης του ηγέτη.
- *Intellectual stimulation*. Είναι οι συμπεριφορές ηγεσίας που δίνουν το ερέθισμα στους εργαζομένους να βρουν έξυπνους και καινοτομικούς τρόπους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού
- *Individualized consideration*. Αναφέρεται στην ενσυναίσθηση που απαιτείται να έχει ένας ηγέτης, ώστε να μπορεί να ακροάται και να κατανοεί τους εργαζομένους. Επικοινωνεί μαζί τους δημιουργώντας τις ανάλογες προϋποθέσεις, ώστε να επιτυγχάνει ο εργαζόμενος και τους προσωπικούς του στόχους (Πασιαρδής, 2004:77-78).

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) είναι η θεωρία που η εφαρμογή της μπορεί να έχει απήχηση στη σχολική μονάδα. Εμπερικλείει στοιχεία που συνδέονται με την αλλαγή το μετασχηματισμό και τη βελτίωση ενός οργανισμού με γνώμονα τον άνθρωπο. Ωθεί τα άτομα να ξεπεράσουν τα αναμενόμενα επίπεδα απόδοσης τους. Τους παρακινεί να υπερβούν τα ατομικά τους συμφέροντα προς όφελος του οργανισμού, ενώ ενστερνίζονται το όραμα των ηγετών μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς του και τις αξίες που διέπουν την προσωπικότητά τους.

Ο διευθυντής σχολικής μονάδας ως μετασχηματιστικός ηγέτης, διαπνέεται από έναν κώδικα ηθικής και λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους του, ώστε να πετυχαίνει την εσωτερική παρακίνηση τους. Υπάρχει μια συναισθηματική, ηθική και πνευματική δέσμευση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, προς την εκπλήρωση κοινών στόχων και επιδιώξεων. Ενώ παράλληλα κύριο μέλημα του ηγέτη είναι να εξασφαλίσει τους απαραίτητους πόρους για την ομάδα του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1 ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

2.1.1. Ορισμός & φάσεις λήψης απόφασης.

Οι Sisk & Williams (1981, όπ. αναφ. στο *Πασιαρδής, 2004:181*), θεωρούν ότι «λήψη αποφάσεων» μπορεί να οριστεί η διαδικασία μιας σειράς βημάτων, που οδηγούν στην επιλογή μιας ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων για την επίλυση ενός προβλήματος. Θα πρέπει να υπάρχουν δυο τουλάχιστον εναλλακτικές λύσεις και ελευθερία στην επιλογή, ώστε να δημιουργείται «κατάσταση απόφασης». Διαφορετικά μιλάμε για επιβεβλημένο μονόδρομο (*Αθανασούλα Ρέππα 2008:251*).

Ο Mintzberg (1976:246-275), διακρίνει τρεις βασικές φάσεις-βήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων:

- α) τον «προσδιορισμό». Πρόκειται για τη διαπίστωση του προβλήματος. Σε αυτή τη φάση αναγνωρίζεται το πρόβλημα.
- β) την «ανάπτυξη». Αφορά την ανίχνευση των διαθέσιμων λύσεων ή την αναζήτηση μιας άλλης νέας εναλλακτικής λύσης και
- γ) την «επιλογή». Είναι η φάση της επιλογής μιας λύσης σε σχέση με αυτές που ανιχνεύτηκαν (*Αθανασούλα Ρέππα, 2008:260*).

2.1.2. Τύποι και μοντέλα λήψης απόφασης.

Ο Dale (1965, όπ. αναφ. στο *Πασιαρδής, 2004:183*), διακρίνει τους ακόλουθους τύπους αποφάσεων: «(1) Πολιτικές αποφάσεις που καθορίζουν τις αρχές που καλύπτουν τη συμπεριφορά του οργανισμού, (2) τις διοικητικές αποφάσεις που μετατρέπουν τις αποφάσεις σε γενικά σχέδια δράσης, (3) εκτελεστικές (ειδικές) αποφάσεις που λαμβάνονται μετά τις πολιτικές και τις διοικητικές και σκοπεύουν στην εφαρμογή και τη δράση».

Οι διοικητικές αποφάσεις ποικίλουν λόγω πολυπλοκότητας και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε προγραμματισμένες και μη προγραμματισμένες αποφάσεις ή σε δομημένες και μη δομημένες. Οι «δομημένες-προγραμματισμένες», είναι αποφάσεις ρουτίνας, επαναλαμβανόμενες, πιο στερεότυπες, που χαρακτηρίζονται από σχετική βεβαιότητα, ενώ λαμβάνονται εύκολα. Οι «μη δομημένες-μη προγραμματισμένες», αφορούν αποφάσεις που λαμβάνονται δύσκολα, και χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα ως προς το αποτέλεσμα της απόφασης που λαμβάνεται (*Simon 1960, Πασιαρδής 2004:183*).

Σε αρκετές περιπτώσεις «οι ηγέτες εκπαιδευτικών οργανισμών έχουν πρόβλημα να εξηγήσουν ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν στη λήψη αποφάσεών τους, επειδή δεν γνωρίζουν πως κατέληξαν σε αυτές τις αποφάσεις» (*Πασιαρδής, 2004:185*). Αυτό

οφείλεται, όπως εξηγεί ο Simon (1959:3, όπ. αναφ. στο *Πασιαρδής 2004:185*) στο ότι τα πρακτικά ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι συνήθως μη δομημένα.

Τα μοντέλα λήψης απόφασης ταξινομούνται σε δυο κύριες κατηγορίες στα «κλασικά» (*classical*) και στα «συμπεριφορικά» (*behavioral*). Τα κλασικά αναφέρονται σε έναν ορθολογικό τρόπο λήψης μιας απόφασης και μπορεί να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: αναγνώριση προβλήματος, καθορισμός κριτηρίων, εντοπισμός και καταγραφή εναλλακτικών λύσεων, ιχνηλάτηση των συνεπειών της κάθε εναλλακτικής λύσης ξεχωριστά, αξιολόγηση και επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, εφαρμογή εναλλακτικής λύσης και αξιολόγηση αποτελέσματος. Τα συμπεριφορικά μοντέλα λήψης απόφασης στηρίζονται σε μη ορθολογικά στοιχεία όπως τα συναισθήματα, η φιλοδοξία κλπ. Δίνεται λύση όχι για τη μεγιστοποίηση ή βελτιστοποίηση, αλλά για την επάρκεια. Επιλέγεται και εφαρμόζεται το καλύτερο δυνατό και όχι το ιδανικό (*Αθανασούλα-Ρέππα 2008:260-261, Πασιαρδής 2004:202-203*).

2.1.3. Η σημαντικότητα της λήψης αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η σημαντικότητα της λήψης αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό έγκειται, στο ότι πρόκειται για μια «δραστηριότητα για τα στελέχη της εκπαίδευσης όχι μόνο στον τομέα του στρατηγικού σχεδιασμού και της οργάνωσης, αλλά και στην καθημερινή άσκηση μέσω της παρώθησης του προσωπικού, της επικοινωνίας, της ηγεσίας και της εκπαιδευτικής αλλαγής» (*Αθανασούλα Ρέππα 2008:249*). Η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται, είναι απόρροια του χαρακτήρα, του στυλ αλλά και των συγκεκριμένων συνθηκών κάτω από τις οποίες καλείται ο ηγέτης να αντιμετωπίσει μια κατάσταση.

Σε πολλές περιπτώσεις η λήψη αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί ένα «επώδυνο» έργο. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με τους Everad & Morris (1999:67) γιατί μια απόφαση συνεπάγεται σύγκρουση, αλλαγή, συνεκτίμηση πολλών δεδομένων, πληροφοριών, εναλλακτικών λύσεων, αλλά και τον κίνδυνο λάθους και κατά συνέπεια λογοδοσίας.

Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Λειτουργεί ως μοχλός οργάνωσης και διοίκησης. Συντονίζει τις προσπάθειες ώστε να συναποφασιστεί το όραμα και οι επιδιώξεις του σχολείου. Αυτός είναι ο λόγος που απαιτείται η ανάπτυξη πολύπλευρης και πολύμορφης επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλιστούν η ομαδικότητα, η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (*Πασιαρδής, 2001:63*).

2.1.4. Η σημαντικότητα της λήψης αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Σήμερα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, «το σχολείο καλείται να λειτουργήσει σε συνθήκες αυξημένης ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού» (Γκόβαρης, 2013:18), μέρος αυτών των συνθηκών αποτελούν π.χ. οι πολιτισμικές, οι γλωσσικές διαφορές κλπ.. Εάν όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2004:208) «προσδιορίσουμε τον πολυπολιτισμό ως πολιτικό πρόγραμμα ανάδειξης και στήριξης του πλουραλισμού ως βασικού στοιχείου του γενικού και του κοινού, τότε πρέπει να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις πρόσβασης και βίωσης του πλουραλισμού, εξασφαλίζοντας νόμιμες διαδικασίες έκφρασης του «ιδιαιτέρου» στο δημόσιο χώρο». Στο πλαίσιο αυτό ο Schulte, (όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004:208), προτείνει ως μέτρο πολιτικού εκδημοκρατισμού την ενεργή συμμετοχή μειονοτικών πληθυσμών στη διαμόρφωση του δημόσιου βίου. Ο Πασιαρδής (2004:211), υπογραμμίζει ως τη σημαντικότερη λειτουργία του ηγέτη τις διαδικασίες που λαμβάνει αποφάσεις, ενώ θεωρεί ιδιαίτερα καθοριστική την «παροχή κατευθυντήριων γραμμών, που προσφέρει στην επιλογή ατόμων που θα συμμετέχουν στην ομάδα λήψης της απόφασης». Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθορίζουν το κλίμα που επικρατεί σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

Με δεδομένο ότι «η διαφορετικότητα δε βρίσκεται απέναντι αλλά μέσα στο γενικό» (Mecheril, 2010 όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2013:18), ο διευθυντής/τρια μιας σχολικής μονάδας με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, δεν μπορεί να αγνοήσει τις πολλαπλές αναφορές, που είναι πιθανόν να προκύψουν στην ανταλλαγή πληροφοριών, στη συνεργασία και στη συμμετοχικότητα ως προς τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Όπως αναφέρει ο MacCrimmon (1974), η διαδικασία λήψης αποφάσεων περιλαμβάνει τη συλλογή, την επεξεργασία και τη μεταβίβαση πληροφοριών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι σημαντικός ο τρόπος που ο ηγέτης του σχολείου διαχειρίζεται τις πληροφορίες σε κάθε στάδιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994, Everard και Morris, 1999, Κουτούζης, 1999, Μπουραντάς, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη το συλλογισμό του Πασιαρδή (2004:182), ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται κάτω από κάποιο βαθμό αβεβαιότητας, γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα της δεξιότητας του διευθυντή/τριας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου να επιλέγει μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, προκειμένου να συμβάλει στην ορθολογική διοίκηση του οργανισμού.

2.2. Επικοινωνία

2.2.1. Ορισμός της επικοινωνίας.

Η επικοινωνία αφορά τη διαδικασία της ανταλλαγής πληροφορίας μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών για τα οποία η πληροφορία έχει νόημα, οπότε αποκτά νόημα και η ανταλλαγή της ως πράξη. «Είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α (άνθρωπος ή ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες ή συναισθήματα σε ένα δέκτη Β (άνθρωπος ή ομάδα) με στόχο να ενεργήσει πάνω του με τρόπο ώστε να

προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάστασή του και τη συμπεριφορά του»(Wikipedia).

Θα μπορούσε να οριστεί ως η «αμφίδρομη διαδικασία, κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και κατανοούνται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους» (Κουτούζης, 1999:230).

Πρόκειται για μια κοινωνική δραστηριότητα, η οποία κατά τον Laswell, οπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:278 ορίζεται «ως η διαδικασία των πέντε (W):

- *Who* (ποιος λέει)
- *What* (τι)
- *Whom* (σε ποιον)
- *Which* (μέσω ποιου διαύλου)
- *What* (με τι αποτέλεσμα)».

Η επικοινωνία για την Ανθοπούλου, (1999:141), ορίζεται ως «ένα κοινωνικό φαινόμενο, που εμφανίζεται τόσο στο διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των οργανισμών και αφορά τη μετάδοση και λήψη πληροφοριών-μηνυμάτων, μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, μέσα από ένα σύστημα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, τα σήματα, οι χειρονομίες κ.λ.π.».

2.2.2.Μορφές επικοινωνίας.

Η επικοινωνία εμφανίζεται σε δύο μορφές τη «λεκτική και μη λεκτική». Η λεκτική περιλαμβάνει το γραπτό (γράμματα, σημειώσεις αναφορές, πρακτικά) και προφορικό λόγο (συζητήσεις, συνεντεύξεις) αλλά και οπτικές μεθόδους όπως διαγράμματα, βίντεο κλπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:279). Ενώ η μη λεκτική σύμφωνα με τη Μαλικιώση, (1999), επιτυγχάνεται με την έκφραση του προσώπου, των ματιών, τις χειρονομίες αλλά και τις αισθήσεις. Οι μορφές επικοινωνίας μπορούν να συμπληρώνουν ή να λειτουργούν ανεξάρτητα η μια από την άλλη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:279).

2.2.3.Στοιχεία της επικοινωνίας, θόρυβοι ή παράσιτα.

Για να υπάρξει επικοινωνία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη τεσσάρων βασικών στοιχείων: πομπός, δέκτης, μήνυμα και μέσο. Η πηγή-πομπός κωδικοποιεί τις πληροφορίες που θέλει να μεταδώσει και τις μετατρέπει σε μήνυμα, το οποίο ο δέκτης αποκωδικοποιεί και λαμβάνει τις πληροφορίες. Το μέσο ή «κανάλι» όπως το ορίζει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008:281) μπορεί να είναι π.χ. η ομιλία, το τηλέφωνο, ο γραπτός λόγος.

Το σημαντικότερο είναι ο τρόπος που αποκωδικοποιεί ο λήπτης το μήνυμα ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία με «σαφήνεια, χωρίς λάθη και τεχνάσματα» (Κόκκος, 1998:60). Ενώ και ο Πασιαρδής, (2001), αναφέρεται στη σημαντικότητα της σαφήνειας της αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων και προσθέτει την ύπαρξη ανατροφοδότησης και επανάδρασης ώστε να επιτευχθεί μια γνήσια και αληθινή επικοινωνία.

Η επικοινωνία σύμφωνα με τον Μπουραντά, (1992), είναι η διαδικασία με την οποία ο πομπός μεταβιβάζει πληροφορίες, συναισθήματα, σκέψεις ή ιδέες στον δέκτη με στόχο να επηρεάσει την κατάστασή του και τη συμπεριφορά του. Κάποιες φορές η διαδικασία αυτή δεν έχει τα αποτελέσματα που προσδοκεί ο πομπός. Αυτό συχνά συμβαίνει γιατί τα κανάλια με τα οποία διαβιβάζεται το μήνυμα, εμποδίζονται από θορύβους-εκτροπές. Σύμφωνα με τον Σπανό, (1992), οι διαστρεβλώσεις μπορεί να γίνονται για διάφορους λόγους και μπορεί να είναι σκόπιμες ή μη σκόπιμες.

Οι θόρυβοι αφορούν στρεβλώσεις ή παρεμβολές που υφίσταται το αρχικό μήνυμα από το κάθε άτομο, ενδεικτικά εμπόδια στην επικοινωνία μπορεί να δημιουργήσουν: α) μια πρόωρη εκτίμηση σε ό,τι έχει ειπωθεί, β) η απόκρυψη της πληροφορίας, γ) η λανθασμένη επιλογή διαύλων, δ) η φυσική επιφυλακτικότητα ή ο φόβος ή η έλλειψη εμπιστοσύνης, ε) τα γλωσσικά ή εννοιολογικά προβλήματα. Ο θόρυβος μπορεί να λειτουργήσει σε κάθε στάδιο της επικοινωνίας, αλλά ο αποστολέας και ο λήπτης είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι σε αυτό. «Ο προορισμός της επικοινωνίας εκπληρώνεται όταν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ του αποστολέα και του λήπτη. Ο αποστολέας θα γνωρίζει ότι ο λήπτης έχει ερμηνεύσει σωστά το μήνυμα, μέσω της ανατροφοδότησης που θα πάρει» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:281-285).

2.2.4. Επικοινωνία μονής και διπλής κατεύθυνσης.

Αν η επικοινωνία είναι μονής ή διπλής κατεύθυνσης εξαρτάται από το ρόλο του δέκτη. Εάν είναι παθητικός, έχουμε επικοινωνία μονής κατεύθυνσης. Δεν υπάρχει δηλαδή ανατροφοδότηση ώστε ο αποστολέας να γνωρίζει με ποιον τρόπο αποκωδικοποιήθηκε το μήνυμά του. Στην αντίθετη περίπτωση που ο δέκτης είναι ενεργητικός, έχουμε επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης.

2.2.5. Οι διαστάσεις της επικοινωνίας σε έναν οργανισμό.

Σε ένα οργανισμό υπάρχουν δύο διαστάσεις επικοινωνίας: η διαπροσωπική και η οργανωτική.

i) *Διαπροσωπική επικοινωνία*, αφορά τη μεταφορά και λήψη πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων μέσα στον οργανισμό και δε διαφέρει από τη συνηθισμένη διαδικασία επικοινωνίας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:280).

ii) *Οργανωσιακή επικοινωνία*, αφορά τον τρόπο που είναι οργανωμένη η επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους του οργανισμού όπως: πώς είναι δομημένες οι θέσεις ιεραρχίας, ποιος μεταφέρει την πληροφορία, πού, προς ποια κατεύθυνση (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:143, 2008:280). Μέσα σε έναν οργανισμό μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω είδη και κατεύθυνση της επικοινωνίας:

α) *Εσωτερική επικοινωνία και εξωτερική επικοινωνία*

Η εσωτερική επικοινωνία με τη στενή έννοια αφορά την ενδοπηρεσιακή επικοινωνία με το εκπαιδευτικό, διοικητικό, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές κλπ.. Με την ευρεία έννοια αφορά τα υποστηρικτικά και διαχειριστικά όργανα και φορείς που θεωρούνται

μέρη του εκπαιδευτικού οργανισμού όπως διευθυντές εκπαίδευσης, σχολική επιτροπή, σχολικοί σύμβουλοι κλπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:288).

Η εξωτερική επικοινωνία γίνεται ανάμεσα στα άτομα που ανήκουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό και σε άλλους που δεν ανήκουν σε αυτόν. Για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ως εξωτερικό περιβάλλον ορίζεται όπου αυτός «εμφανίζεται ως αλληλοεξαρτώμενο υποσύστημα άλλων συστημάτων, π.χ. του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού, πολιτισμικού, οικονομικού κλπ.». Η επικοινωνία σε αυτά τα περιβάλλοντα μπορεί να είναι γραπτή αλλά και προφορική. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:288).

β) Ανεπίσημη και Επίσημη Επικοινωνία

Η επίσημη (τυπική) μορφή είναι αυτή που ακολουθεί τα επίσημα διαμορφωμένα κανάλια και διαδικασίες επικοινωνίας, όπως ορίζονται από τη Διοίκηση, συνεπώς η ροή πληροφοριών διέρχεται μέσα από την οργανωτική δομή. Υπάρχει μια ομοιόμορφη ροή πληροφοριών μέσα από νόμους, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους, προεδρικά διατάγματα προς ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων (Σαΐτης, 1994:71, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:288-291).

Η ανεπίσημη ή άτυπη επικοινωνία είναι η μετάδοση πληροφοριών που γίνεται έξω από οργανωτικές δομές του οργανισμού, επίσημες διαδικασίες. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν κανονισμοί και δεν γίνεται συστηματικά ή προγραμματισμένα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:288).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ανεπίσημη επικοινωνία αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό εξαιτίας της φύσης του διδακτικού έργου. Αυτού του είδους η επικοινωνία δεν ελέγχεται εύκολα και δεν είναι απόλυτα ακριβής. Ενώ χρησιμοποιείται κυρίως για να εξυπηρετήσει τις προσωπικές ανάγκες πληροφόρησης των εμπλεκόμενων και όχι τα συμφέροντα του οργανισμού. Στη θετική πλευρά της ανεπίσημης επικοινωνίας συγκαταλέγονται η αμεσότητα και η ταχύτητα μετάδοσης της πληροφορίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:290-291). Τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει «να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τη συνύπαρξη της ανεπίσημης επικοινωνίας προκειμένου να προλαμβάνουν καταστάσεις και να βελτιώνουν την απόδοση του οργανισμού τους» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:290).

γ) Καθοδική-Ανοδική-Οριζόντια επικοινωνία.

Η ροή-κατεύθυνση της πληροφορίας, ανάλογα δηλαδή με το ποιος είναι ο πομπός, ποιος ο δέκτης και ποια η ιεραρχική θέση που κατέχει στον οργανισμό η επικοινωνία μπορεί να είναι:

Καθοδική. Σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος βρίσκεται υψηλότερα ιεραρχικά στον οργανισμό, λειτουργεί ως πομπός του μηνύματος. Αυτό το είδος επικοινωνίας συνήθως ακολουθεί όλες τις τυπικές γραμμές της ιεραρχίας, άσχετα αν τα μηνύματα λαμβάνονται ή φθάνουν παραπονημένα ή αργά στους αποδέκτες, ενώ παράλληλα απομονώνει το Δ/ντή/ντρια από τις ανάγκες και τις επιθυμίες των «μετόχων» (Σαΐτης, 1994:70, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:292).

Ανοδική. Σε αυτή την περίπτωση ο δέκτης βρίσκεται σε ιεραρχικά υψηλότερη θέση από τον πομπό. Στην ανοδική επικοινωνία οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές κλπ. Μεταφέρουν το μήνυμα προς τα πάνω, στον διευθυντή ή σε ανώτερα εκπαιδευτικά κλιμάκια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:292-293). Τέτοιου είδους μηνύματα όπως αναφέρει ο Κουτούζης, (1999), του πομπού προς το δέκτη μπορεί να αφορούν την

πληροφόρηση του Δ/ντή/ντριας για σοβαρά θέματα, την υποβολή προτάσεων για βελτίωση διαδικασιών, παράπονα ή διαμαρτυρίες των μετόχων προς το Δ/ντή.

Οριζόντια επικοινωνία. Αφορά την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας (Κουτούζης, 1999, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 292, 294). Αναπτύσσεται ανάμεσα σε συναδέλφους και σε πολλές περιπτώσεις είναι ωφέλιμη, γιατί λειτουργεί ο συντονισμός ανάμεσα σε άτομα που δουλεύουν στο ίδιο αντικείμενο αλλά με διαφορετικά καθήκοντα. Ενώ όταν οι σχέσεις τους δεν είναι ιδανικές, μπορεί να προκύψει έντονος ανταγωνισμός και η οριζόντια επικοινωνία να καταστεί προβληματική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 294-295).

Ένας παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την καθοδική και ανοδική επικοινωνία είναι το φαινόμενο του «φιλτραρίσματος», πρόκειται ουσιαστικά για «λογοκρισία» του μηνύματος. Ο Lewis (οπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 293), διακρίνει στην ανοδική επικοινωνία τρεις διαπροσωπικούς παράγοντες που εμπλέκονται στο φαινόμενο του φιλτραρίσματος:

- Η εμπιστοσύνη που οι υφιστάμενοι έχουν στους προϊστάμενους τους.
- Η άποψη που έχουν οι υφιστάμενοι, για το πόσο οι προϊστάμενοι τους επηρεάζουν το μέλλον τους.
- Οι προσωπικές φιλοδοξίες των υφισταμένων.

δ) *Ατομική-Συλλογική επικοινωνία.* Αυτό το είδος επικοινωνίας κρίνεται από το πλήθος των ατόμων που επικοινωνεί. Στην ατομική επικοινωνία κάποιος από τον οργανισμό απευθύνεται σε ένα άτομο, με συνομιλία, αίτηση, αναφορά κλπ.. Ενώ όταν αφορά περισσότερα από ένα άτομα ή ομάδες ονομάζεται συλλογική με εγκυκλίους, πρακτικά συνεδριάσεων, συνεδριάσεις, σεμινάρια κλπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 295).

2.2.6. Η επικοινωνία ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης - ηγεσίας σχολικών μονάδων.

Η επικοινωνία εφαρμόζεται σε όλες τις φάσεις της διοίκησης. Αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη αποτελεσματική λειτουργία της Διεύθυνσης-Ηγεσίας ενός οργανισμού. Συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο του ηγέτη για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Koontz h, & O'Donnell C., 1984: 125, Κανελλόπουλος. Χ., 1990: 500). Ο διευθυντής/ντρια είναι η πηγή των πληροφοριών, που τις μεταδίδει προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και αντίστροφα. Παράλληλα χρειάζεται, να επικοινωνεί είτε ως πομπός είτε ως δέκτης, με ανώτερα σε αυτόν στελέχη, μέσω εγκυκλίων, νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, αναφορών κλπ..

Ο Andrew Durbin όπ. αναφ. στο Σαϊτς, (2002: 180), αναφέρει ότι η επικοινωνία, μοιάζει «με την κόλλα που κρατά ενωμένο έναν οργανισμό». Ενώ ο Burnard, (1960), αναγνωρίζει την αποτελεσματική επικοινωνία ως σημαντικό όπλο στα χέρια του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας και την καλή επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους πρωταρχικό καθήκον του.

Αν και το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί οργανισμό με ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, η επικοινωνία είναι κριτήριο για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που

με τη σειρά του βοηθά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαϊτής, 2005). Αυτή η άποψη επεκτείνεται από τον Καμπουρίδη, (2002) ο οποίος υποστηρίζει ότι η επικοινωνία είναι *σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας*, σε κάθε προσπάθεια που επιχειρείται, όταν σε αυτή συμμετέχουν περισσότερα από ένα πρόσωπα. Ενώ η Αθανασούλα-Ρέππα, (1999:163), εστιάζοντας στην *επιτυχία των στόχων* που θέτει η σχολική μονάδα, θεωρεί πολύ σημαντικό παράγοντα *«την ικανότητα που έχουν οι μετέχοντες να επικοινωνούν μεταξύ τους»*.

Το σχολείο, ως βασικός θεσμός της κοινωνίας, είναι ένα ανοιχτό σύστημα. Κατά τον Μιχόπουλο, (1998:29), ένα τέτοιο σύστημα είναι ένα δυναμικό σύστημα με σταθερότητα και ευελιξία, ενώ οι δομικές σχέσεις μπορεί να είναι σφιχτές ή χαλαρές. Η δραστηριοποίηση και λειτουργία του γίνεται μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, όπου η επικοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο. Κάθε μέρα μέσα στο σχολείο, όποιοι συμμετέχουν, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, οι μαθητές, οι γονείς, ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, γνώμες, αντιλήψεις, κρίνουν, παρατηρούν, μελετούν, επικοινωνούν.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ανταλλάσσει πληροφορίες τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον όσο και με το εξωτερικό. *«Με την αμφίδρομη επικοινωνία στο σχολείο μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, των διδασκόντων και των διδασκομένων, του διευθυντή και των γονέων δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα, το οποίο προωθεί την επιβράβευση και τις απολαβές και επιδρά με θετικό τρόπο στην εξέλιξη και πορεία των μαθητών»* (Σαϊτής, 2005). Ενώ επιτυγχάνεται η *σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας*.

Η συγκέντρωση πληροφοριών, η συνεργασία και ο συντονισμός των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Σε κάθε οργανισμό σύμφωνα με τον Ζαβλανό(1998), κάθε άτομο θα πρέπει να έχει τις δεξιότητες της επικοινωνίας, επειδή όλες οι λειτουργίες του οργανισμού επιτελούνται μέσω αυτής.

Τα ηγετικά στελέχη των σχολικών μονάδων υποχρεούνται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας με όλα τα μέλη ενός οργανισμού και σε όλα τα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας. Ενώ διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Αυτός είναι ο λόγος σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2001:63), που απαιτείται ανάπτυξη πολύπλευρης και πολύμορφης επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής αποτελεί το συνδετικό κρίκο της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον και παράλληλα είναι υπεύθυνος, για τον συντονισμό και την καθοδήγηση όλων των εμπλεκόμενων στο εσωτερικό της.

Ο Πασιαρδής,(2004:83), επίσης υποστηρίζει ότι ο *αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης* πρέπει να είναι ικανός, να κάνει κατανοητούς τους στόχους του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στην κοινωνία και στους μαθητές. Ενώ θεωρεί απαραίτητη την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη, (2005:236), ο διευθυντής επιδιώκει την ύπαρξη και διατήρηση της επικοινωνίας με διάφορους τρόπους, όπως αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, προωθώντας πρωτοβουλίες, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, επιβραβεύοντας και παρέχοντας θετικά κίνητρα. Οι Hoy & Miskel, (1978), υποστήριζαν πως η επικοινωνία έχει πολλές πιθανότητες να γίνει αποδεκτή, όταν η διοίκηση έχει δίκαιες και ειλικρινείς δοσοληψίες με τους υπαλλήλους. Ενώ ο Πασιαρδής, (2001), προσθέτει πως για την ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα στο διευθυντή/ντρια και τους «μετόχους», χρειάζεται ήθος, ειλικρίνεια, ευαισθησία αλλά και αξιοπρέπεια.

Γίνεται αντιληπτό, πως η επικοινωνία είναι ορατή σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Αποτελεί κύριο γνώρισμα της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για έναν σημαντικό παράγοντα, που συμβάλλει στο να συγκεντρώνονται και να κατανέμονται οι πληροφορίες, να αναπτύσσονται και να βελτιώνονται οι ανθρώπινες και οι δημόσιες σχέσεις, να γίνονται κατανοητές και ξεκάθαρες οι αρμοδιότητες των εμπλεκομένων, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις, να διευκολύνεται η διαμόρφωση προγραμματισμού της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β, Κωτσίκης, 2003).

2.2.7. Η επικοινωνία ως ρυθμιστικός παράγοντας της αποτελεσματικής διοίκησης – ηγεσίας σχολικών μονάδων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο ρόλος της επικοινωνίας σε σχολικές μονάδες με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, (2003:54) θεωρούν την έλλειψη ικανοποιητικής επικοινωνίας μαζί με την γλωσσική «μειονεξία», κάποιες από τις αιτίες για τις δυσκολίες προσαρμογής μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενώ ο Spindler, (οπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:60), υποστηρίζει, πως πολλές από τις διαφορετικές συμπεριφορές των αλλόφωνων μαθητών εκδηλώνονται γιατί «έχουν κωδικοποιηθεί ασυνείδητα» χωρίς να υπάρχει σκοπιμότητα από μέρους τους.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη, (2001:87), «η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μόνο εφικτή ως προοπτική και πράξη υπέρβασης του πολιτισμικοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ως διαδικασία αναγνώρισης και σεβασμού της αξίας του προσώπου». Ο Dickopp οπ. αναφ. στο Γκόβαρη, (2001:87), περιγράφει τρία στάδια ενός εξελεγκτικού μοντέλου για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων: α) το στάδιο της πολιτικής αγωγής, β) το στάδιο της κοινωνικής αγωγής και γ) το στάδιο της απελευθέρωσης από τον ιδιαίτερο πολιτισμό. Στο στάδιο της κοινωνικής αγωγής κυριαρχεί ο στόχος της αλληλεγγύης, της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας.

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές μονάδες ο ρόλος του διευθυντή/ντριας γίνεται ακόμη πιο απαιτητικός, ενώ η σωστή διαχείριση της δεξιότητας της επικοινωνίας κρίνεται επιβεβλημένη, αφού αποτελεί στοιχείο της καθημερινότητάς του. Απαιτείται, να επιδιώκει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο στόχο τη συνεργασία, καθώς και την αποφυγή ή πρόληψη των εντάσεων και των συγκρούσεων που κατά διαστήματα είναι πιθανόν, να προκύπτουν στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία.

Τα τελευταία χρόνια έχει χαθεί η ομοιογένεια που άλλοτε χαρακτήριζε την ελληνική κοινωνία αλλά και αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Οι ραγδαίες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο και η μαζική μετακίνηση πληθυσμού τόσο μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών, όσο και από τρίτες προς την Ευρώπη χώρες, έχουν φέρει μια σειρά μεταβολών, όπως στη φύση της κοινωνικής δομής και των κοινωνικών δεσμών καθώς και των πολιτισμικών και θρησκευτικών αξιών.

Σύμφωνα με τον Tomlinson, (2003), *«η ανθρωπότητα κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για οικονομικούς, πολιτικούς, και θρησκευτικούς λόγους, οι οποίες προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη».*

Η Ελλάδα από χώρα εξαγωγής μεταναστών σε σχεδόν όλο τον εικοστό αιώνα, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών από την δεκαετία του 1990 και μετά, κυρίως λόγω της γεωγραφικής της θέσης. Η εισροή μεταναστών και προσφύγων είναι τις περισσότερες φορές από τα Βαλκάνια, χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, της Ανατολικής Ασίας και Νότιας Αφρικής. Η αναδιαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας μετά τις παραπάνω εξελίξεις διακρίνεται, κυρίως για την πολυπολιτισμικότητα της.

Ο Taylor, (1993:56), ορίζει την πολυπολιτισμική κοινωνία, ως αυτή που *«περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολυπολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν».* Ο όρος Πολυπολιτισμικότητα (Multiculturalism) δηλώνει ότι κατά βάση *«σε μία κοινωνία συνυπάρχουν διάφορες κοινωνικές ομάδες με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές αναφορές».*

Η πολυπολιτισμικότητα σε μια χώρα μπορεί να προκύψει από α) τη μετακίνηση οικονομικών ή πολιτικών μεταναστών, οι οποίοι φέρουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, β) την παλιννόστηση ομάδων, οι οποίες μεταφέρουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας, όπου είχαν αποδημήσει αλλά και γ) από ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι οποίες δεν έχουν ενταχθεί στο κοινωνικό σύστημα παρότι ζουν και εργάζονται σ' αυτό το χώρο για πολλούς αιώνες οι οποίες μπορεί να έχουν την ίδια εθνική συνείδηση.

Εκείνο που αποτελεί ένα μεγάλο πρόβλημα των σύγχρονων κρατών σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα σύμφωνα με τον Banks, (2008), είναι από τη μια να δημιουργήσουν μια κοινωνία με κοινές αξίες, ιδανικά και εθνικές επιδιώξεις που όλοι πρέπει να προωθούν και να πρεσβεύουν, ενώ παράλληλα οι πολίτες της κοινωνίας αυτής να αντιμετωπίζονται ισότιμα διατηρώντας την ανεξαρτησία της πολιτισμικής τους καταγωγής.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη, (2004:11), « η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους».

3.2. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου Β., (2008:53), «σήμερα πλέον είναι κοινός τόπος πως η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας αντανακλάται με έναν ιδιαίτερο τρόπο στο ελληνικό σχολείο, θέτοντάς το με τρόπο επιτακτικό μπροστά σε ορισμένα ζητήματα ή προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ή να λύσει αντίστοιχα»

Η εκπαίδευση σήμερα βρίσκεται αντιμέτωπη κυρίως με την πρόκληση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, που χαρακτηρίζει κάθε σχολικό περιβάλλον. Σε αυτή την πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια προστίθενται η εθνική και θρησκευτική ετερότητα, ανατρέποντας την παραδοσιακή, πολιτισμικά «ομοιογενή» εικόνα της εκπαίδευσης.

Ο Γεωργογιάννης, (1997), αναφέρει ότι «το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί χωνευτήρι όλων των πολιτισμών», επιτρέποντας τη διατήρηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε πολιτισμού χωριστά, έτσι ώστε τα παιδιά να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη. Ενώ παράλληλα το σχολείο θα είναι ικανό να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων.

Με τον ίδιο σκεπτικό και ο Γκόβαρης, (2004:11), θεωρεί ότι «το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι». Ενώ επισημαίνει την αναγκαιότητα, να διασφαλίζεται η «αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς, χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός» (Γκόβαρης, 2001).

«Κάθε ευρωπαϊκό σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό» σύμφωνα με τον Νικολάου Γ., (2008), «όταν αφενός κανένα οικονομικό ή δημογραφικό στοιχείο δε μας επιτρέπει, να προβλέψουμε την ύφεση των μεταναστευτικών κινήσεων προς την ήπειρό μας κατά τα προσεχή χρόνια και αφετέρου οι υφιστάμενες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ήδη πολυπολιτισμικές». Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης δεν αποτελεί μία πρόσκαιρη ανάγκη, με «ημερομηνία λήξης».

3.3. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.

Σύμφωνα με τον Νικολάου, (2000:119), τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, «τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και ευρύτερα κοινωνικής

πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε πέντε κύρια μοντέλα: α) το αφομοιωτικό, β) το μοντέλο ενσωμάτωσης, γ) το πολυπολιτισμικό, δ) το αντιρατσιστικό και ε) το διαπολιτισμικό».

α) το αφομοιωτικό

Σύμφωνα με τον Νικολάου, (2000:120-121), η «Αφομοίωση» ορίζεται ως η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας. Βασική παράμετρος σε αυτή τη διαδικασία είναι ότι η εθνική τους προέλευση δεν παίζει κάποιο ρόλο. Ενώ μια «ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών». Εκείνο δηλαδή που ουσιαστικά διακρίνει τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας. «Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό». Με βάση αυτό το συλλογισμό το σχολικό πρόγραμμά αντανακλά αυτή τη θέση. Δίνει έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς, ενώ καλλιεργεί την αξία του εθνικού κράτους.

β) το μοντέλο ενσωμάτωσης

Η αφομοίωση προωθεί την αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, αντίθετα η ενσωμάτωση διατηρεί την υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας ως μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. «Η πολιτισμική ετερότητα εδώ γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας». Εκείνο που έχει παρατηρηθεί στην Ευρώπη, το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο ενσωμάτωσης έχουν δυσδιάκριτα όρια. «Κάποιοι μιλούν για απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση», η οποία οφείλεται περισσότερο στο πνεύμα των καιρών, παρά σε μια πραγματική αλλαγή στάσης και πολιτικής» (Νικολάου, 2000:123-124).

γ) το πολυπολιτισμικό

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, αναγνωρίζει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστευτικών ομάδων και την ανάγκη συνύπαρξής τους, προκειμένου να προωθηθεί η κοινωνική συνοχή. Δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και όχι με μοναδικό κριτήριο τον κυρίαρχο πολιτισμό. Σκοπός σε αυτό το μοντέλο είναι η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί. Με βασική προϋπόθεση να μην τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του πλαισίου αυτού (Νικολάου, 2000:125). Οι επικριτές του συγκεκριμένου μοντέλου σύμφωνα με τον Νικολάου, (2000:126), αντιτείνουν ότι «αυτή η μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών αγνοεί την πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική τους».

δ) το αντιρατσιστικό

Το αντιρατσιστικό μοντέλο (Νικολάου, 2000:128) «αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική» και έχει βασικούς στόχους:

- α) την ισότητα στην εκπαίδευση,
- β) την κοινωνική δικαιοσύνη και
- γ) την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (οπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000:128-129) το αντιρατσιστικό μοντέλο πρεσβεύει, πως «πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών». Θεωρεί την «καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής». Ο κίνδυνος που διατρέχεται σε αυτή την περίπτωση, είναι η «πολιτική εκμετάλλευση της εκπαίδευσης».

- ε) το διαπολιτισμικό

Ο Helmut Essinger οπ. αναφ. στο Νικολάου, (2000:130), θεωρεί τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία» και αναγνωρίζει τέσσερις βασικές αρχές του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) την εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δ) την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης που αναφέρεται στην εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, (1989 οπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000:130-131), η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε ντόπιους και ξένους και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει, ώστε «να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή». Επίσης η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο. Ενώ παράλληλα απαιτείται η παραδοχή των τριών αξιωμάτων της «ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και της παροχής ίσων ευκαιριών» (Νικολάου, 2000:130-131).

3.4. Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Νικολάου, (2000:130), αναφέρει ότι το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «μπορεί να θεωρηθεί εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου».

Οι Angelides, Stylianos & Leigh (2003), όπ. αναφ. στο Γεροσίμου Ε., Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ., 2014:99) θεωρούν ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφέρει από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ότι δεν αποδέχεται απλά το γεγονός της συνύπαρξης των ανθρώπων που έχουν διαφορετικό εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά επικεντρώνεται σε θέματα που σχετίζονται με τη συνεχή επιμόρφωση, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στις μεταβολές των ρατσιστικών φαινομένων και τις προκαταλήψεις των παιδιών που ανήκουν στην πλειονότητα». Πρόκειται για μια «διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2004:14).

Για τους Banks και Banks, (2004), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως ένα πεδίο μελέτης, «μια επιστήμη που ο σκοπός της είναι η δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές

και πολιτισμικές ομάδες». Επιδιώκει οι μαθητές, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να διαμορφώσουν στάσεις, οι οποίες θα τους επιτρέψουν στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας να αλληλεπιδρούν, να διαπραγματεύονται και να επικοινωνούν με άτομα από διαφορετικές ομάδες.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, (1989),: «*Η διαπολιτισμική αγωγή δεν περιορίζεται στην ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά προσπαθεί να διατυπώσει τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των νέων γενεών, έτσι ώστε αυτές να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας*», βασίζεται σε θεωρητικές αρχές δανειζόμενες κυρίως από την ανθρωπολογία, την εθνολογία, και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε στοχεύει μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Επιδιώκει μια ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης.

Ο Gorski, (2010) όπ. αναφ. στο Μάμας Χ., Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ., 2014:83) υποστηρίζει ότι «*η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στον μετασχηματισμό σε τρία βασικά επίπεδα: του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών*». Ενώ και η Χατζησωτηρίου, (2010), όπ. αναφ. στο Μάμας Χ., Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ., 2014:84) θεωρεί ότι «*η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά επιδιώκει να αναδιαρθρώσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης*».

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, (1997), το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι εκείνο το μοντέλο εκπαίδευσης που έχει στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, χαρακτηριστικά των οποίων είναι η ισονομία, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι καταλυτικός στην προσπάθεια για «*διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ διαφορετικών κόσμων*».

Ο Bennett, (2007), όπ. αναφ. στο Μάμας Χ. , Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ., 2014:83), αναφέρει ότι «*η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση η οποία βασίζεται αφενός σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω και αφετέρου επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό*».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Γκόβαρη,(2004:14), αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση και «*παραπέμπει σ' ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*».

3.5. Η θεσμική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας στο ευρωπαϊκό και ελληνικό συγκείμενο.

3.5.1. Η ευρωπαϊκή θεσμική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας.

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές ευρωπαϊκές χώρες έχουν θέσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πολύ υψηλή προτεραιότητα για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Το 1995 καταρτίστηκε «*η Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων*», στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης από την Επιτροπή για την

Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (*Council of Europe, 1995*). Με άρθρο που αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται το στίγμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μειονότητες, που διαβιούν εντός των χωρών της Ε.Ε., σύμφωνα με το οποίο προβλέπεται ότι «πρέπει να ληφθούν μέτρα στους τομείς της εκπαίδευσης και της έρευνας για να προαχθεί η γνώση του πολιτισμού, της ιστορίας, της γλώσσας και της θρησκείας των εθνικών μειονοτήτων και της πλειοψηφίας. Ενώ θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα για τα πρόσωπα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας» (*Κοκκινάκη, 2006:208*).

Από την ημερομηνία εφαρμογής της Συνθήκης του Άμστερνταμ τον Μάιο του '99, η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει μία κοινή πολιτική όσον αφορά τα θέματα ασύλου και μετανάστευσης. Ταυτόχρονα, με βάση τις αποφάσεις της Συνόδου Κορυφής της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000, η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο της επόμενης δεκαετίας «να γίνει η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο, ικανή για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, που θα συνοδεύεται από την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της απασχόλησης και τη μεγάλη κοινωνική συνοχή» (<http://www.consilium.europa.eu/fr/summ.htm>).

Η Οδηγία αριθμ. 77/486/CEE (*Ιούλιος, 1977*), καθόριζε ότι τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση. Βεβαίως, κατά τη δεκαετία του '70 η μετανάστευση θεωρούνταν «προσωρινή» και το μέτρο αυτό στόχευε στην επιτυχή επανένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα προέλευσης, όταν αυτοί θα παλιννοστούσαν. Σήμερα ο στόχος είναι πολύ διαφορετικός: συνδέεται με την τόνωση και τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, των οποίων οι οικογένειες επιθυμούν τη μόνιμη, πια, εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής (*Eurydice, 2004*).

Σύμφωνα με τον Νικολάου το 2004 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μία μελέτη (*Eurydice, 2004, L'integration scolaire des enfants immigrants en Europe*), στην οποία επιχειρείται «η διερεύνηση και σύγκριση των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στα σχολεία των κρατών-μελών της Ένωσης». Στην ανάλυση αυτή εντοπίζονται σημαντικές ομοιότητες αλλά και διαφορές ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζεται από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης. Σχεδόν όλα τα ευρωπαϊκά κράτη «υιοθέτησαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στα εκπαιδευτικά τους συστήματα». Οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ τους, παρατηρούνται σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται συχνή και μαζική εισροή προσφύγων στον ελληνικό χώρο, που εξαιτίας της γεωγραφικής του θέσης αλλά και της τήρησης των διεθνών συμφωνιών που έχουν υπογραφεί, αποτελεί το χώρο διέλευσης, προσωρινής ή μόνιμης διαμονής αυτών. Η εκπαίδευση των μαθητών προσφυγικής καταγωγής αποτελεί σημείο τριβής ανάμεσα στο Υπουργείο, διάφορους φορείς και γονείς. Την

έκταση και τις διαστάσεις του θέματος ενισχύει πρόσφατη επιστολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος το Φεβρουάριο του 2017 προς την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., με την οποία επισημαίνεται η κρισιμότητα της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων και η «ανάγκη χάραξης ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού δράσεων για την υλοποίηση της εκπαίδευσης τους». Ενώ τονίζεται η «πρωτόγνωρη σε ένταση και έκταση πραγματικότητα που αφορά στο ζήτημα των μικτών μεταναστευτικών ροών, οι οποίες γίνονται ολοένα και εντονότερες, καθώς και το γενικότερο μεταναστευτικό ζήτημα που παίρνει εξαιρετικά μεγάλες διαστάσεις» (ΔΟΕ «Αίτημα συνάντησης με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ» αριθμ. Πρωτ. 1073/6-2-2017).

Είναι κρίσιμο λοιπόν σε αυτό το σημείο, εξαιτίας της επικαιρότητας του ζητήματος, να γίνει μια πιο εκτενής αλλά σύντομη επισκόπηση στον τρόπο που χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αντιμετωπίζουν θεσμικά την εκπαίδευση των παιδιών προσφυγικής καταγωγής, τα τελευταία χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω η Γερμανία, η Γαλλία, το Βέλγιο και η Αυστρία.

α) Γερμανία

Η έκθεση του γερμανικού υπουργείου Παιδείας που τιτλοφορείται «Η Εκπαίδευση στη Γερμανία»(2016), η οποία συντάχθηκε από το Γερμανικό Ινστιτούτο Διεθνούς Παιδαγωγικής Έρευνας (DIPF), το 30% περίπου των προσφυγόπουλων είναι κάτω των 18 ετών, επομένως πρέπει να πάνε υποχρεωτικά στο σχολείο. Όπως μας πληροφορεί το ειδησεογραφικό πρακτορείο ΑΠΕ-ΜΠΕ «η Γερμανία έχει πείρα δεκαετιών στο θέμα της ενσωμάτωσης αλλοδαπών παιδιών, εν τούτοις το να ενταχθούν στα σχολεία παιδιά από εμπόλεμες περιοχές με τα ανάλογα ψυχικά τραύματα, είναι μια νέα πρόκληση για τη γερμανική κοινωνία. Επειδή όμως η ένταξη των μικρών προσφυγόπουλων δεν μπορεί να γίνει σε βάρος της διδασκαλίας των άλλων μαθητών, απαιτείται να διοριστούν χιλιάδες παιδοψυχολόγοι, μεταφραστές, δάσκαλοι και καθηγητές με ειδικές γνώσεις, διότι οι υπάρχοντες, είτε δεν επαρκούν, είτε δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να διδάξουν σε αυτά τα παιδιά. Οι Γερμανοί συμφωνούν στο ότι η ενσωμάτωση στην κοινωνία περνάει μέσα από την εκπαίδευση» (<http://www.amna.gr> 27-9-2016).

β) Γαλλία

Σύμφωνα με πληροφορίες του ίδιου ειδησεογραφικού πρακτορείου η Γαλλία για να ξεχωρίσει τα προσφυγόπουλα που έχουν φθάσει τελευταία από Συρία, Ιράν, Αφγανιστάν από τα παιδιά των μεταναστών κυρίως από τις πρώην αποικίες, χρησιμοποιούν τον όρο «Μαθητές Αλλόφωνοι Νεοαφιχθέντες» («Elèves Allophones Nouvellement Arrivés») (EANA). «Αλλόφωνοι» είναι η επίσημη ορολογία που χρησιμοποιεί το γαλλικό υπουργείο παιδείας για τους μαθητές, που δεν γνωρίζουν τη γαλλική γλώσσα. Για την υποδοχή τους δημιούργησαν τον Οκτώβριο του 2012 μια ειδική υποδομή, το «Ακαδημαϊκό Κέντρο για την Εκπαίδευση Νεοαφιχθέντων Αλλόφωνων παιδιών» με το ακρωνύμιο CAZNAV.

«Το Κέντρο αυτό αναλαμβάνει την υποδοχή των παιδιών, από 11 έως 18 ετών, καθώς και την αξιολόγησή τους γύρω από τις γνώσεις και την προηγούμενη μάθησή τους. Η σχετική εξέταση γίνεται για τα μαθηματικά στη γλώσσα τους, στα δε γαλλικά για το επίπεδο κατανόησης. Στόχος είναι να καθορισθεί το επίπεδο και η κατηγορία της τάξης

στην οποία θα οδηγηθούν με απώτερο μέλημα, την ένταξή τους σε κανονική τάξη με παιδιά της ηλικίας τους. Από τα έως τώρα στοιχεία του υπουργείου πάντως, εννέα στα δέκα «αλλόφωνα» παιδιά έχουν ανάγκη υποστήριξης στη γαλλική γλώσσα, εξ' ου και η δημιουργία ειδικών τμημάτων» (<http://www.amna.gr> 27-9-2016).

γ) Βέλγιο

Σε ότι αφορά το Βέλγιο η ίδια πηγή πληροφόρησης αναφέρει ότι «τη σχολική χρονιά 2015-2016 το βελγικό κράτος επέλεξε δύο σχολεία κοντά στο κέντρο των Βρυξελλών, ένα στην περιοχή του Αντερλεχτ και ένα στο Σεν Ζιλ, για να φοιτήσουν περίπου 40 παιδιά και έφηβοι πρόσφυγες». Για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσα και τη βελτίωση του μορφωτικού τους επίπεδο δημιουργούνται ειδικά γι' αυτά προσαρμοσμένα μαθήματα. Τα μαθήματα διεξάγονταν σε «τάξεις υποδοχής», με στόχο τα παιδιά αυτά να μεταβούν ομαλά σε ένα κανονικό βελγικό σχολείο.

Επιπλέον, «στα περισσότερα κέντρα υποδοχής προσφύγων, του Βελγίου τα προσφυγόπουλα έχουν τη δυνατότητα, μετά το σχολείο, να κάνουν μαθήματα προγύμνασης με τη βοήθεια των υπαλλήλων του κέντρου υποδοχής, ή με τη βοήθεια εθελοντών. Ενώ με τη βοήθεια του Βελγικού Ερυθρού Σταυρού, λειτουργεί στο κέντρο των Βρυξελλών ένα ειδικό πειραματικό σχολείο για τα παιδιά των προσφύγων, το «Petite Ecole» (το Μικρό Σχολείο), και απευθύνεται σε παιδιά μεταξύ 6 με 13 ετών τα οποία δεν έχουν πάει σχεδόν ποτέ ή ποτέ στο σχολείο. Το «Petite Ecole» δεν επιδοτείται από το βελγικό κράτος, αλλά από δωρεές πολιτών και λειτουργεί με εθελοντές δασκάλους και ψυχολόγους» (<http://www.amna.gr> 27-9-2016).

δ) Αυστρία

Οι πληροφορίες του ΑΠΕ-ΜΠΕ σε ό, τι αφορά την αυστριακή εκπαίδευση αναφέρει ότι «ισχύει η υποχρεωτική εννεαετής εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και τους νέους, ανεξάρτητα από την υπηκοότητά τους και το καθεστώς της παραμονής τους στη χώρα, και ως εκ τούτου, σύμφωνα με την αυστριακή νομοθεσία, αποτελεί κοινή ευθύνη η όσο το δυνατόν ταχύτερη υποδοχή όλων των παιδιών και νέων, προσφυγικής προέλευσης, στα αυστριακά σχολεία για να τους δοθεί η ευκαιρία εκπαίδευσης και ένταξης στην αυστριακή κοινωνία» (<http://www.amna.gr> 27-9-2016).

Συνεχίζοντας επισημαίνει ότι «για το αυστριακό σχολικό σύστημα η υποδοχή προσφυγόπουλων δεν είναι απολύτως τίποτε το καινούριο, τονίζουν στη Βιέννη, εκπρόσωποι του υπουργείου Παιδείας, κάνοντας μία ιστορική αναδρομή, από την κρίση στην Ουγγαρία το 1956 έως τον πόλεμο στη Γιουγκοσλαβία στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν σε αυτό το διάστημα εκατοντάδες χιλιάδες πρόσφυγες είχαν βρει καταφύγιο στην Αυστρία και αντίστοιχα, τα παιδιά τους, στα σχολεία της» (<http://www.amna.gr> 27-9-2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι «πριν από το καλοκαίρι του 2016, το αυστριακό υπουργείο Παιδείας με τη συνεργασία της Επιθεώρησης Σχολείων και σχολικών ψυχολόγων είχε προχωρήσει σε ανάλυση της κατάστασης στα εννέα ομόσπονδα κρατίδια και στις κατάλληλες προετοιμασίες για το νέο σχολικό έτος, με στόχο να είναι δυνατή η πρώτη επαφή των προσφυγόπουλων με το σχολείο, με το κλίμα στην τάξη και τους συμμαθητές, όπως επίσης η από κοινού διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου με

συνομηλικούς και η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας» (<http://www.amna.gr> 27-9-2016).

Ενώ «για τα προσφυγόπουλα τα οποία στη χώρα προέλευσής τους δεν είχαν ποτέ παρακολουθήσει μαθήματα σε σχολείο ή μόνον σποραδικά, ή ακόμη είχαν στο παρελθόν επαφή με άλλο αλφάβητο από το λατινικό, προβλέπονται ειδικοί κύκλοι μαθημάτων αλφαριθμητισμού, με τη βοήθεια και εκπαιδευτικών της μητρικής τους γλώσσας, κάτι που λειτουργεί από παλιά, για παράδειγμα στο κέντρο πρώτης υποδοχής προσφύγων στο Τράισκιρχεν, νότια της Βιέννης, με τις αποκαλούμενες σχολικές τάξεις-γέφυρες» (<http://www.amna.gr> 27-9-2016).

3.5.2. Η ελληνική θεσμική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας.

α) Νόμος 2413/1996

Η εφαρμογή της πρωτοβουλίας της Επιτροπής για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων του Συμβουλίου της Ευρώπης βρίσκει εφαρμογή στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, με την ψήφιση του Νόμου 2413/1996, (ΦΕΚ 124/17-6-96, «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*»). Ο νόμος αυτός αφορά την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα όπως αναφέρεται στο άρθρο 34 προβλέπεται «*η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες*».

Με τον ίδιο νόμο καθορίστηκε ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), ενώ διεξήχθησαν Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) που αφορούσαν τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των Τσιγγανοπαίδων, των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων, με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο νόμος 2413/1996 θεσμοθέτησε την ίδρυση «*Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*». Σε σχολεία που είχαν πάνω από 45% αλλοδαπούς, παλιννοστούντες ή/και πρόσφυγες μαθητές/τριες, δόθηκε η δυνατότητα «*να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια (Γενικά ή Επαγγελματικά) εφόσον επιθυμούν*». Τα σχολεία αυτά, συνήθως προσπαθούν να κρατήσουν μια αναλογία περίπου 40-45% αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών και 60% γηγενών, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για πολιτισμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ελληνική και τις μειοψηφικές εθνότητες και να αποφεύγεται η δημιουργία γκέτου των σχολείων.

β) Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Ζώνες Εκπαιδευτικής προτεραιότητας

Η παλιννόστηση στην Ελλάδα άρχισε τη δεκαετία του '70. Το Υπουργείο για αντιμετώπισει αυτό το φαινόμενο, προχώρησε στη λήψη μέτρων κυρίως φιλανθρωπικού χαρακτήρα, πρωτίστως σε ό, τι αφορούσε στα γλωσσικά μαθήματα.

Αλλά παρατηρείται και μείωση των απαιτήσεων, όπως για παράδειγμα χαμηλότερες βάσεις εισαγωγής σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με την υπουργική απόφαση Φ.818-2/Ζ/4139/20-10-80 θεσμοθετούνται οι Τάξεις Υποδοχής, ενώ με το άρθρο 45 του νόμο 1404/83, νομοθετούνται τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Το 1990 γίνεται τροποποίηση με το Ν.1894/90, χωρίς μεγάλες αλλαγές. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακών Τμημάτων, αρχικά αφορούσαν μαθητές, παιδιά επαναπατριζόμενων ή παλιννοστούντων ομογενών, στη συνέχεια όμως συμπεριέλαβε και μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μεταναστών από διάφορες χώρες. Με τη Γ1/236/624/24-10-90 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ρυθμίστηκαν σε γενικές γραμμές τα οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα των Τ.Υ. και των Φ.Τ., αλλά δεν διευκρινίστηκε εάν οι Τ.Υ. ήταν αυτόνομες ή παράλληλες τάξεις (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου 2003: 135).

Η Υπουργική Απόφαση με αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94 (ΦΕΚ 930/14.12.94 τ. Β) διευκρινίζει ότι *«οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις και στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην κανονική τους τάξη και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα»* (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2001:136). Το πρόβλημα όμως της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών παραμένει.

Με την Υ.Α:Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις. Προκειμένου *«να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλοδαποί & παλιννοστούντες μαθητές, καθώς και οι μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους»* (π.χ. μαθητές Ρομά και μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία), διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης.

Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:

- *Τάξη Υποδοχής I*
- *Τάξη Υποδοχής II*
- *Φροντιστηριακό Τμήμα*

Με την εν λόγω Υπουργική Απόφαση καθορίζονται ο σκοπός και το πρόγραμμα σπουδών των Τ.Υ. και των Φ.Τ. στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία τους, η διάρκεια φοίτησης των μαθητών, οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών στις Τ.Υ. I & II και στα Φ.Τ.. Τα σημαντικότερα σημεία αυτής της Υ.Α. είναι ότι η ελληνική γλώσσα ορίζεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, και ότι επισημαίνεται η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης τους.

Την περίοδο 2007-2010 ακολουθούν αρκετές εγκύκλιοι για την καλύτερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων. Η 132502/Γ1/21-11-2007 εγκύκλιος του Υπουργείου προωθεί το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ η εγκύκλιος 8657/Γ2/21-01.2008 προωθεί το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο» για σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Με το ν. 3879 (ΦΕΚ 163/21.09.2010) και πιο συγκεκριμένα με το άρθρο 26, με απόφαση του ΥΠΕΠΘ ορίζονται «οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή, και χαμηλή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες». Με τις εγκυκλίους του ΥΠΔΒΜΘ αριθμ. Φ.1 ΤΥ/814/103114/Γ1/9.9.2011 και αριθμ. 125211/Γ1/1.11.2011 το 2011 καθορίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Ζ.Ε.Π.. Στόχος των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης.

γ) *Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα σύμφωνα με την αρ. 191948/Δ1/26-11-2014 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.*

Με την εγκύκλιο αρ. 191948/Δ1/26-11-2014 εγκύκλιο της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης προκειμένου «να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλοδαποί & παλιννοστούντες μαθητές, καθώς και οι μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα» και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους (π.χ. μαθητές Ρομά και μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία).

Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:

- *Τάξη Υποδοχής Ι*
- *Τάξη Υποδοχής ΙΙ*
- *Φροντιστηριακό Τμήμα*

Σύμφωνα πάντα με την εγκύκλιο, με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, «οι *Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, αποτελώντας τον πυρήνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων, όπως:*

- *Της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών.*

- *Της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών ως παράγοντα μάθησης για όλους τους μαθητές».*

Ενώ οι στόχοι τους είναι:

- *«Η εξατομικευμένη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών.*
- *Η γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση όλων των μαθητών.*
- *Η καλλιέργεια διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο.*
- *Η εδραίωση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας».*

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σταθμίζοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, μπορούσε να επιλέξει εκείνο το σχήμα που θα λειτουργούσε ουσιαστικά και αποδοτικά. Επίσης η συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων της πρωινής ζώνης με τους διδάσκοντες στις Τάξεις Υποδοχής και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ήταν απαραίτητη ώστε:

- *«Η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνέπεια.*
- *Παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών να διευκολύνεται και η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις τάξεις που οι μαθητές εντάσσονται.*
- *Οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους στις τάξεις πρωινής ζώνης στις οποίες ηλικιακά ανήκουν και είναι εγγεγραμμένοι οι μαθητές.*
- *Οι εκπαιδευτικοί-διδάσκοντες του σχολείου να οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.*
- *Η ετερότητα να αξιοποιείται ως πηγή ιδεών και δραστηριοτήτων ώστε όλοι οι μαθητές του σχολείου να ωφελούνται από τη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο».*

δ) Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων το Μάιο του 2016 σε ό, τι αφορά τα στοιχεία για τους πρόσφυγες που έχουν εισρεύσει και συνεχίζουν να εισρέουν στη χώρα μας και γενικότερα στην Ευρώπη, φαίνεται ότι *«σήμερα, η πλειονότητα των περίπου 50.000 διαβιούντων σε δομές φιλοξενίας έχει ζητήσει άσυλο,*

ενώ το 46% όσων συμμετείχαν στη διαδικασία προκαταγραφής της Υπηρεσίας Ασύλου και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες είναι παιδιά. Η διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των ανηλίκων που διαβιούν σε δομές φιλοξενίας της χώρας αποτελεί βασικό καθήκον, υποχρέωση, αλλά και πολιτική απόφαση της ελληνικής πολιτείας».

Προκειμένου το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) να αντιμετωπίσει τη νέα αυτή πραγματικότητα, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθεί μέτρα που αποβλέπουν στην «*άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές*». Με το αριθμ. Πρωτ. : 152029/Δ1/19-9-2016 έγγραφό του «*Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικά σχολεία της χώρας*», δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) ΖΕΠ μέσω προγράμματος συγχρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της Πράξης: «*Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στα Δημοτικά Σχολεία - Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2016-2017*».

Η ανάλυση της ανωτέρω Πράξης, για το σχολικό έτος 2016-2017 αναφέρεται στη «*μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στο γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς, η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών*».

Επίσης, η πράξη αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται «*ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών)*». Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στο πλαίσιο της εν λόγω Δράσης, στελεχώνουν τις Τάξεις Υποδοχής, τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα και λοιπές δομές με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε αφενός μεν να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφετέρου δε, να υποστηρίζεται η ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων.

Για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) «*διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να*

προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία».

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ
- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΙΙ ΖΕΠ

α) *«Στις ΤΥ Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας».*

β) *«Στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές που φοιτούν στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα:*

- *είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη)*
- *είτε εκτός κανονικής τάξης».*

«Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ».

Κοινή Υπουργική Απόφαση των Υπουργών Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού, Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικού με αριθμ. 180647/ΓΔ4/31-10-2016 για την εκπαίδευση των προσφύγων αντικαθιστά αυτήν του Σεπτεμβρίου. Στη νέα απόφαση υπάρχουν τροποποιήσεις, όπως αυτές που αφορούν τη «*λειτουργία των ΔΥΕΠ, για τις οποίες προβλέπεται, για κάθε μια εξ αυτών, ο ορισμός τριμελούς ομάδας, ως υπεύθυνης για την έναρξη και την ομαλοποίηση της λειτουργίας των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων».*

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π. ορίζεται στο άρθρο 4 της ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/19-9-2016 (ΦΕΚ Β 3049) και συντάσσεται με τη συνεργασία του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης της σχολικής μονάδας, του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού λειτουργίας εκάστης Δ.Υ.Ε.Π.:

- *«Ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα ΔΥΕΠ ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές.*
- *Για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται ΔΥΕΠ εντός των κέντρων φιλοξενίας. Λειτουργούν από 8.20 π.μ. έως 1 μ.μ. και τα παιδιά ακολουθούν το υποχρεωτικό πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου.*
- *Για τα παιδιά 6-15 ετών λειτουργούν ΔΥΕΠ μέσα στα σχολεία, από 2 μ.μ. έως 6 μ.μ. Τα παιδιά 6-12 ετών (ηλικίες δημοτικού) κάνουν Ελληνικά (6 ώρες), Αγγλικά (4), Μαθηματικά (3), Φυσική Αγωγή (3), Πληροφορική (2) και 2 ώρες Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο). Τα παιδιά 13-15 ετών (ηλικίες γυμνασίου) κάνουν τα*

ίδια μαθήματα, με μόνη διαφοροποίηση ότι τα Μαθηματικά θα είναι 4 ώρες και η Φυσική Αγωγή 2.

• Για τα μεγαλύτερα παιδιά εκπονείται σχέδιο ένταξής τους, εφ' όσον αυτά το θέλουν, στην τεχνική εκπαίδευση».

Συνοψίζοντας τη ρητορεία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. ως προς τη δικαιολόγηση των μέτρων που λαμβάνει ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα, στο κείμενο τεκμηρίωσης «Ανήλικοι πρόσφυγες και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Δικαίωμα στην εκπαίδευση – υποχρεώσεις του κράτους» (Αθήνα, 27 Νοεμβρίου 2016), αναφέρει πως «με τον ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» βελτιώθηκε αισθητά το ανεπαρκές προηγούμενο νομικό καθεστώς, που είχε επιχειρήσει ανεπαρκώς να θέσει ο ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α 124) σχετικά με τα διαπολιτισμικά σχολεία».

3.5.3. Συνοπτική παρουσίαση - κριτική των νομοθετικών ρυθμίσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο.

Παρατηρείται ότι το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (1983) με το θέμα υποδοχής και εκπαίδευσης παλιννοστούντων παιδιών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Οι πρώτες Τ.Υ. αφορούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική (Ν. 1894/1990). Ήταν τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο. Από το 1994 με υπουργική απόφαση δόθηκε η δυνατότητα να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών. Το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με σκοπό μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στην ζωή του σχολείου με στόχο την ομάλωτη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, ενώ επανέρχεται το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

Η πιο σημαντική εξέλιξη στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθε με τον νόμο 2413/1996 και τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες. Δημιουργήθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια. Η πολιτιστική διαφορετικότητα και η γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο μάθησης. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, τείνουν να μετατραπούν σε σχολεία αλλοδαπών γιατί οι έλληνες μαθητές σταδιακά αποχωρούν.

Μια ακόμη αξιοσημείωτη παρέμβαση αφορά την περίοδο 1997-2000 και 2001-2004 όπου λειτούργησαν δύο προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ). Στόχευαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την βελτίωση των επιδόσεων των Τσιγγανοπαίδων, των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων. Στα πλαίσια του ΕΠΕΑΚ II λειτουργήσε επίσης από το 2003 και το πρόγραμμα "Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών" με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση.

Με το Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/21.09.2010) δημιουργούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, με στόχο την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο ίδιο πλαίσιο, με την ίδια ρητορική, για ισότιμη ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και μαθητών που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, διαμορφώνεται και η εγκύκλιος 191948/Δ1/26-11-2014 της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ενώ με την ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/19-9-2016 (ΦΕΚ Β 3049) το κράτος ορίζει τον τρόπο λειτουργίας των νέων δομών εκπαίδευσης που θέσπισε των Δ.Υ.Ε.Π., προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που δημιούργησαν οι νέες πολυπληθείς μεταναστευτικές εισροές. Σύμφωνα με το κείμενο τεκμηρίωσης, του ανωτέρω νόμου, «Ανήλικοι πρόσφυγες και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Δικαίωμα στην εκπαίδευση – υποχρεώσεις του κράτους» (Αθήνα, 27 Νοεμβρίου 2016), η «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*». Σκοπός μεταξύ άλλων, του διαπολιτισμικού σχολείου είναι η «*ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, η εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, και η αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό*».

Γίνεται αντιληπτό ότι εκείνο που επιχειρεί ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας είναι οι παρεμβατικές ενέργειες να μην απευθύνονται μόνο σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές αλλά και σε γηγενείς μαθητές. Ενώ στόχος του Υπουργείου είναι «*η ποιοτική αναβάθμιση των ελληνικών σχολείων προς όφελος των γηγενών και παλιννοστούντων-αλλοδαπών μαθητών*» κάτι το οποίο δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται πάντα, όπως αποδεικνύεται από τον αριθμό των νομοθετικών ρυθμίσεων και διευκρινιστικών εγκυκλίων που έχει εκδώσει από το 1980 έως σήμερα.

3.5.4.Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην πολυπολιτισμική ελληνική σχολική πραγματικότητα.

i) Ο ρόλος του διευθυντή σχολικών μονάδων με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.

Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, «*ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας*». Στις αρμοδιότητές του είναι η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας «*ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία*». Αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο για την «*από κοινού επίτευξη των*

εκπαιδευτικών στόχων, συνεργαζόμενος με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς». Όταν ο διευθυντής καλείται να ηγηθεί μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας, με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, ο ρόλος του γίνεται περισσότερο απαιτητικός.

Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα έχει επιφέρει αλλαγές στην κοινωνία, στο σχολείο και στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με το Γεωργογιάννης (2006: 103) δημιουργείται η ανάγκη για «ένα νέο κανονιστικό υπόβαθρο για τον κοινωνικό ρόλο που επιτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που ως κύριος εκπρόσωπος της καλείται να συνδέσει το σχολείο με την τοπική κοινωνία». Η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας ως προς τα καθήκοντα του διευθυντή σε σχολικές μονάδες με διαπολιτισμική προσέγγιση, καθορίστηκε από μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων και εφαρμοστικών εγκυκλίων.

Με το αριθμ. πρωτ. 191948/Δ1/26-11-2014 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων προβλέπεται ότι με ευθύνη του Διευθυντή προωθούνται οι στόχοι της ίδρυσης και λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, ενώ καθορίζεται ο ρόλος και η συμβολή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου λειτουργούν ΤΥ και ΕΦΤ. Ειδικότερα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- *«Μεριμνά ώστε στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως αυτές ορίζονται από τις κείμενες διατάξεις, να περιλαμβάνεται το θέμα της πορείας των μαθητών που φοιτούν σε ΤΥ και ΕΦΤ, καθώς και της συνεργασίας των διδασκόντων στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα με τους εκπαιδευτικούς- διδάσκοντες των τάξεων.*
- *Καλεί, υποστηρίζει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς των τάξεων να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (π.χ. να πραγματοποιούν συνεργατικές διδασκαλίες εάν αυτό είναι δυνατό) και ενημερώνει σχετικά τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.*
- *Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το Σχολικό Σύμβουλο καταρτίζει και αναπροσαρμόζει το πρόγραμμα μαθημάτων που θα παρακολουθεί κάθε μαθητής, ο οποίος φοιτά σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα καθώς και το πρόγραμμα σπουδών των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων.*
- *Συμβάλλει στην καλλιέργεια κλίματος σεβασμού της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου και υποστηρίζει την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και εκπαιδευτικών επισκέψεων που λαμβάνουν υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών.*
- *Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει πρόγραμμα δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων διαπολιτισμικού πνεύματος στις οποίες θα πρέπει να επιδιώκεται να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς.*
- *Μεριμνά για τη σταθερή επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα και σε συνεργασία με τους διδάσκοντες των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων καταρτίζει πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων.*

Σε αυτές τις ενημερωτικές συναντήσεις δύνανται να παρίστανται και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων των μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα.

- Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καταρτίζει πρόγραμμα δράσεων με στόχο τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και ενημερώνει σχετικά τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και τον Σύλλογο γονέων (π.χ. διδασκαλία ελληνικών στους γονείς που δεν γνωρίζουν ελληνικά, η οποία δύναται να πραγματοποιείται με τη συνεργασία και τη στήριξη των Ο.Τ.Α.).
- Μεριμνά ώστε σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και τους φορείς των Ο.Τ.Α. να οργανώνονται συναντήσεις επικοινωνίας ή επιμορφωτικές συναντήσεις με όμορα σχολεία με στόχο την υποστήριξη εκπαιδευτικών στα σχολεία όπου δεν λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, αλλά φοιτούν μαθητές που έχουν ανάλογες εκπαιδευτικές ανάγκες».

Σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) το ΥΠΠΕΘ απέστειλε έγγραφο (ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/19-9-2016 ΦΕΚ Β 3049) προς τα στελέχη εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων φροντίζουν για τα παρακάτω:

- Διερευνούν τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου προκειμένου να συμμετάσχουν στην τριμελή ομάδα υποστήριξης της λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. και ενημερώνουν τον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τη Δευτέρα 10-10-2016 ενημερώνουν σχετικά τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης έως τις 12:00
- Συνεργάζονται με το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων προβαίνουν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.
- Διερευνούν τη δυνατότητα διάθεσης εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για συμπλήρωση διδακτικού ωραρίου στην οικεία Δ.Υ.Ε.Π.
- Υποστηρίζουν υλικοτεχνικά τη μαθησιακή διαδικασία και τις δραστηριότητες των Δ.Υ.Ε.Π., σε συνεννόηση με τις αρμόδιες Σχολικές Επιτροπές
- Συντονίζουν τις ενέργειες των δημοτικών υπηρεσιών και των αρμόδιων οργάνων των Δήμων ώστε να εξασφαλίζεται η φύλαξη και η καθαριότητα των σχολικών χώρων
- Παρέχουν τις απαραίτητες υπηρεσίες και διευκολύνσεις προς τους Σ.Ε.Π. (Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων) και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π., που θα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος
- Φροντίζουν για την παραλαβή από τους υπεύθυνους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων των καταστάσεων των στοιχείων των μαθητών που φοιτούν στη Δ.Υ.Ε.Π. και την τήρησή τους στο αρχείο του σχολείου, όπως επίσης και την κατάσταση των διδασκόντων στη Δ.Υ.Ε.Π.
- Επεξεργάζονται πρόταση κοστολόγησης των λειτουργικών εξόδων της Δ.Υ.Ε.Π. προκειμένου να την υποβάλλουν, όταν κληθούν, στα αρμόδια όργανα».

ii) Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη σχολικών μονάδων με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Όπως προκύπτει από την ισχύουσα νομοθεσία, υπάρχει μια ρητορική αναπροσαρμογή του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας, σχετικά με τις εκάστοτε αλλαγές που αφορούν την εκπαίδευση. Ενώ με τον ν. 1566/1985 καθορίστηκε ένας πιο «διεκπεραιωτικός» ρόλος του διευθυντή, ώστε να ασκεί εποπτεία στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, να τους ενημερώνει για την εξέλιξη της νομοθεσίας και να εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, με την Φ.353.1/3243/105657 (ΦΕΚ 1340/16-10-02) Υ.Α. ο ρόλος του αποκτά μια άλλη προσέγγιση. Ορίζεται ως «διοικητικός, εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος, έχει ως έργο του την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας προς την επίτευξη υψηλών στόχων, εξασφαλίζοντας όλες τις προϋποθέσεις ώστε να καταστεί το σχολείο ανοικτό και δημοκρατικό». Επίσης με το ν. 3846/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) του δίνεται η δυνατότητα να «προτείνει τρόπους βελτίωσης του σχολείου του».

Οι τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης προώθησαν και άλλη μια διάσταση στο ρόλο του. Σύμφωνα με την 191948/Δ1/26-11-2014 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας ο διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει, να «συμβάλλει στην καλλιέργεια κλίματος σεβασμού της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου».

Σύμφωνα με αρκετές μελετές, η άσκηση διοίκησης σε έναν οργανισμό καθώς και σε μια σχολική μονάδα συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή των διοικητικών λειτουργιών (Ζαβλανός, 1998. Καμπουρίδης, 2002. Κανελλόπουλος, 1990. Καταβάτη, 2003. Μπουραντάς: 2003. Σαΐτης, 2008. Click, 2005. Dubrin, 2004. Mussazi, 1982). Όταν όμως ο διευθυντής καλείται να ηγηθεί μιας σχολικής μονάδας με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, με πολυπολιτισμική διάσταση, οι απαιτήσεις του ρόλου του αλλάζουν. Δεν αρκεί να λειτουργεί μόνο ως διεκπεραιωτής κεντρικά λαμβανομένων αποφάσεων, οδηγιών και εγκυκλίων.

Όπως αναφέρουν οι Σχίζα Γ., Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ., (2014:121-122), «έρευνες παρατήρησαν ότι οι ηγέτες σε αποτελεσματικά διαπολιτισμικά σχολεία, είχαν ένα ξεκάθαρο όραμα για αύξηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης που συνοδεύεται με την ύπαρξη πολιτικής ισότητας που απευθυνόταν σε όλες τις πτυχές του σχολείου (Ofsted, 2002; DfES, 2003, Blair κ.ά., 2007). Οι ηγέτες στα σχολεία αυτά αφιέρωναν χρόνο για να ακούσουν τις απόψεις του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων. Ήταν αποφασισμένοι να δουλέψουν σκληρά μέχρι να υλοποιηθεί το όραμά τους».

Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή/ηγέτη σχολικής μονάδας απαιτεί να σεβαστεί τη διαφορετικότητα, να λάβει υπόψη του τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, να σχεδιάσει τη στρατηγική που θα ακολουθήσει για την επίτευξη υψηλών στόχων, να εξασφαλίσει όλες τις προϋποθέσεις ώστε να καταστεί το σχολείο ανοικτό και δημοκρατικό, να επικοινωνήσει με όλους τους εμπλεκόμενους ώστε το όραμά του να αποτελέσει το όραμα όλων. Σύμφωνα με τον Σαΐτη, (1997:54), η βασική διαφορά

ανάμεσα σε έναν καλό προϊστάμενο/διευθυντή και έναν καλό και αποτελεσματικό ηγέτη είναι «ο τρόπος αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά και το μέγεθος και η ποιότητα του αποτελέσματος που θα επιτευχθεί».

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, (2007:72-79), προτείνουν τον «μετασχηματιστικό ηγέτη», ως καταλληλότερο τύπο διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο με τις πολυπολιτισμικές διαστάσεις και απαιτήσεις που το διακρίνουν. Σύμφωνα με τον Burns, (1978), ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει όραμα και διάθεση για αλλαγή και συνεργασία. Δημιουργεί υψηλές προσδοκίες στους υφισταμένους του, ενώ παρέχει κίνητρα, δημιουργεί συναισθηματική, πνευματική και ηθική δέσμευση μαζί τους για την επίτευξη κοινών στόχων.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Blair, (2002), οπ. αναφ. στο Σχίτζα Γ., Χατζησωτηρίου Χρ., Ξενοφώντος Κ. (2014:120), που επίσης υποστηρίζει ότι «σε περιβάλλοντα πολυπολιτισμικού χαρακτήρα, καταλληλότερη είναι η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας». Ενώ υποστηρίζει ότι «ο ηγέτης πρέπει διατηρήσει τον δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου όσον αφορά το όραμα και τις πρακτικές του, ενώ την ίδια στιγμή καλείται να διαχειριστεί την πληθώρα αντιφατικών απαιτήσεων που προκύπτουν από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό προϋποθέτει ότι από τη μια πρέπει να ακούει και να λαμβάνει υπόψη διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις, αλλά από την άλλη πρέπει να είναι έτοιμος να εφαρμόσει πρακτικές με τις οποίες πιθανόν να μην είναι σύμφωνοι όλοι οι γονείς ή οι συνεργάτες του εκπαιδευτικοί». Παράλληλα επισημαίνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- Η ηγεσία πρέπει να χαρακτηρίζεται από μετασχηματισμό και να μην περιορίζεται στη διεξαγωγή και διεκπεραίωση.
- Ο ηγέτης απαιτείται να έχει όραμα για τον οργανισμό που διοικεί.
- Ο ηγέτης να μεταδίδει το όραμα του σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας και να εξασφαλίζει τη δέσμευσή.
- Ο ηγέτης είναι προσεκτικός στον τρόπο που κοινοποιεί το όραμά του τόσο στο προσωπικό του σχολείου, όσο και στους γονείς των παιδιών.
- Να επικεντρώνεται σε πολιτικές αποφάσεις και πρακτικές που αφορούν το καλό των μαθητών και του σχολείου γενικότερα.
- Να προωθεί τη δημιουργία κουλτούρας της σχολικής μονάδας βασισμένη στις αρχές της ισότητας και του σεβασμού.
- Ισχυρή, αποφασιστική ηγεσία χωρίς να αποτρέπει από το προσωπικό να εκφράσει πιθανές ανησυχίες ή φόβους του, αντίθετα να αφήνει περιθώρια συλλογικών αποφάσεων με την ευκαιρία της συμμετοχής όλων.
- Να θεσμοθετήσει αλλαγές που συμβάλουν στο όραμα για επιτυχία των μαθητών στα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα (Blair, (2002), οπ. αναφ. στο Σχίτζα Γ., Χατζησωτηρίου Χρ., Ξενοφώντος Κ. 2014:121).

Η νέα πραγματικότητα της εθνικής, πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας που συχνά προσδιορίζει τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών των σχολικών μονάδων μεταξύ άλλων, επιβάλλει ο διευθυντής/ηγέτης να λαμβάνει υπόψη του και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Πιο αναλυτικά ο διευθυντής/ηγέτης μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας πρέπει, να χαρακτηρίζεται από:

Διοικητική Επάρκεια, η οποία σύμφωνα με τον Σαΐτη, (2005), ορίζεται ως η κατάρτιση σε θεωρητικό, επιστημονικό και ερευνητικό τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Διοικητική Ετοιμότητα, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να μετουσιώνει την διοικητική επάρκεια του στην άσκηση και στη διοίκηση (Γεωργογιάννης, 2004:50).

Διαπολιτισμική Επάρκεια, η οποία αναφέρεται στη θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα από τις βασικές τους σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που δεν την έχουν ως πρώτη ή μητρική, αλλά και στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για μια ικανοποιητική συνύπαρξη γηγενών παλινοστούτων κι αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών (Γεωργογιάννης, 2004:58-60).

Διαπολιτισμική Ετοιμότητα, η οποία σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, (2004:63), σχετίζεται με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού, να διαχειριστεί την διαφορετικότητα που συναντά μέσα στη σχολική τάξη, κάνοντας πράξη τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη δεξιότητα μετουσίωσης της θεωρίας στην πράξη, προκειμένου να μπορεί: α) «να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές και διδακτικές μεθόδους για να διδάξει σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, β) να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και να επεμβαίνει κατάλληλα, γ) να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για τη στήριξη των μαθητών αυτών και των οικογενειών τους».

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, (2003), αφού έλαβαν υπόψη στοιχεία που προτείνει ο Zeichener, (1993,1996, 1997), ο Gorski, (2000), και ο Gundara, (1994) , καθώς και οι Banks, (1988,1989), Gay, (1985,1988), και Lynch & Modgil, (1992), καταλήγουν σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας που απαιτείται να διαθέτει ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός. Μεταξύ άλλων αναφέρουν ότι χρειάζεται α) να αναπτύξει κριτική αυτογνωσία σχετικά με δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα, καθώς και κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων, β) να αντιλαμβάνεται και να αισθάνεται τα ψυχολογικά/συναισθηματικά προβλήματα και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές, γ) να αναπτύσσει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές προσπαθώντας να κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και κώδικες επικοινωνίας και να υιοθετεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση του μαθητή ως ξεχωριστού ατόμου που έχει τη δική του αξία, δ) να έχει αντιληφθεί τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και να μπορεί να παρεμβαίνει σε επίπεδο τάξης, ενώ όταν πρόκειται για το διευθυντή πράττει ανάλογα αλλά σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2003: 95-96).

Ο Νικολάου Γ., (2008), επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης «δεν αποτελεί μία πρόσκαιρη ανάγκη, με ημερομηνία λήξης».

Αυτό έγκειται σε δυο λόγους. Πρωτίστως επειδή αυτή τη στιγμή κανένα οικονομικό ή δημογραφικό στοιχείο δε μας επιτρέπει να προβλέψουμε την ύφεση των μεταναστευτικών κινήσεων προς την ήπειρό μας κατά τα προσεχή χρόνια και δεύτερον γιατί οι υφιστάμενες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ήδη πολυπολιτισμικές. Υπό την έννοια αυτή «κάθε ευρωπαϊκό σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα της ηγεσίας. Ο ρόλος της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά αποτελεί πρόκληση λόγω της δυναμικής και της περιπλοκότητάς του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός της έρευνας.

Στη μελέτη αυτή θα διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή του δημοτικού σχολείου, κατά την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας της παγκοσμιοποίησης και του εξευρωπαϊσμού. Η έρευνα θα μελετήσει τη σημαντικότητα του ρόλου της ηγεσίας και θα αποτυπώσει αξίες, στόχους και πρακτικές με τις οποίες η ηγεσία μπορεί να προωθεί αποτελεσματικά τη διαπολιτισμική ιδέα στο δημόσιο σχολείο στη δομή και λειτουργία του.

4.2. Στόχοι της έρευνας.

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει, πως τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο και ποιες καλές πρακτικές έχουν αναπτύξει. Με ποιον τρόπο επικοινωνούν, δρουν και διευθύνουν. Να διαπιστωθεί, πως αιτιολογούν αντιλήψεις και δράσεις και ποια προβλήματα θεωρούν πως δυσχεραίνουν το έργο τους σε διοικητικό, διδακτικό, εκπαιδευτικό επίπεδο. Στη βάση ποιών αρχών επεξεργάζονται λύσεις.

Επιμέρους σκοπός της έρευνας είναι, να διερευνηθεί ο ρόλος της επικοινωνίας της σχολικής ηγεσίας με όλους τους εμπλεκόμενους ως προϋπόθεση αποτελεσματικής διοίκησης πολυπολιτισμικών μονάδων. Να εντοπιστεί η συχνότητα, ο τρόπος επικοινωνίας και παρακίνησης, ο τρόπος διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και η σχέση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον του μέσα από τη σκοπιά του Διευθυντή.

Η αποτύπωση των απόψεων των Διευθυντών/ντριών καθώς και η εμπειρία τους, θα αποτελέσει τράπεζα γνώσης για τον τρόπο διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων που εμφανίζουν πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα αποδειχθούν χρήσιμα σε Διευθυντές (εν

ενεργεία αλλά και υποψήφιους) και εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών σχολείων της χώρας αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο ενδιαφερόμενο, καθώς τα πορίσματα θα δίνουν κατά την άποψη μας χρήσιμες και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την άσκηση του διευθυντικού έργου στα σχολεία αυτά.

4.3. Μέθοδος.

Ο Muly, (1978), ξεχωρίζει την εμπειρία, τη λογική σκέψη και την έρευνα, ως τα μέσα με τα οποία οι άνθρωποι προσπαθούν, να κατανοήσουν να ερμηνεύσουν ή και σε ορισμένες περιπτώσεις να προβλέψουν τη λειτουργία των φαινομένων του περιβάλλοντός τους. Η έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό εργαλείο που όπως υποστηρίζει Νόβα-Καλτσούνη Χρ., (2006:18), μπορεί να «*συμβάλει στην παραγωγή νέας γνώσης, στην επίλυση προβλημάτων, στην προώθηση της προόδου και της ευημερίας του ανθρώπου και στην αρμονική συνύπαρξη με τον κόσμο που τον περιβάλλει*».

Ο τρόπος με τον οποίο συλλέγονται απαντήσεις σχετικά με ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, δεν πρέπει να στηρίζονται σε δοξασίες ή αυθαίρετες προσωπικές απόψεις, αλλά να είναι αποτέλεσμα τεκμηριωμένων επιστημονικών μεθόδων. Η ετυμολογία του όρου «μέθοδος» προέρχεται από το ελληνικό ρήμα «*μετέρχομαι*». Σημαίνει την κίνηση προς κάποιο σκοπό. Ως μέθοδος ορίζεται γενικά σύνολο κατάλληλων αρχών, κανόνων και μέσων που ακολουθούνται επί ορισμένου σκοπού, ή σειρά συντονισμένων διαδικασιών και τακτικών που αυξάνουν τις πιθανότητες της κατάληξης του επιδιωκόμενου σκοπού, όπως π.χ. στην πολιτική, την εκπαίδευση, την οικονομία, τη διπλωματία κ.λπ. (*Βικιπαίδεια*). Προκειμένου μια έρευνα να θεωρηθεί έγκυρη και τα αποτελέσματά της να μπορούν να ελεγχθούν εμπειρικά, η μέθοδος που θα ακολουθηθεί πρέπει βασίζεται στους παρακάτω άξονες: α) να υπακούει σε συγκεκριμένα ορθολογικά κριτήρια, β) να είναι ακριβής και γ) να έχει σχεδιαστεί προσεκτικά (*Νόβα-Καλτσούνη Χρ., 2006:17*).

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας της εκπαιδευτικής έρευνας διακρίνονται δύο βασικές προσεγγίσεις που μελετούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η πρώτη βασίζεται στο θετικισμό-ποσοτική προσέγγιση και η δεύτερη στην ερμηνευτική-ποιοτική προσέγγιση. Η πρώτη ταυτίζει τις κοινωνικές επιστήμες με τις φυσικές επιστήμες, επομένως πασχίζει για την αντικειμενικότητα, τη μέτρηση και τον έλεγχο, ενώ προσπαθεί να διατυπώσει νόμους και κανόνες συμπεριφοράς για την απόδοση της αιτιότητας. Η δεύτερη προσέγγιση συμμερίζεται την αυστηρότητα των φυσικών επιστημών και αναγνωρίζει επίσης όπως και ο θετικισμός την ανάγκη περιγραφής και εξήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η διαφορά της ερμηνευτικής προσέγγισης από το θετικισμό έγκειται στο ότι «*προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο, χρησιμοποιώντας τους όρους των ίδιων ατόμων που ζουν που δρουν σε αυτόν*» (*Cohen & Manion, 1997, Mason, 2003:7,45*).

Ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι «μετρούν» σαφώς διατυπωμένες και συνήθως προαποφασισμένες «υποθέσεις εργασίας» και παγώνουν τις ταυτότητες χωρίς να θέτουν ζήτημα «τοποθετημένης γνώσης», οι ποιοτικές μέθοδοι ανοίγονται στην εξερευνητική διερεύνηση και την ερμηνεία κοινωνικών κατασκευών και πολιτισμικών ταυτοτήτων. Στην ποιοτική έρευνα οι υποθέσεις εργασίας είναι

ανοιχτές στον αναστοχασμό, στην απόρριψη και στην αντικατάσταση (*Ιωσηφίδης θ. & Σπυριδάκης Μ., 2006:11*).

Η φύση της έρευνας και ο τύπος των πληροφοριών που απαιτούνται κατά τον Bell, (1997), καθορίζουν την προσέγγιση που θα πρέπει να ακολουθείται σε μια έρευνα. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας θεωρήθηκε, ότι εξυπηρετεί καλύτερα το σκοπό της παρούσας έρευνας, αφού με αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται η διερεύνηση σε βάθος και η πιο διεξοδική ανάλυση των αντιλήψεων, των στάσεων και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι διευθυντές πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων. Η εμπλοκή τους σε κοινωνικές καταστάσεις όπως η επικοινωνία, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα, δημιουργεί την ανάγκη υιοθέτησης μιας ερμηνευτικής προσέγγισης έρευνα σε σχέση με την αντίληψη του ρόλου τους. Μέσω της ερμηνευτικής αναγωγής των δεδομένων (*Mason, 2003*) μας επιτρέπεται να ανιχνεύσουμε το πώς κατανοούν, αντιλαμβάνονται και πράττουν στις συγκεκριμένες διαδικασίες.

4.4. Τα εργαλεία.

Η συλλογή δεδομένων είναι από τα σπουδαιότερα σημεία σχεδιασμού της έρευνας. Η χρήση των κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών συλλογής ερευνητικού υλικού, θα διασφαλίσει την άντληση χρήσιμων και εύχρηστων δεδομένων. Σήμερα οι «*πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην εμπειρική έρευνα είναι η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο*» (*Νόβα-Καλτσούνη Χρ., 2006:46*).

Η τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι η συνέντευξη και ειδικότερα η ημιδομημένη συνέντευξη. Κύριος λόγος που θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών για τις ανάγκες επίτευξης του σκοπού της έρευνας, είναι αμεσότητα της σχέσης συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενου. Μέσω αυτής της αμεσότητας μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα που οι γραπτές απαντήσεις θα απέκρυπταν (*Ιωσηφίδης, 2003:41*).

Η συνέντευξη, κατά τους Cohen & Manion & Morrison, (2008:453), επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει, να πάρει διευκρινίσεις, να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα σε σχέση με τις πληροφορίες που δίνονται συνήθως στη συνοδευτική επιστολή ενός ερωτηματολογίου. Μπορεί ακόμη να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων. Δίνεται σύμφωνα με τον Kvale, (1996), έμφαση στον κοινωνικό πυρήνα των ερευνητικών δεδομένων με στόχο την παραγωγή γνώσης, μέσα από μια ανταλλαγή απόψεων, από τις εμπειρίες και την οπτική των κοινωνικών υποκειμένων και η έρευνα αποκτά μια διυποκειμενικότητα.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως πιο ενδεδειγμένη, γιατί περιλαμβάνει έναν αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων που εστιάζουν στα θέματα της συνέντευξης, ενώ παράλληλα έχει το πλεονέκτημα να παράγει δεδομένα με έναν ευέλικτο και ευαισθητοποιημένο τρόπο (*Mason, 2003*). Σε αυτού του τύπου συνεντεύξεις υπάρχει ένας άξονας συζήτησης, ο οποίος μπορεί να μην είναι εμφανής στον ερωτώμενο, αλλά να αποτελεί σημείο αναφοράς για τον ερευνητή ο οποίος θα στρέψει με κατάλληλους χειρισμούς τη συζήτηση στο θέμα που θέλει (*Νόβα-Καλτσούνη Χρ., 2006:46*).

Ένας ακόμη λόγος επιλογής της ημιδομημένης συνέντευξης έγκειται στο εύρος του θέματος της έρευνας, στην υπάρχουσα γνώση και στις ελλείψεις που επιχειρούνται να καλυφθούν με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Οι Lincoln & Guba, (1985:269), θεωρούν ότι η μη δομημένη συνέντευξη είναι απαραίτητη όταν ο ερευνητής βασίζεται στις απαντήσεις που θα πάρει για να καλύψει τα κενά του, ενώ η δομημένη είναι χρήσιμη εφόσον ο ερευνητής γνωρίζει τις ελλείψεις του, άρα είναι σε θέση να διατυπώσει τις κατάλληλες ερωτήσεις για να τις καλύψει.

Ο συνδυασμός της δομημένης και μη δομημένης συνέντευξης παρέχει μεγάλη ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ελευθερία στην ακολουθία των ερωτήσεων και τη διατύπωσή τους. Δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να προσαρμόσει τη σειρά των ερωτήσεων παραλείποντας ή προσθέτοντας κάποιες ανάλογα με το τι θεωρεί πιο ουσιαστικό στο πλαίσιο της συζήτησης. Μπορεί να καλύψει θέματα που θεωρούνται σημαντικά χωρίς να περιοριστεί η ελευθερία του ερωτώμενου και μπορεί να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι ο ερωτώμενος κατανοεί κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει (Cohen & Manion, 1997).

4.5. Μέθοδος καταγραφής στοιχείων.

Στην παρούσα έρευνα η καταγραφή των δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης έγινε με ηλεκτρονικό μέσο και συγκεκριμένα με μαγνητόφωνο κινητού τηλεφώνου. Η μέθοδος αυτή επιλέχτηκε, γιατί έτσι επιτυγχάνεται η πληρότητα και η ακρίβεια των όσων καταθέτουν οι συνεντευξιζόμενοι. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε αυτολεξεί. Πρώτα ζητήθηκε η άδεια του κάθε συνεντευξιζόμενου για τη χρήση μαγνητοφώνου και τη δημοσίευση των συνεντεύξεων, ενώ διαβεβαιώθηκαν για την ορθή διαχείριση των πληροφοριών και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους.

4.6. Το δείγμα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά σε 8 στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως Διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων 4 άνδρες και 4 γυναίκες. Το πεδίο της έρευνας αφορά σχολεία της ελληνικής επικράτειας των οποίων μέρος του μαθητικού πληθυσμού τους απαρτίζεται από ρομά ή μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε συνέντευξη, ήταν κατά μέσο όρο 40 λεπτά, ενώ προηγήθηκε τηλεφωνική επαφή με όλους, όπου εξηγούνταν οι λόγοι της συνέντευξης και ορίζονταν η συνάντηση στο σχολείο σε χρόνο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις παραχωρούνταν στο γραφείο του/της Διευθυντή/ντριας και διεξάχθηκαν κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του έτους 2017. Μετά το τέλος κάποιων συνεντεύξεων ακολουθούσε περιήγηση στον χώρο του σχολείου με πρωτοβουλία των Δ/ντών/ντριών.

4.7. Προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις δόθηκαν κατά τη διάρκεια του υποχρεωτικού ωραρίου λειτουργίας του σχολείου, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να γίνεται μια ολιγόλεπτη διακοπή της συνέντευξης εξαιτίας κάποιου τηλεφωνήματος ή επειδή κάποιος εκπαιδευτικός ή μαθητής εισέρχονταν στο γραφείο του Δ/ντή/ντριας. Μόνο οι

συνεντεύξεις δύο στελεχών διεξάχθηκαν πρωινές ώρες, σε χρονική περίοδο μετά τη λήξη του διδακτικού έτους.

Επίσης παρατηρήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις οι ερωτώμενοι να μην μένουν στην ουσία των ερωτήσεων, αλλά να αναφέρονται και σε άλλα συναφή πεδία. Με αποτέλεσμα πολλές φορές να απαντούν ωρύτερα σε ερωτήσεις που έπονταν ή να μην δίνουν σαφή απάντηση, οπότε η ερώτηση χρειάζονταν να επαναληφθεί ή να γίνει με διαφορετικό τρόπο. Αυτό δημιούργησε την ανάγκη, να υπάρξει και μια φόρμα ερωτήσεων, η οποία στηρίχτηκε κυρίως σε κάποιους βασικούς άξονες.

4.8. Βασικοί άξονες - ερωτήσεις της συνέντευξης.

Προκειμένου να πάμε όσο πιο βαθιά γίνεται στη σκέψη του συνομιλητή μας και να μην αρκεστούμε σε μια επιφανειακή απάντηση, απαιτήθηκε να βασιστούμε στους παρακάτω άξονες για την διαμόρφωση των ερωτήσεων της συνέντευξης:

- πως διευθυντές σχολικών μονάδων επικοινωνούν, δρουν, διευθύνουν πολυπολιτισμικά σχολεία,
- τι κατανοούν ως προβλήματα αυτών των σχολείων, πως επεξεργάζονται και εφαρμόζουν λύσεις,
- με ποιους και πως συνεργάζονται, με ποιους τρόπους και γιατί,
- πως αντιλαμβάνονται ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και τους στόχους εκπαίδευσης και αγωγής που αυτό προσφέρει,
- ποια προβλήματα δυσχεραίνουν τη λειτουργία του σε διοικητικό, διδακτικό, εκπαιδευτικό επίπεδο, στη βάση ποιών αρχών επεξεργάζονται λύσεις,
- αν γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο, με ποιους και πως επικοινωνούν,
- ποιές καλές πρακτικές έχουν αναπτύξει, τι έχουν πετύχει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Τι κατανοούν οι Δ/ντές/ντριες ως πρόβλημα των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων - προβλήματα που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό, διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο – αποτελεσματικές πρακτικές που έχουν αναπτύξει.

5.1.1. Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των οικογενειών των μαθητών από τη σκοπιά των Δ/ντών/ντριών – πρακτικές που έχουν αναπτύξει.

Όπως υποστηρίζουν οι Δ/ντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, τα σχολεία τους βρίσκονται σε περιοχές, που οι κάτοικοι αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες: «Το

σχολείο είναι σε μια λαϊκή συνοικία. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι εργαζόμενοι άνθρωποι του καθημερινού μόχθου» (Σ3). Χαρακτηρίζουν τις περιοχές των σχολείων τους «υποβαθμισμένες» που χρήζουν αναβάθμισης: «Εδώ είναι ένα σχολείο που είναι σε μια υποβαθμισμένη περιοχή, που χρήζει αναβάθμισης»(Σ4). Παράλληλα επισημαίνουν, πως η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών έχει επιβαρύνει τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων αυτών: «Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια με την κρίση το ποσοστό των ανέργων έχει ανεβεί πάρα πολύ»(Σ3).

Οι Δ/ντές/ντριες καλούνται όπως ισχυρίζονται, να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα εφαρμόζοντας πρακτικές, που προωθούν για τους μαθητές τους ισότιμες συνθήκες φοίτησης στο σχολείο: «Προσπαθούμε να διαπιστώσουμε, από την αρχή της χρονιάς τις οικογένειες, μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοια θέματα. Έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να μπορούμε να τους βοηθήσουμε είτε παρέχοντας τροφή, είτε χρήματα για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες τους»(Σ1), «Αφουγκράζομαι αυτά τα προβλήματά τους και πολύ διακριτικά λέω θέλεις κάτι; έχουμε. Και με την κουβέντα εντοπίζω και τι άλλες ανάγκες μπορεί να έχει και αν μπορούμε να το καλύψουμε αυτό. Και σα σχολείο αλλά κι εγώ προσωπικά» (Σ2). Απαιτούνται, όπως υποστηρίζουν, συνεργασίες με φορείς, ιδρύματα, τοπικές ενορίες, οργανισμούς κλπ.: «Επομένως πρέπει να απευθυνθείς σε διάφορους φορείς»(Σ4), «έχω έρθει σε επαφή με κάποιους φορείς» (Σ2), «Συνεργαζόμαστε με τη Μητρόπολη»(Σ6). Με αυτόν τον τρόπο όπως αναφέρεται, εξασφαλίζουν γεύματα, τρόφιμα, ρουχισμό ή σχολικά είδη: «εξασφαλίζουμε τρόφιμα σε όλα τα παιδιά ρούχα και υπόδηση σχολικά είδη. Δηλαδή δεν υπάρχει περίπτωση να έρθει μαθητής ο οποίος να μην έχει τίποτα και να μην του δώσουμε τα πάντα»(Σ6), «Τα γεύματα του ολοήμερου τα έχω εξασφαλίσει. Μια χρονιά από το ίδρυμα Α..., τη δεύτερη χρονιά με συνεργασία μέσω του Δήμου από τους παιδικούς σταθμούς και από την Τρίτη χρονιά και μετά με την τοπική ενορία»(Σ4). Πολλές φορές το πρόβλημα εξασφάλισης κάποιων παροχών λύνεται και εσωτερικά, όπως αναφέρεται, μέσω «υιοθεσιών» από εκπαιδευτικούς ή γονείς της ίδια της σχολικής μονάδας. Οι Δ/ντές/ντριες αναφέρουν, πως εξασφαλίζονται με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο τα γεύματα των παιδιών, αλλά και η ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη ή ο εμβολιασμός τους: «Γίνονται «υιοθεσίες» στο σχολείο. Γονείς και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν παιδιά και πληρώνουν το πρωινό από το κυλικείο χωρίς να ξέρουν τα παιδάκια ή αναλαμβάνουν το ντύσιμο του παιδιού, αναλαμβάνουν τα εμβόλια του παιδιού αυτό είναι η υιοθεσία. Επίσης κυνηγώ και υιοθεσίες από εξωτερικούς παράγοντες. Όπως ο Ο.. μας έχει υιοθετημένους και μας βοηθάει οικονομικά κλπ.»(Σ4), «Και όταν πηγαίνουμε κάποια εκδρομή επίσκεψη κλπ. Ή οποιαδήποτε άλλη δράση απαιτεί χρήματα προσπαθούμε πολύ διακριτικά να τα λύσουμε αυτά με τους γονείς των παιδιών αυτών, κυρίως ρομά αλλά και αλλοδαπούς ή το καλύπτουμε εμείς με τους γονείς και δεν το μαθαίνουν τα παιδιά βέβαια ή το καλύπτουμε διακριτικά μέσα από τις τάξεις»(Σ2).

5.1.2. Η κουλτούρα, η νοοτροπία και τα έθιμα των ρομά σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου από τη σκοπιά των Διευθυντών/ντριών – πρακτικές που έχουν αναπτύξει.

Ένα πρόβλημα που καταγράφεται στην έρευνα σχετικά με την κουλτούρα και τη φιλοσοφία του πολιτισμού των ρομά, είναι το έθιμο τους να παντρεύονται τα κορίτσια σε νεαρή ηλικία. Το έθιμο αυτό όπως αναφέρεται, έρχεται σε αντίθεση με τις συνθήκες σχολικής φοίτησης, γιατί υποχρεώνει τις νεαρές μαθήτριες ηλικίας δέκα έως δώδεκα ετών, να διακόπτουν τη φοίτηση τους: **«Έχουν έθιμα τα οποία έρχονται σε αντίθεση με το σχολείο. Θεωρούν ότι τα κορίτσια θα πρέπει να μην τελειώνουν το δημοτικό ότι σκοπός τους είναι και συμβαίνει και από τη σχολική ηλικία 10-11-12 να αρραβωνιαστούν, να παντρευτούν και να αποχωρήσουν από την εκπαιδευτική διαδικασία αυτό είναι εμπόδιο, αυτό μας δημιουργεί πρόβλημα»**(Σ6).

Οι Δ/ντές/ντριες των πολυπολιτισμικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, εξηγούν πως η νοοτροπία των γονέων ρομά μαθητών δημιουργεί προβλήματα και σε άλλες εκφάνσεις της σχολικής ζωής των μαθητών. Παρατηρείται, σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Δ/ντές/ντριες, ότι οι ρομά μαθητές δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής, που απαιτείται μετακίνηση εκτός του σχολικού χώρου. Οι ρομά γονείς δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους, να λαμβάνουν μέρος σε εκδρομές ή διδακτικές επισκέψεις: **«Εκείνο που αντιμετωπίσαμε, είναι όταν κάνουμε εκδρομές ή επισκέψεις οι ρομά μαθητές δεν έρχονται»**(Σ6). Τα παιδιά όπως αναφέρεται το επιθυμούν: **«Τα παιδιά θέλουν οι γονείς φέρνουν δυσκολίες»**(Σ5). Οι λόγοι όπως ισχυρίζονται οι Δ/ντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν είναι οικονομικοί αλλά αφορούν τη **νοοτροπία** των πληθυσμών ρομά: **«Όχι για οικονομικούς λόγους, αλλά γιατί δεν τους το επιτρέπουν οι γονείς τους. Είναι η νοοτροπία τους, να μην συμβεί κάτι, ατύχημα οτιδήποτε. Αυτό είναι το πρόβλημα του σχολείου»**(Σ6). Όπως αναφέρεται στην έρευνα οι ρομά μαθητές δείχνουν μια ιδιαίτερη προτίμηση στα μαθήματα αισθητικής αγωγής: **«Αγαπάνε πάρα πολύ την τέχνη. Δηλαδή οτιδήποτε αφορά τη μουσική, το θέατρο, τα παιδιά ρομά συμμετέχουν τους αρέσει»** (Σ5) και κυρίως σε ό, τι μπορεί να γίνει εκτός σχολικής τάξης: **«Τους αρέσει οτιδήποτε είναι εκτός τάξης. Αν μπορείς να τα πηγαίνεις όσο πιο συχνά μπορείς να έρχονται σε επαφή με οτιδήποτε αθλητική δραστηριότητα, μουσείο, θέατρο. Τα παιδιά το θέλουν τους αρέσει»**(Σ5).

Οι Δ/ντές/ντριες ισχυρίζονται πως, κάνουν προσπάθειες, να πείσουν τους ρομά γονείς, ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες εκτός τάξης, γιατί όπως εξηγούν, με αυτόν τον τρόπο εκτός από την ευκαιρία που τους παρέχεται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, παράλληλα ενισχύεται η συνύπαρξη ανάμεσα στους ρομά και μη ρομά μαθητές: **«Προσπαθούμε να τους πείσουμε ότι τα παιδιά πρέπει να έρθουν. Γιατί στην εκδρομή θα έρθουν ακόμη πιο κοντά οι ρομά και μη ρομά. Θα δουν ένα θέατρο οι ρομά που δε θα το δουν άλλη φορά. Να πάνε σε ένα μουσείο. Αυτό είναι το πρόβλημα του σχολείου»**(Σ6). Επειδή οι Δ/ντές/ντριες είναι πεπεισμένοι για τα οφέλη αυτών των δράσεων, ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο, όταν δεν έχουν άλλες επιλογές, αναγκάζονται να υλοποιούν τέτοιου είδους δραστηριότητες εντός του σχολείου: **«Όταν δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα, αναγκαζόμαστε και φέρνουμε στο σχολείο.**

Τώρα συγγραφείς θα είναι για παρουσιάσεις βιβλίων..., μέσα στο διδακτικό ωράριο» (Σ5).

5.1.3. Δυσχερής επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών - ερμηνείες από τη σκοπιά των Δ/ντών/ντριών.

Από την ανάλυση των απαντήσεων της έρευνας προκύπτει, ότι η **ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας** των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των γονέων τους, δυσχεραίνει την επικοινωνία των Δ/ντών/ντριών μαζί τους. Αυτό, όπως ισχυρίζονται δημιουργεί: α) «μπλοκάρισμα» στην επικοινωνία: *«Υπήρχε ένα μπλοκάρισμα μια δυο εβδομάδες μέχρι να βρούμε το κώδικα. Μετά βρήκαμε επικοινωνία. Λίγο αγγλικά, αραβικά, ελληνικά τα βρήκαμε. Τώρα στα ελληνικά»(Σ8),* β) προβλήματα «συνεννόησης»: *«Υπάρχει μια δυσκολία στα παιδιά που δεν γνωρίζουν πολύ καλά τη γλώσσα όπως είχαμε με ένα Συριακή και ένα από το Ουζμπεκιστάν και υπάρχει και πρόβλημα συνεννόησης με τους γονείς»(Σ7),* γ) μια στάση άμυνας ή απομάκρυνσης των γονέων από τα σχολικά δρώμενα: *«λόγω της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, λόγω άμυνας ενδεχομένως κάποιων καταστάσεων, ήταν σε μια απόσταση και δεν είχαν αυτή την επαφή...» (Σ1).*

Ένας άλλος παράγοντας, όπως αναφέρουν οι ερωτώμενοι, που δυσχεραίνει την επικοινωνία με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών, είναι η **διαφορετική κουλτούρα και ιδιοσυγκρασία τους**, κυρίως οι ασιάτες, όπως για παράδειγμα οι Κινέζοι. Οι οποίοι φαίνεται, να φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και συνήθειες από τις οικογένειες μεταναστών της περιοχής των Βαλκανίων, που είχαμε συνηθίσει έως τώρα: *«Ήταν το δύσκολο ότι δεν ήταν από την Αλβανία, από τη Βουλγαρία που είχαμε συνηθίσει ήταν από την Κίνα. Ήθελε κι άλλη προσέγγιση. Είναι τελείως διαφορετικοί. Ψυχροί άνθρωποι. Δε σε αφήνουν».(Σ4)*

Οι Δ/ντές/ντριες συχνά αναφέρονται σε δυσκολίες που υπάρχουν στην επικοινωνία τους με γονείς ρομά μαθητών: *«Να μιλήσω αντικειμενικά. Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην επικοινωνία με τους γονείς και ιδιαίτερα με τους ρομά γονείς. Πολύ μεγάλη δυσκολία».* Οι Δ/ντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, αποδίδουν αυτό το πρόβλημα κυρίως: α) στην **ανειλικρινεία** που χαρακτηρίζει τους ρομά, απόρροια της οποίας φαίνεται να είναι και η αύξηση της μαθητικής διαρροής των ρομά μαθητών: *«Δεν είναι ειλικρινείς για αυτό και έχουμε μεγάλη σχολική διαρροή. Και τις περισσότερες φορές όχι μόνο εμείς αλλά και η αστυνομία που έχει επιδιώξει να τους βρει δεν έχει αποτέλεσμα γιατί και τα τηλέφωνα και η επικοινωνία τους δεν είναι τόσο ειλικρινής. Αλλάζουν τηλέφωνα και δεν ενημερώνουν. Γι' αυτό έχουμε και τόσο μεγάλη σχολική διαρροή»(Σ6),* β) στην **ιδιαιτέρη κουλτούρα** των ρομά. Όπως αναφέρουν οι Δ/ντές/ντριες, πρέπει να τους καταλάβεις ως πολιτισμό. Να καταλάβεις πως είναι δομημένη η ιεραρχία στην οικογένεια τους και να προσπαθήσεις να τους «πείσεις», επικοινωνώντας μαζί τους μέσω «τρίτων»: *«Ένα ακόμη που πρέπει να καταλάβεις σε αυτό τον πολιτισμό, που πολλοί δεν το ξέρουν, είναι ότι τον πρώτο λόγο τον έχει η γυναίκα. Και όχι ο πατέρας. Και μάλιστα η γιαγιά από τη μεριά του μπαμπά. Οπότε πολλές φορές για να έρθουμε σε επαφή και να μπορέσουμε να πείσουμε μια οικογένεια*

ρομά, για να γίνει κάτι, δεν μιλάς πάντα με τους γονείς αλλά πολλές φορές μιλάς με τη γιαγιά. Η οποία γιαγιά τους πείθει»(Σ5).

Δυσκολίες παρατηρούνται και στην επικοινωνία με τους γονείς των «γηγενών» μαθητών, οι οποίες σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των Δ/ντών/ντριών, πηγάζουν από **στερεοτυπικές αντιλήψεις** που μπορεί να είναι βαθιά ριζωμένες και να μην μπορούν, να αλλάξουν «κατευθείαν» μόνο με επιχειρήματα: «Αν κάποιος έχει μια στερεοτυπική άποψη δεν μπορείς εύκολα να την αλλάξεις με επιχειρήματα κατευθείαν, είναι πωρωμένος, δεν αλλάζουν εύκολα αυτά τα στερεότυπα». (Σ8)

Τέλος δυσχέρεια στην επικοινωνία αναφέρεται και μεταξύ των ρομά και μη ρομά γονέων. Οι Δ/ντές/ντριες αποδίδουν αυτό το γεγονός στη «**δυσπιστία**» που παρατηρείται και από τις δυο πλευρές για το ρόλο του σχολείου. Δυσμενής εξέλιξη αυτής της κατάστασης είναι, να δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ τους και προβλήματα συνύπαρξης, ενώ παράλληλα παρατηρείται τα προβλήματα αυτά να μεταφέρονται και στους μαθητές, δημιουργώντας πρόσθετα δυσκολίες στο έργο των Δ/ντών/ντριών: «Επίσης υπάρχει δυσκολία όσον αφορά τη συνύπαρξη των γονέων στο σχολείο. Την επικοινωνία των γονέων στο σχολείο. Δηλαδή υπάρχει ένταση στους γονείς των ρομά και μη ρομά. Οι ρομά πιστεύουν πως εμείς υποστηρίζουμε τους μη ρομά και οι μη ρομά υποστηρίζουν ότι όλα τα κάνουμε για τους ρομά»(Σ6).

5.1.4. Μαθησιακά προβλήματα, ερμηνείες για την εκπαιδευτική κατάσταση των μεταναστών και ρομά μαθητών – αποτελεσματικές πρακτικές.

Οι Δ/ντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, συχνά αναφέρονται στις πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες των ρομά μαθητών: «Οι ρομά μαθητές είναι μαθητές με πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες»(Σ6). Μάλιστα αναφέρονται ακόμη και σε πολλαπλές εκπαιδευτικές ανάγκες ρομά μαθητών, που μπορεί να υπάρχουν μέσα στην ίδια τάξη. Γεγονός που οδηγεί αρκετές φορές, στη διαμόρφωση τάξεων με μαθητές πολλών μαθησιακών επιπέδων: «Πολλές φορές με πολλές πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες. Έχουμε τάξεις που δεν έχουμε απλά μόνο ένα δύο επίπεδα, τρία μπορεί και ένας μαθητής να έχει το δικό του επίπεδο στο σχολείο μας. Δηλαδή έχουμε αυτό που λέμε πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες». (Σ6) Κάποιοι αποδίδουν τις μαθησιακές δυσκολίες των ρομά μαθητών στη «διγλωσσία» των ρομά. Υποστηρίζουν πως το σχολείο είναι εκείνο που πρέπει να τους «μάθει ελληνικά» και εκείνοι οφείλουν να συμμετέχουν σε αυτή τη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας: «Εκείνο που καμιά φορά μας κεντρίζει το ενδιαφέρον είναι η γλώσσα. Αν τα παιδιά αυτά (ρομά) τα αφήσεις θα συνεχίσουν να μιλούν τη γλώσσα τους και μέσα στην τάξη. Εκεί είναι λίγο που τους μαλώνουμε ότι έρχονται στο σχολείο για να μάθουν τα ελληνικά. Είναι δίγλωσσα παιδιά». (Σ5) Συχνά όπως υποστηρίζουν για να αντιπαρέλθουν αυτή την ιδιαιτερότητα των ρομά μαθητών χρησιμοποιούν τη διαθεματικότητα, ενισχύοντας έτσι τη μητρική τους γλώσσα: «Όταν όμως βρούμε το χρόνο και κάνουμε ένα μάθημα πιο διαθεματικό, εκεί τους αφήνουμε και να μιλήσουν στη γλώσσα τους και να μας πουν λέξεις στη γλώσσα τους, και να μας πουν τι κάνουν εκείνοι σε κάποια περίπτωση». (Σ5)

Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών αλλά και των οικογενειών τους, όπως υποστηρίζουν οι ερωτώμενοι, δημιουργεί προβλήματα και στη μαθησιακή εξέλιξη των αλλοδαπών μαθητών, κυρίως γιατί αυτοί οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα έναντι των υπολοίπων να βοηθηθούν από το σπίτι: *«Υπάρχει μια δυσκολία πρώτα να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά (αλλοδαποί) από το σπίτι. Γιατί οι γονείς τους δεν γνωρίζουν ούτε ελληνικά»* (Σ7). Οι Δ/ντές/ντριες αναφέρουν ότι αυτό δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα στον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος όπως αναφέρεται, επιφορτίζεται με το «βάρος», να βρει μόνος του τον τρόπο που θα το διαχειριστεί: *«Τα παιδιά αυτά ουσιαστικά δουλεύουν με τους δασκάλους και το βάρος πέφτει στους δασκάλους, πως θα το διαχειριστούν. Ο δάσκαλος της τάξης. Όλα τα μαθήματα πλην των μαθηματικών είναι πάρα πολύ δύσκολα»*.(Σ7)

Εκτός από τη γλώσσα οι ερωτώμενοι αποδίδουν τα μαθησιακά προβλήματα και τα εκπαιδευτικά ελλείμματα των μεταναστών και ρομά μαθητών, σε ακόμη έναν παράγοντα που σχετίζεται με την «**ασυνέχεια**» που παρατηρείται στη φοίτηση των μαθητών αυτών. Όπως αναφέρουν, η άτακτη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών οφείλεται κυρίως στην άτακτη εισροή μεταναστών η οποία διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους: *«Μπήκαν στην τυπική εκπαίδευση γύρω στα είκοσι παιδιά (αλλοδαποί) αλλά οι αριθμοί αλλάζουν. Τώρα δηλαδή έχουν έρθει κι άλλα παιδάκια τα οποία θα μπουν από Σεπτέμβρη. Υπάρχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα στην τυπική εκπαίδευση. Και παιδιά Γυμνασίου που μπήκανε στο γυμνάσιο και αυτά σε ΔΥΕΠ»*(Σ8). Ενώ την ασυνέχεια στη φοίτηση των ρομά μαθητών την αποδίδουν κυρίως στην ιδιαίτερη **κουλτούρα** που διαθέτουν: α) φοιτούν σε μεγάλες ηλικίες: *«Γενικά υπάρχουν εκπαιδευτικές ανάγκες μεγάλες για τα παιδιά αυτά (ρομά). Ακριβώς γιατί και έρχονται σε μεγάλες ηλικίες και γιατί πολλές φορές έρχονται φεύγουν... διακόπτουν έχουν άτακτη σχολική φοίτηση. Αυτό δημιουργεί σοβαρά ελλείμματα και εκπαιδευτικές ανάγκες»*.(Σ6), β) φεύγουν για επαγγελματικούς λόγους με τις οικογένειές τους: *«Βέβαια και μέσα στη διάρκεια της χρονιάς παρατηρούνται μετακινήσεις. Δηλαδή μετεγγραφές... όταν για παράδειγμα έχουμε μαθητές ρομά. Πέρα από την κάρτα φοίτησης που τους συνοδεύει πολλές φορές βρίσκουν κάτι πιο μόνιμο κι όχι εποχιακό και γι' αυτό προτιμούν να πάρουν μετεγγραφή σε άλλες περιοχές της χώρας»*(Σ1), *«Όταν οι γονείς τους μεταφέρονται από τη μια περιοχή στην άλλη κυρίως στην Πελοπόννησο όπου πηγαίνουν κατά την Άνοιξη μετά το Πάσχα για κάποιες εποχιακές δουλειές ή στη λαϊκή από ότι μου λένε»*(Σ2), γ) η νοοτροπία τους όπως για παράδειγμα να μεγαλοποιούν κάποιο πρόβλημα υγείας: *«Οι ρομά παρουσιάζουν κάποια προβλήματα απομάκρυνσης, απουσίες από το σχολείο, κυρίως σε μεγαλύτερες τάξεις ή όταν έχουν κάποιο πρόβλημα υγείας το μεγαλοποιούν»* (Σ1).

Οι Τάξεις Υποδοχής και οι κάρτες φοίτησης όπως αναφέρουν οι Δ/ντές/ντριες, αποτελούν θεσμοθετημένους τρόπους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ρομά. Οι Τάξεις Υποδοχής σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν, ενισχύουν τη γλώσσα, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να

ενσωματωθεί: *«Το Τ.Υ. βοηθάει το παιδί να μπει σταδιακά στη γλώσσα, να αρχίσει να καταλαβαίνει. Γιατί στην τάξη όταν το παιδί δεν ξέρει καθόλου τη γλώσσα και μπει στο επίπεδο της Ε' τάξης είναι λογικό το παιδί να νιώθει χαμένο»*(Σ4). Μάλιστα αναφέρουν πως οι Τ.Υ. θα έπρεπε να είναι περισσότερες και με περισσότερες ώρες, ώστε να καλύπτουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και να ενισχύεται πιο αποτελεσματικά η εκμάθηση της γλώσσας: *«για εμένα καλύτερα θα ήταν σε Τ.Υ. για να μάθουν και καλύτερα τα ελληνικά Νομίζω πως τα επόμενα χρόνια θα πρέπει να υπάρχουν πολλές τάξεις υποδοχής σε πολλά σχολεία»*(Σ8), *«Οι τάξεις υποδοχής θα έπρεπε να είναι περισσότερες για όλους και περισσότερες ώρες. Στο γλωσσικό μάθημα περισσότερο, στα μαθηματικά θα μπορούσαν να ανταποκριθούν»* (Σ4). Ενώ η κάρτα φοίτησης όπως εξηγεί ο (Σ5) αποτελεί ένα μέτρο που υποστηρίζει τη συνέχεια στην εκπαίδευση των ρομά μαθητών και αποφεύγεται η σχολική διαρροή: *«Όταν μια οικογένεια θέλει να λείψει για δυο μήνες, για μια εβδομάδα να πάει σε μια άλλη πόλη γιατί πρέπει να δουλέψει ή για άλλες υποχρεώσεις, ακόμη και για θέματα υγείας, για να μην χάσουν τα παιδιά το σχολείο, κάνουμε μια κάρτα φοίτησης τη στέλνουμε στο σχολείο που θα τα υποδεχτεί, σε αυτό ενημερώνεται και το myschool, παρακολουθούν τα μαθήματα εκεί όσο χρειαστεί, εμείς είμαστε το κεντρικό τους σχολείο, το σχολείο αναφοράς και μετά ξανά έρχονται πίσω σε εμάς. Μπορεί να ξαναφύγουν να πάνε σε άλλο σχολείο»*.(Σ5)

Η εκπαίδευση και η μόρφωση των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων ή ρομά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων Δ/ντών/ντριών, στο ελληνικό συγκείμενο φαίνεται, να ανταποκρίνεται αποσπασματικά στις ανάγκες και τις προτεραιότητες των πληθυσμών αυτών. Σε κάποιες περιπτώσεις θεωρούν ότι δεν είχαν την ανάλογη βοήθεια από την πολιτεία: *«Είχα επτά κινεζάκια στα οποία έπρεπε να τους μάθω τη γλώσσα. Και χωρίς βοήθεια από την πολιτεία έπρεπε να βρω τρόπους να επικοινωνούμε με τα παιδιά τα οποία δεν ήξεραν ούτε καλημέρα»*(Σ4). Αυτό τους ωθεί να υιοθετούν πρακτικές, που προωθούν την αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών και ρομά μαθητών, ώστε να έχουν μια εφάμιλλη μαθησιακή εξέλιξη με αυτή των «γηγενών» μαθητών:

α) Ενισχύουν το μάθημα της γλώσσας εντός και εκτός διδακτικού ωραρίου ευαισθητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και χρησιμοποιώντας το πλεόνασμα ωρών του υποχρεωτικού τους ωραρίου: *«Η πρώτη κίνηση που έκανα, αφού δεν γίνονταν το τμήμα υποδοχής, ήταν να ευαισθητοποιήσω τους συναδέλφους μου, αφού στηριζόμουνα σε αυτούς. Ήταν διαφορετικών ηλικιών. Μπήκαν ανάλογα με την ηλικία τους, στην τάξη που ήταν και από εκεί και έπειτα σε μαθήματα που θεωρούσαν ή εκτός ωραρίου κάνανε την ενισχυτική διδασκαλία. Εκμεταλλευόμασταν το κάθε λεπτό, στο διάλειμα έβλεπες τη νοηματική, τους δασκάλους, τους μαθητές... μάθαιναν λεξούλες. Ξεκίνησαν από το μηδέν. Γινόταν η εξατομικευμένη. Και μέσα στην τάξη όχι μόνο ενισχυτικά έξω. Σαν παράλληλη μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Με δάσκαλο του σχολείου που είχε πλεόνασμα ωρών. Εκμεταλλεύτηκα το διοικητικό ωράριο των εκπαιδευτικών με την καλή έννοια και έκανα ενισχυτική»*(Σ4). Ενώ όπως υποστηρίζουν σημαντικότερα αποτελέσματα παρατηρούνται από την εφαρμογή

διαφοροποιημένης διδασκαλίας από το δάσκαλο της τάξης: *«Τα παιδιά αυτά βοηθούνται επιπλέον και μέσα στην τάξη. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα τα είδαμε από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφάρμοσε η δασκάλα της τάξης και ως προς το παιδί και ως προς την τάξη ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και τις ασκήσεις»*(Σ7).

β) Συνεργάζονται με φορείς όπως ιδρύματα, πανεπιστήμια, ή με εθελοντές φοιτητές οι οποίοι αναλάμβαναν από το πρωί μέχρι το μεσημέρι αυτούς τους μαθητές μέσα στην τάξη: *«Απευθύνθηκα στο εθελοντικό κομμάτι του πανεπιστημίου, όπου φοιτητές αναλάμβαναν από το πρωί μέχρι το μεσημέρι αυτούς τους μαθητές μέσα στην τάξη σαν παράλληλη»*(Σ4). Όπως υποστηρίζουν με αυτόν τον τρόπο παρατηρείται μεγάλη βελτίωση των μαθητών: *«Με το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης που είχαμε με το πανεπιστήμιο είδαμε πάρα πολύ μεγάλη βελτίωση»*(Σ6), και επισημαίνουν τη σημαντικότητα των δράσεων αυτών ως προς την ενίσχυση τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών: *«Χρειαζόμασταν ενίσχυση. Από το πανεπιστήμιο Θεσσαλίας έρχονται φοιτητές, οι οποίοι εθελοντικά συνδράμουν στη διδασκαλία»*(Σ8). Ενώ αναφέρουν ότι υλοποιούνταν δράσεις με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών ελλειμμάτων των αλλοδαπών και ρομά μαθητών ακόμη και εκτός διδακτικού ωραρίου: i) στα πλαίσια του ολοήμερου *«Προσπαθούμε είτε στα πλαίσια του ολοήμερου, είτε εκτός της σχολικής τάξης, να έχουμε ανθρώπους που μπορούμε να βοηθήσουν τους μαθητές, σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, να καλύψουν τα κενά τους»*(Σ1), ii) ή έκαναν μαθήματα Σάββατο ή απόγευμα: *«Κάναμε πολλές φορές Σαββατιάτικα μαθήματα, απογευματινές δράσεις»* (Σ1), iii) λειτούργησαν θερινά τμήματα *«Μια υποδράση που υλοποιήθηκε από το παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα πλαίσια μιας γενικότερης από το Π.Θ., όπου για δύο χρόνια λειτούργησαν θερινά τμήματα που μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με αλλοδαπό back round γιατί το επιδίωκαν οι ίδιοι οι γονείς, συμμετείχαν σε δράσεις εδώ πέρα που μέσα από πρακτικές, τεχνικές πολιτισμού, οι μαθητές μπορούσαν να καλύψουν και να περάσουν όμορφα, καλύπτοντας αυτά τα μαθησιακά κενά που είχανε»*(Σ1).

γ) Προωθούν πρακτικές για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο: *«Ένα πρόγραμμα του Π. Θεσσαλίας, που προσπαθεί να βοηθήσει όσο περισσότερο γίνεται μαθητές ρομά. Έχουμε δηλαδή μια φιλόλογο που βοηθάει τα παιδιά της έκτης, για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.»*(Σ5)

δ) Επανάληψη τάξης με στόχο την κάλυψη μαθησιακών ελλειμμάτων των μαθητών: *«Σε μια περίπτωση η μαθήτριά επανέλαβε την τάξη με τη συναίνεση φυσικά των γονέων και τις διαδικασίες που ακολουθούμε.»*(Σ7)

Η ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται από τους ερωτώμενους πολύ σημαντική για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Αναφερόμενοι στις ΔΥΕΠ υποστηρίζουν πως σε αυτές τις Δομές Εκπαίδευσης, παρατηρείται μεγάλη ηλικιακή διαφορά μεταξύ των φοιτούντων μαθητών και αυξημένος αριθμός μαθητών στο τμήμα. Γεγονός που κάνει επιτακτική ανάγκη την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αυτών: *«γιατί η εκπαιδευτικός χρειάζεται ενίσχυση σε αυτά τα τμήματα, γιατί είναι μόνη της με 20 παιδιά από έξι έως δέκα τριών ετών»*(Σ8).

5.1.5. Θεσμικό πλαίσιο.

Οι Δ/ντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, εκτιμούν ότι η είσοδος της εκπαιδευτικής διαπολιτισμικής θεωρίας στην τυπική εκπαίδευση είναι πλέον απαραίτητη. Αναφέρονται στην ανάγκη δημιουργίας ενός **νέου αναλυτικού προγράμματος**, το οποίο θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές μεθόδους: *«το αναλυτικό πρόγραμμα να κάνει τα παιδιά να επικοινωνήσουν μέσα από βιωματικές μεθόδους. Να μη στηρίζεται στο βιβλίο. Πρέπει να στηριχτούν στην εικόνα και στη βιωματική μέθοδο»*(Σ8).

Εκτιμούν, πως θα ήταν προτιμότερο, **να ιδρυθούν πολλές Τάξεις Υποδοχής και να υπάρξει διασπορά των «προσφυγόπουλων» σε πολλά σχολεία**. Θεωρούν, πως η λειτουργία των ΔΥΕΠ ήταν ένα **πilotικό πρόγραμμα** εκπαίδευσης μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης: *«Αυτό ήταν ένα πιλοτικό πρόγραμμα που έγινε φέτος. Νομίζω πως τα επόμενα χρόνια θα πρέπει να υπάρξουν πολλές τάξεις υποδοχής σε πολλά σχολεία»* (Σ8), *«να δημιουργηθούν τάξεις Υποδοχής για αυτά τα παιδιά όχι σε ένα σχολείο πολλές τάξεις Υποδοχής σε διαφορετικά σχολεία»* (Σ3). Προτείνουν οι μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης, **να ενταχθούν στο πρωινό πρόγραμμα**, αντί του απογευματινού ωραρίου λειτουργίας των ΔΥΕΠ, γιατί όπως αναφέρουν η φοίτηση των παιδιών το απόγευμα τα οδηγεί στην «αποξένωση». Ενώ αντίθετα η ενσωμάτωσή τους στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα ενισχύει την **αλληλεπίδραση** μεταξύ των μαθητών και όπως υποστηρίζουν, ευνοεί στην ταχύτερη **εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας**: *«τα προσφυγόπουλα, θα ήταν καλό να έμπαιναν κατευθείαν στο πρωινό πρόγραμμα. Όπου η εμπειρία έχει δείξει όταν τα παιδιά φοιτούν σε ένα τμήμα πρωινό τμήμα μαζί με άλλα παιδιά είναι πιο εύκολες οι διαδικασίες στο να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα. Γιατί αυτή τη στιγμή λειτουργώντας το απόγευμα έχουμε να κάνουμε με μια αποξένωση. Δεν έρχονται σε επαφή με το πρωινό πρόγραμμα και με τα άλλα παιδιά. Πιστεύω αυτή θα ήταν καλύτερη λύση και κάποια στιγμή το Υπουργείο θα πρέπει να το δει προς αυτή την κατεύθυνση»*(Σ3). Επίσης ιδιαίτερη σημασία έχει σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η **χρονική στιγμή ίδρυσης των Τ.Υ.**. Επισημαίνεται, πως αυτή θα πρέπει να συμπίπτει με την αντίστοιχη χρονική στιγμή εγγραφής των μαθητών στη σχολική μονάδα, η οποία όπως ισχυρίζονται πολλές φορές δεν είναι προβλέψιμη, εξαιτίας κυρίως της άτακτης εισροής μεταναστών: *«Όταν καιγόμωνα και ζήτησα το τμήμα υποδοχής και πήρα την απάντηση ότι έχει παρέλθει η ημερομηνία, ενώ εμένα μου ήρθαν το Φλεβάρη τα παιδιά, δεν πρέπει να υπάρχει ένα «γράμμα» του νόμου που να λέει ότι όταν έρχονται μαζικά εφτά παιδιά σε ένα σχολείο, ειδικά από την Κίνα θα πρέπει αμέσως να συσταθεί το Τ.Υ.; και να μη μείνουμε στα χαρτιά;»*(Σ4). Σε αυτό το σημείο σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των υποκειμένων της έρευνας, δημιουργείται ένα «κενό» στο θεσμικό πλαίσιο και δείχνει σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, να μην υπάρχει συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική: *«Δεν νομίζω να υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική ό, τι κάνουμε το κάνουμε από μόνοι μας. Εκπαιδευτική πολιτική για εμένα δεν υπάρχει. Κενό. Πολύ μεγάλο κενό»*(Σ4). Ενώ παράλληλα όπως αναφέρεται, δημιουργούνται πρόσθετα προβλήματα στο έργο του

Δ/ντή και του συλλόγου διδασκόντων, γιατί καλούνται από μόνοι τους να βρουν λύσεις: «Δηλαδή να αφήνεις ένα χρόνο τον ταλαίπωρο και το σύλλογο διδασκόντων να ταλανίζεται να βρει τη λύση;»(Σ4).

Ένα άλλο ζήτημα σε σχέση με την ισχύουσα νομοθεσία όπως αναφέρεται στην έρευνα, αφορά τη **σχολική διαρροή** ρομά μαθητών. Οι Δ/ντές/ντριες υποστηρίζουν ότι ενώ υπάρχει θεσμικό πλαίσιο, «υπάρχουν νόμοι, εγκύκλιοι, προεδρικά διατάγματα», η **εφαρμογή αυτών δεν είναι ικανοποιητική**, ώστε να δώσει λύση στο πρόβλημα. Η «εξουσία» του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας δεν του επιτρέπει, να παρέμβει πιο αποτελεσματικά: «Υπάρχουν οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα, οι εγκύκλιοι το θέμα είναι μέχρι που μπορεί φτάνει η εξουσία να εφαρμόσεις αυτά τα πράγματα» (Σ6). Η όλη διαδικασία και οι ενέργειες που επιχειρούνται, καταλήγουν να γίνουν μια απλή διοικητική πράξη: «δε σου δίνει τη δυνατότητα εκτός από μια απλή διοικητική πράξη ένα έγγραφο προς την αστυνομία να απευθυνθείς πιο δυνατά στην αστυνομία στην εισαγγελία και να πεις εδώ υπάρχει ένα θέμα. Τον βλέπω δηλαδή τον μαθητή είναι απέναντι... Ναι είναι απέναντι...»(Σ6). Υπάρχει ένας περιορισμός που όπως ισχυρίζονται οι Δ/ντές/ντριες, δε τους «αφήνει», να δώσουν λύση στο πρόβλημα της σχολικής διαρροής και όλες οι ενέργειες που γίνονται, εξαντλούνται μέσα στα όρια του σχολείου: «δεν μπορείς να απευθυνθείς σε κάποιους άλλους θεσμούς και να συνεργαστείς με αυτούς πιο στενά και να λύσεις το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής. Δηλαδή υπάρχει το νομοθέτημα το περιορίζει μέσα στο σχολείο. Ξέρω ότι υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν έρχονται στο σχολείο. Πολλά παιδιά είναι μέσα στον καταυλισμό» (Σ6).

Ενώ προτείνουν ως μέτρο ενίσχυσης από την Πολιτεία για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, να **συνδεθούν όλα τα επιδόματα-οικονομικές ενισχύσεις με τη φοίτηση των ρομά μαθητών**: «Δηλαδή για οποιαδήποτε οικονομική ενίσχυση για οτιδήποτε θα πρέπει να υπάρχει έγγραφο βεβαίωση για τη σχολική φοίτηση από τον διευθυντή του σχολείου» (Σ6). Γιατί η εμπειρία των προηγούμενων χρόνων όπως αναφέρεται, έδειξε ότι όσο δεν υπήρχε σύνδεση επιδομάτων και φοίτησης, αλλά αρκούσε απλά η εγγραφή τους στο σχολείο, είχε παρατηρηθεί να εγγράφονται και στη συνέχεια να μην ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους: «Όσο δηλαδή δεν ήταν συνδεδεμένα τα επιδόματα με τη σχολική φοίτηση, έρχονταν και γράφονταν στο σχολείο έπαιρναν ένα χαρτί ότι γράφτηκαν, έπαιρναν τα επιδόματα και «μην τον είδατε». Τώρα δηλαδή βλέπουμε όσο περισσότερα επιδόματα δέρονται με τη σχολική φοίτηση, βλέπουμε ότι υπάρχει αποτέλεσμα»(Σ6).

Σημαντική φαίνεται από τις αναλύσεις των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας, η ανάγκη στελέχωσης αυτού του «τύπου» σχολικών μονάδων από **έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό**. Η επαφή των εκπαιδευτικών με μαθητές από διαφορετικές χώρες, κυρίως οικονομικούς μετανάστες, αλλά και από την κοινωνία των Ρομά, τους έχει βοηθήσει να αποκτήσουν εμπειρία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η εμπειρική γνώση όπως υποστηρίζουν οι ερωτώμενοι, αποτελεί σημαντική βοήθεια στο έργο του Δ/ντή/ντριας μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας: «Είναι ευτύχημα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων

υπήρχαν πριν από εμένα, είχαν δηλαδή μια σημαντική εμπειρία από το σχολείο, είχαν εμπειρία από συνύπαρξη και αυτό με βοήθησε κι εμένα. Η εμπειρία τους δηλαδή με βοήθησε πάρα πολύ στο να μπορέσουμε, να συμπληρώσουμε διάφορα πράγματα»(Σ6). Υποστηρίζουν πως η Πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει για μια **όχι τυχαία επιλογή** εκπαιδευτικών, αλλά να προωθούνται διαδικασίες, ώστε η στελέχωση των πολυπολιτισμικών τάξεων και των ΔΥΕΠ να γίνεται από **έμπειρο, εξειδικευμένο και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό**: «Θα ήθελα να υπάρχουν εκπαιδευτικοί έμπειροι, να μην είναι μια λοταρία κι όποιος εκπαιδευτικός τύχει να στελεχώσει τις ΔΥΕΠ. Να είναι καταρτισμένοι, να προτιμηθούν όσοι δούλεψαν φέτος που ξέρουν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του προγράμματος»(Σ8). Υπάρχει ανάγκη ειδικοτήτων όπως κοινωνιολόγων, ψυχιάτρων, ψυχολόγων, μεταφραστών: «Όπως χρειάζεται μεταφραστής, θα έπρεπε να φροντίσει το κράτος γι αυτό...»(Σ8), «Χρειαζόμαστε κυρίως ψυχιάτρους, ψυχολόγους...»(Σ6), ακόμη και σε ομάδες σχολείων όταν δεν είναι δυνατή η στελέχωση της κάθε μιας σχολικής ομάδας ξεχωριστά: «Υπάρχει η ανάγκη για ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, είναι απαραίτητοι σε ομάδες σχολείων. Όχι σε ένα σχολείο αλλά για μια ομάδα σχολείων»(Σ3). Γιατί όπως αναφέρεται: α) εξαιτίας των δυσκολιών και των απαιτήσεων **πολλοί εκπαιδευτικοί παραιτούνται των καθηκόντων τους**: «Δεν μπορεί ο οποιοσδήποτε να διαχειριστεί αυτές τις τάξεις αν δεν είναι εξειδικευμένος αν δεν έχει γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας, αν δεν έχει εμπειρία. Και για αυτό είναι πολύ συχνό το φαινόμενο πολλοί να έχουν παραιτηθεί από ΔΥΕΠ. Δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα».(Σ8) β) **Υποστηρίζεται καλύτερα το έργο των Δ/ντών και των εκπαιδευτικών, γιατί όπως ισχυρίζονται:** i) **οι γνώσεις τους δεν επαρκούν** «Θα βοηθούσε πάρα πολύ, γιατί υπάρχουν κάποια θέματα τα οποία μας ξεπερνούν. Δηλαδή οι γνώσεις μας ως δάσκαλοι δεν είναι τέτοιες που μπορούμε να λύσουμε θέματα τα οποία χρήζουν μιας ιδιαίτερης προσοχής»(Σ3), «θα έπρεπε να φροντίσει το κράτος γι αυτό και μια ομάδα ανθρώπων να βοηθούν τον εκπαιδευτικό. Και πρέπει να βοηθηθούμε κι εμείς ως εκπαιδευτικοί. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι»(Σ8), και ii) **πολλές φορές υπάρχει φόρτιση και παρατηρείται ένταση και μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν πρόκειται για «τυπικές» σχολικές μονάδες** «Να πούμε και την αλήθεια είναι ένα δύσκολο σχολείο. Μερικές φορές υπάρχει κούραση και σε μας, υπάρχει ένταση και σε μας. Δεν είναι ένα σχολείο τυπικό όπως όλα τα υπόλοιπα. Όταν έχεις να διαχειριστείς τη συνύπαρξη όπως ακριβώς είναι εδώ πέρα στο σχολείο μας. Χρειαζόμαστε προσωπικό τέτοιο. Για παράδειγμα είχαμε ψυχολόγους με το πρόγραμμα του πανεπιστημίου αυτό βοήθησε γιατί κάναμε τις σχολές γονέων»(Σ6). Οι Δ/ντές/ντριες αξιολογούν, πως υπάρχει υποστελέχωση των σχολείων τους: «Η ΔΥΕΠ δεν είναι στελεχωμένη όπως πρέπει»(Σ1) και θεωρούν ότι εξασφαλίζοντας από την πολιτεία επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό ενισχύεται η εκπαίδευση των μαθητών, προωθείται η διαπολιτισμικότητα και αμβλύνεται η διαφορετικότητα: «Θεωρώ επιτυχία να πείσω τη διοίκηση ότι πρέπει να έχουμε επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό, για να στηριχτούν οι μαθητές με τις μεγάλες, πολύ μεγάλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν αυτό το πράγμα μπορέσουμε να το φτάσουμε σε ένα επίπεδο καλό, τότε πιστεύω θα αμβλυνθούν πολλά πράγματα που έχουν σχέση με τη συνύπαρξη»(Σ6). Τέλος, κρίνουν σημαντική τη στελέχωση των σχολείων, με Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, ώστε όπως αναφέρουν, να έχουν την

δυνατότητα να εξοικονομούν χρόνο, για να ασχοληθούν με ιδιαίτερα προβλήματα που προκύπτουν: «Πιστεύω πως όλα τα σχολεία χρειάζεται να έχουν εξειδικευμένο προσωπικό και επίσης επιστάτη κλπ. για να έχουμε περισσότερο χρόνο εμείς οι διευθυντές να ασχοληθούμε με τα ιδιαίτερα προβλήματα που μπορεί να έχει το κάθε σχολείο. Γιατί χρειάζεται πολύς χρόνος»(Σ2).

Στην ανάλυση των απαντήσεων της έρευνας καταγράφεται και η άποψη, η οποία αναφέρει ότι τόσο η νομοθεσία όσο και το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται, είναι σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα: «Η νομοθεσία είναι υπερικανοποιητική το υλικό που έχει παραχθεί το ίδιο»(Σ1), ενώ εκείνο που χρειάζεται σύμφωνα με τους ισχυρισμούς αυτών, είναι **αξιολόγηση** των δράσεων που υλοποιούνται στα πολυπολιτισμικά σχολεία: «Το βασικό είναι η τήρηση και ενδεχομένως κάποια παρακολούθησης, αξιολόγησης όλων αυτών των δράσεων»(Σ1). Τέλος όπως αναφέρεται, αναγκαία είναι η επιστημονική και παιδαγωγική **επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, των νέων Διευθυντών οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν θέματα πολυπολιτισμικότητας**, ώστε οι γνώσεις τους να μην αποτελούν μόνο προϊόν της εμπειρίας τους: «Πιστεύω ότι θα έπρεπε οι νέοι διευθυντές να κάνουν περισσότερα σεμινάρια; Για να μάθουν ορισμένα πράγματα; Γιατί τα μάθαμε όλα μόνοι μας και στην πορεία»(Σ5).

5.2. Ο ρόλος του Διευθυντή/Ηγέτη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου:

1. Ο Διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης, 2. Στάσεις και αντιλήψεις των Δ/ντών ως προς την πολυπολιτισμικότητα μέσα από τον θεσμικό τους ρόλο, 3. Η επικοινωνία ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, 4. Διαδικασία λήψης απόφασης.

5.2.1. Ο Διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης.

Στην έρευνα αναφέρεται πως οι σχολικές μονάδες έχουν αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν και οι απαιτήσεις του ρόλου του Διευθυντή έχουν αυξηθεί: «Δεν είναι οι σχολικές μονάδες όπως ήταν παλιά. Τώρα έχουμε πολλά πράγματα να διαχειριστούμε»(Σ5). Όπως εξηγούν οι ερωτώμενοι, οι πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες δεν είναι ένα «τυπικό» δημοτικό σχολείο. Ο Διευθυντής σύμφωνα με τα λεγόμενά τους δεν αρκεί, να διεκπεραιώνει απλά και μόνο τα καθήκοντά του: «Δεν είναι ένα σχολείο τυπικό όπως όλα τα υπόλοιπα. Δηλαδή στο τέλος **χρειάζεται να κάνεις και κάτι παραπάνω να βάλεις αυτό που λέμε έναν ακτιβισμό κάτι παραπάνω από το τυπικό, όταν έχεις να διαχειριστείς τη συνύπαρξη, όπως ακριβώς είναι εδώ πέρα στο σχολείο μας**»(Σ6).

Από την ανάλυση των απαντήσεων των Δ/ντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα, διακρίνονται στις συμπεριφορές τους, συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συχνά αναφέρονται στο όραμα τους και στην αφοσίωσή τους για την επίτευξή του:

«Είχα αφοσιωθεί στο όραμά μου, να φτιάξω το σχολείο που είναι ανθρώπινο και λειτουργικό»(Σ4). Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους ενδιαφέρονται για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών τους, αλλά και για την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους, ενώ υποστηρίζουν ότι κάνουν μέγιστες προσπάθειες για να τους βοηθήσουν, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες, αξίες και πεποιθήσεις, που θα τους είναι ωφέλιμες και στην ενήλικη ζωή τους: «Στόχος μου είναι όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν όχι μόνο γνώσεις αλλά δεξιότητες, πεποιθήσεις, αξίες και πάρα πολλά άλλα πράγματα που θα τους βοηθήσουν στην εξέλιξή τους και στο να μεγαλώσουν και να μπορούν ως άνθρωποι να ανταπεξέλθουν ως ώριμοι πολίτες πλέον. Θεωρώ ότι κάνω τα μέγιστα, προσπαθώ αφιερώνω πάρα πολύ χρόνο και η προσπάθεια πρέπει να συνεχίζεται»(Σ2). Θεωρούν ιδανικό να θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και οραματίζονται αλλαγές τόσο στην υλικοτεχνική υποδομή, όσο και στη δημιουργία συνθηκών ενός ανοιχτού σχολείου: «Το ιδανικό για εμένα θα ήταν, μετά από 10 χρόνια να δω ερχόμενος το σχολείο, όπως το σχολείο στη Σουηδία που είχα μαθητές τα παιδιά μου. Ένα ανοιχτό σχολείο, με χώρους που μπορούν να κρατήσουν τα παιδιά, με επικοινωνία όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, αξιολόγησης των βασικών όρων της λειτουργίας της σχολικής μονάδας».(Σ1)

Τείνουν, σύμφωνα με όσα ισχυρίζονται, να έχουν μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση του ρόλου τους: «Για μένα ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ο πρώτος, αυτόν βάζω.»(Σ4). Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των υφισταμένων τους, θεωρούν πως κερδίζουν την εμπιστοσύνη τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα συλλογικότητας: «Ο κάθε διευθυντής πρέπει να έχει τη διάθεση να κοιτάζει τον κάθε εκπαιδευτικό και στον **ανθρώπινο τομέα**, μόνο τότε κερδίζει την **εμπιστοσύνη**. Να υπάρχει το εμείς. Μαθαίνει τα προβλήματά του, βοηθάει τον καθένα προσωπικά, **λύνει θέματα**» (Σ4). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο όπως εξηγούν, με «κερδισμένη» την εμπιστοσύνη οι εκπαιδευτικοί γίνονται «ακόλουθοι» της ιδέας και του οράματος του Διευθυντή: «...είχα κερδισμένη την **εμπιστοσύνη** τους και όταν κάθισα και μίλησα τι θα γίνει, το αποδέχτηκαν όλοι χωρίς καμία κουβέντα και η συζήτηση ήταν το πώς θα βοηθήσουμε»(Σ4).

Μιλούν για ανοιχτοσύνη, για ένα ανοιχτό σχολείο, μια ανοιχτή αγκαλιά, για αγάπη. Στοιχεία τα οποία κατά τα λεγόμενά τους προωθούν το όραμά τους για ένα «ανοιχτό σχολείο, συνεργασίας και συνύπαρξης». Ένα σχολείο που θα ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας «των ανθρώπων που μειονεκτούν»: «**Νομίζω ο στόχος της πολιτείας και όλων μας είναι ένα σχολείο ανοιχτό, δημοκρατικό σε μια κοινωνία που ακούει τις ανάγκες των ανθρώπων που μειονεκτούν. Άρα το σχολείο πρέπει να είναι μια μεγάλη αγκαλιά, να αγκαλιάζει όλα τα παιδιά και να έχουν θέση όλα τα παιδιά**»(Σ3), «**Είμαστε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία με όλους τους πολιτισμούς με όλες τις κουλτούρες υποστηρίζοντας και τα παιδιά που έχουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, μπορεί να είναι και αλλοδαπά και να έχουν προβλήματα γλώσσας αλλά ακόμη και μαθησιακά**»(Σ2), «...εμείς απλά **ανοίγουμε την πόρτα** τους λέμε ποιο είναι το πλαίσιο και οι ίδιοι έχουν τη χαρά να είναι κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών των εγγονών τους, αλλά και εμείς να κάνουμε το όραμά μας: ένα **ανοιχτό σχολείο**,

*συνεργασίας, συνύπαρξης, πραγματικότητα»(Σ1), «...οτιδήποτε μπορεί να μας βοηθήσει και εμένα και το σύλλογο το δεχόμαστε με **ανοιχτές αγκάλες** το σχολείο προσπαθούμε να είναι **ανοιχτό** όσο γίνεται»(Σ5). Αυτή η ανοιχτή αγκαλιά, όπως αναφέρεται, δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές: «...δείξαμε αγάπη και ανοίξαμε την αγκαλιά μας. Πολύ σημαντικό κομμάτι αυτό για να αισθανθούν ασφάλεια»(Σ4).*

Τέλος οι Διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, ισχυρίζονται πως ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, να αναλάβουν αρμοδιότητες και ευθύνες που τους «ευχαριστούν». Εμπλέκοντας τους υφισταμένους τους σε αυτή τη διαδικασία, κατά τα λεγόμενά τους, γίνεται καλύτερος καταμερισμός έργου και αποκεντρώνονται αρμοδιότητες, ενώ οι ίδιοι αποφεύγουν να χαρακτηρίζονται συγκεντρωτικοί: «...το να δίνεις στον καθέναν κάποια **ευθύνη**, αρμοδιότητες να αναλάβουν, αυτό **τους ευχαριστεί**. Πρέπει να γίνεται και λίγο **καταμερισμός**, να καταλάβουν ότι δεν τα κάνεις όλα εσύ, για να μην σε θεωρήσουν συγκεντρωτική σε καμία περίπτωση. Ανάλογα με τα **ενδιαφέροντα** του καθενός έδωσα και τις ανάλογες ευθύνες. Με θεωρούν **ευαίσθητη και δίκαιη** και πραγματικά το έχω κρατήσει αυτό το πράγμα»(Σ5).

5.2.2. Στάσεις και αντιλήψεις των Δ/ντών/ντριών ως προς την πολυπολιτισμικότητα μέσα από το θεσμικό τους ρόλο.

Στην έρευνα αναφέρεται ότι οι Δ/ντές/ντριες διαθέτουν **πλούσια εμπειρία** σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως ισχυρίζονται συμμετείχαν σε εθελοντικά προγράμματα εγγραμματισμού εφήβων ρομά: «...είχα ασχοληθεί ως εθελοντής μέσα από τα προγράμματα εγγραμματισμού που έκανε η τοπική αυτοδιοίκηση. Δηλαδή τη δεκαετία του 1990-95 ερχόμασταν εθελοντικά και κάναμε μάθημα σε μεγάλους για να μειωθεί ο αναλφαβητισμός στους ρομά εφήβους» (Σ6). Παράλληλα με προηγούμενοι εμπειρία που διαθέτουν με ρομά, έχουν υπηρετήσει όπως αναφέρουν και σε μειονοτικά σχολεία: «*Είχα σύμμαχό μου την προηγούμενη εμπειρία από τα μειονοτικά σχολεία, την καλή γνώση του πεδίου από το Α... (ρομά) από το οποίο ξεκίνησα τα εκπαιδευτικά μου βήματα...*»(Σ1). Ενώ από τις απαντήσεις τους φαίνεται, να θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την εμπειρία τους σε σχολεία του εξωτερικού: «*βέβαια σταθμός μου ήταν η απόσπασή μου στη Σουηδία...*»(Σ1). Αλλά και η εμπειρία τους στην ειδική αγωγή, όπως ισχυρίζονται σε συνδυασμό με την **ευαισθητοποίηση** που έχουν σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και με **στοιχεία της προσωπικότητάς** τους αποτελούν βασικούς παράγοντες αποτελεσματικής διοίκησης πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων: «*Πιστεύω πως με βοηθάει πολύ η εμπειρία μου και η ευαισθητοποίησή μου σε τέτοια θέματα. Η εμπειρία στο παιδαγωγικό ειδικής αγωγής από την πρακτική άσκηση των φοιτητών την οποία υποστήριζα, δεύτερον ο χαρακτήρας μου...*»(Σ2).

Από την ανάλυση των απαντήσεων φαίνεται οι ερωτώμενοι μέσα από το θεσμικό τους ρόλο, να προωθούν την πολυπολιτισμικότητα μέσω της δημιουργίας ενός **πλαισίου συνύπαρξης**, που στηρίζεται στην αλληλοβοήθεια και στην αλληλεγγύη: «*Προσπαθώ με διάφορους τρόπους, να δείξω ότι μπορεί να είμαστε διαφορετικοί, μπορεί να ξεκινάμε από **διαφορετικές αφετηρίες**, αλλά όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες*

και γι' αυτό θα πρέπει αυτό να γίνει κατανοητό, μέσα από τη **συνύπαρξη** μέσα από την **αλληλοβοήθεια** και την **αλληλεγγύη** μπορούμε να καταφέρουμε πολύ περισσότερα πράγματα»(Σ1). Μιλούν για «**πάντρεμα**» και συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι όπως αναφέρεται μέσα από το «κάγκελο» του σχολείου είναι απλά μαθητές με ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις: «**πρέπει να παντρέψουμε δηλαδή τη φοβία, πρέπει να σπάσουμε ότι από το κάγκελο και μέσα είστε μαθητές και ότι για όλους ισχύουν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που έχετε στο ακέραιο δεν υπάρχουν ούτε ρομά ούτε μη ρομά. Είναι ο Νίκος είναι ο Τάσος και είστε μαθητές. Θα συνυπάρξετε**»(Σ6). Πιστεύουν πως η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί ως το «**χωνευτήρι**» των πολιτισμών: «**Η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί ως το χωνευτήρι των πολιτισμών. Να υπάρχει αλληλεπίδραση**»(Σ1).

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των απαντήσεων της έρευνας, τα υποκείμενα σέβονται τη διαφορετικότητα και λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της διαπολιτισμικότητας: «**Προσπαθούμε να υπάρχει μια *ισοτιμία* και μια *συνεργασία* και *αποδοχή***»(Σ2). Όπως εξηγούν, δεν δέχονται **ρατσιστικές διακρίσεις** που εκφράζονται με λεκτικά στερεότυπα, όσο και αν αυτό «ενοχλεί», αλλά αναγνωρίζουν στο χώρο του σχολείου μόνο δασκάλους, μαθητές και γονείς: «**Δεν δεχόμαστε ούτε λεκτικά να υπάρχει διαχωρισμός των μαθητών. Όχι μόνο ανάμεσα στους μαθητές ο γύφτος ή ο άλλος ο ρομά ο μη ρομά ο μπαλαμό κλπ. Όχι. Λοιπόν ακόμη και στους γονείς όταν έρχονται εδώ πέρα και λεκτικά εκφράζονται με στερεότυπα και διακρίσεις τους λέμε ότι σας παρακαλούμε στο σχολείο θέλουμε να κατανοήσουμε ότι υπάρχουν μόνο μαθητές. Τα παιδάκια που περνούν την πόρτα του σχολείου είναι μαθητές. Εμείς τους λέμε «να ξέρετε ότι εδώ υπάρχουν δάσκαλοι, μαθητές, γονείς τίποτε παραπάνω, λιγότερο ή περισσότερο».** Και αυτό στην αρχή τους ενόχλησε πως αυτός δεν αποδέχεται ότι υπάρχουμε ή ότι είμαστε διαφορετικοί».(Σ6)

Από την ανάλυση της έρευνας προκύπτει, πως οι Διευθυντές/ντριες αποτελούν ενεργούς φορείς ενός πλαισίου ανεπίσημων, πολιτισμικά θεμελιωμένων συμφωνιών και αμοιβαίων διευθετήσεων. Αναφέρονται σε προσπάθειες που κάνουν ώστε η διαφορετικότητα να γίνει αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους: «**Έπρεπε να αποδεχτούν τα παιδιά του σχολείου τη διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, οι εκπαιδευτικοί στο πως θα βοηθηθούν αυτά τα παιδιά να ενταχθούν...**»(Σ4), «**Προσπαθώ να είμαι πολύ κοντά στους μαθητές και στους γονείς, τους μιλάω πολύ προσωπικά και στους μαθητές και τους δίνω κάποια κίνητρα.... Προσπαθώ, αφιερώνω πάρα πολύ χρόνο και η προσπάθεια πρέπει να συνεχίζεται**»(Σ2). Θεωρούν πρόκληση να γνωρίσουν τον «άλλο» τον «διαφορετικό»: «**Ήταν πρόκληση για μένα τα παιδιά που προέρχονται από την Κίνα. Ήθελα να γνωρίσω τη δική τους φιλοσοφία, τη διαφορετικότητά τους...**»(Σ2). Ενώ μέσα από αυτή τη διαδικασία όπως υποστηρίζουν, ανακαλύπτουν συναισθήματα και πτυχές του εαυτού τους που δεν γνώριζαν μέχρι τώρα: «**Μέσα από τον άλλον, μέσα από τον διαφορετικό όπως θέλουν οι άλλοι, γνώρισα τον εαυτό μου τις ανάγκες μου, τα συναισθήματά μου και πιστεύω πως όλη αυτή η διαδικασία με κάνει εμένα καλύτερο άνθρωπο. Και γι' αυτό επιμένω σε αυτό το μοτίβο**»(Σ1).

5.2.3. Η επικοινωνία ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου.

Α. Σχέσεις-επικοινωνία του Διευθυντή με τους γονείς.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων της έρευνας, οι Δ/ντές/ντριες, θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο της επικοινωνίας για την κατανόηση των πολιτισμικών στοιχείων και της προσωπικής ιστορίας που «κουβαλάει» ο «άλλος», ο διαφορετικός: *«Είναι πολύ σημαντικό να επικοινωνείς και να σε καταλάβουν και να τους καταλάβεις. Να αποκτήσεις σχέση να καταλάβεις τι κρύβεται πίσω από κάθε πρόσωπο, ότι υπάρχει μια ιστορία από πίσω που κουβαλάει»*(Σ8). Είναι απαραίτητο σύμφωνα με όσα ισχυρίζονται οι ερωτώμενοι, να αναπτυχθούν σχέσεις με το σχολείο και τους γονείς μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης: *«Προσπαθήσαμε να φέρουμε τους γονείς, να δούμε τις ανάγκες των γονέων, των αλλοδαπών γονέων»*(Σ1), γιατί όπως εξηγούν η προσωπική επικοινωνία, η ευγένεια και η αναγνώριση από μέρους του σχολείου της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, τους δίνει αυτοπεποίθηση και τους κάνει να νιώθουν σημαντικοί και ισότιμοι: *«Νιώθουν ιδιαίτερα ευχάριστα, αυτοπεποίθηση όταν τους αναγνωρίζεις ότι κι αυτοί οι ίδιοι είναι φορείς ενός πολιτισμού. Όταν τους δείχνεις ότι τους αντιμετωπίζεις ισότιμα. Όταν τους βάζεις στο γραφείο τους εξηγείς, τους μιλάς με ευγένεια, οι ίδιοι καταλαβαίνουν ότι κάτι πρέπει να δώσουν. Νιώθουν σημαντικοί μέσα σε αυτή την κατάσταση...»*(Σ1). Συχνά αναφέρεται ότι απαιτείται διαρκής και πιο τακτική επικοινωνία με τους γονείς αυτών των μαθητών και μεγαλύτερη προσέγγιση: *«θα μπορούσε να έχουμε πιο τακτικές συναντήσεις ενημέρωσης και επικοινωνίας με τους γονείς, έπρεπε περισσότερο να τους προσεγγίσουμε»* (Σ4).

Επισημαίνεται στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, ότι η **ουσιαστική επικοινωνία μέσω διαλόγου** με τους γονείς των γηγενών μαθητών και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, αποδομεί το αίσθημα της «απειλής» απέναντι στον «ξένο», στον «διαφορετικό» και δημιουργεί συνθήκες προώθησης της διαπολιτισμικότητας: *«Έχουν καταλάβει ότι δεν υπάρχει κάτι, που τους κάνει κακό ή τους απειλεί. Και αυτό κερδήθηκε, από την επικοινωνία που είχαμε και με το σύλλογο γονέων. Ημασταν ανοιχτοί. Πολλοί ήταν θετικοί ερχόταν το απόγευμα και βοηθούσαν τις πρώτες μέρες»*(Σ8).

Η **συχνή και πιο προσωπική επαφή**, ή και τηλεφωνική επαφή, σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων της έρευνας, φαίνεται πως αποτελεί έναν τρόπο που χρησιμοποιείται από τους Δ/ντές/ντριες, για να αναπτυχθεί πιο αποτελεσματικά η επικοινωνία με τους γονείς των ρομά μαθητών: *«Επικοινωνούμε πολλές φορές σε τακτά χρονικά διαστήματα με τους ρομά γονείς. Αν χρειαστεί τους καλούμε εδώ. Ή στο τηλέφωνο»* (Σ5). Η «ατομική πρόσκληση» είναι ένα μέτρο που εφαρμόζεται, όπως αναφέρει ο Σ6, για να λυθούν πιο σοβαρά προβλήματα: *«γίνεται ατομική πρόσκληση στους γονείς, όταν υπάρχει κάποιο θέμα ή κάποιο πρόβλημα»*. Ενώ προκειμένου οι Δ/ντές/ντριες να αντιμετωπίσουν «ψεύτικες δικαιολογίες» σε περίπτωση απουσίας μαθητών ρομά, αναφέρουν ότι προσπαθούν, να μιλήσουν άμεσα και με ειλικρίνεια

στους γονείς: «Έχω μιλήσει με τους γονείς τους εξ' αρχής και τους είπα πως προκειμένου να μου φέρνουν ψεύτικες δικαιολογίες, να μου λένε, ότι ξέρετε: «εμείς θα λείψουμε για μια εβδομάδα ή δέκα ημέρες». Πιστεύω ότι εδώ και δυο χρόνια το έχουμε λύσει το θέμα»(Σ3). Αναφέρεται ότι προσπαθούν, να μιλήσουν απλά για γίνονται κατανοητοί, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές βοηθούν στην καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς τους: «Προσπαθώ να μιλήσω όσο γίνεται πιο απλά, και βοηθούν τα παιδιά τους στην μεταξύ μας επικοινωνία»(Σ2).

Οι Δ/ντές/ντριες ισχυρίζονται ότι οι ρομά μαθητές επηρεάζονται από τους γονείς τους: «Τα παιδιά αυτά επηρεάζονται πάρα πολύ από τους γονείς τους»(Σ2). Συνεπώς θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με τους γονείς των ρομά μαθητών ώστε να δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, με σκοπό οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς και να μην απομακρύνονται από την εκπαίδευση. Όπως εξηγούν η αποφυγή της σχολικής διαρροής επιτυγχάνεται μέσω ειδικών πρακτικών **και λεπτών χειρισμών**: «Προσπαθούμε να δημιουργήσουμε να αναπτύξουμε σχέσεις με αυτές τις οικογένειες, για να είμαστε κοντά τους να γνωρίζουμε την κατάσταση και όταν αναπτύσσουμε σχέσεις μας εμπιστεύονται περισσότερο κι έρχονται τα παιδιά στο σχολείο. Όταν ας πούμε δεν τους δίνουμε σημασία αδιαφορούμε κλπ. Η όταν τους μαλώνουμε. Τότε κατά κάποιο τρόπο θέλουν κάποιους ειδικούς χειρισμούς θα έλεγα γιατί αλλιώς απογοητεύονται και απομακρύνονται»(Σ2). Συχνά αναφέρουν, πως για να επικοινωνήσουν και να «πείσουν» τους γονείς ρομά μαθητών, για θέματα που σχετίζονται με τη φοίτηση ή την πρόοδο των παιδιών τους, υιοθετούν λύσεις οι οποίες προϋποθέτουν την επικοινωνία μέσω **«τρίτων προσώπων»**: α) συγγενικών: «Κι αν δεν μπορείς να συνεννοηθείς με τους γονείς θα μιλήσεις με τη γιαγιά»(Σ5), ή β) μέσω του «Διαμεσολαβητή»: «Προσπαθούμε με τον Διαμεσολαβητή, που όταν τον θέλουμε για οποιοδήποτε θέμα, επειδή δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε με ένα παιδί, μπορεί να έφυγαν και να ξέχασαν να μας πούνε ότι πρέπει να κάνουμε κάρτα φοίτησης, θα τους βρει και θα τους ειδοποιήσει. Η για άλλες δραστηριότητες θα πάει στον οικισμό και θα τους πει αυτά που θέλουμε εμείς ή να πάνε για το ΚΕΔΔΥ. Να τους πείσει ότι πρέπει ή να πάνε στο κέντρο ψυχικής υγείας που έχουμε σήμερα ένα τέτοιο ραντεβού. Και πραγματικά βοήθησε πολύ πήρε τους γονείς τους ξαναπήρε, ακόμα και να τους μεταφέρει με το αυτοκίνητο». (Σ5)

Στην έρευνα αναφέρεται ότι οι Δ/ντές/ντριες ενισχύουν την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών με **συχνές εκδηλώσεις ή συγκεντρώσεις**, με σκοπό να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε περισσότερες δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά όμως, όπως επισημαίνουν η συμμετοχή των γονέων κυρίως μαθητών ρομά, σε θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα συνεχίζει να είναι πλημμελής: «Γίνονται συγκεντρώσεις μέσα από τις εκδηλώσεις που κάνουμε και μπορώ να πω ότι κάνουμε πάρα πολλές συγκεντρώσεις, αλλά δεν είναι αυτή η συμμετοχή των γονέων ενεργή, μετά βέβαια από κλήση του σχολείου δεν είναι κάτι που θα το κάνουν από μόνοι τους. Είναι πλημμελής η συμμετοχή»(Σ6). Οι Διευθυντές/ντριες ισχυρίζονται ότι το ενδιαφέρον των ρομά γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους

φαίνεται, να «εξαντλείται» στη μια φορά ανά τρίμηνο, την περίοδο δηλαδή επίδοσης των ελέγχων προόδου: «Κάθε τρίμηνο τουλάχιστον όταν έχουμε τους βαθμούς. Καλούνται όλοι οι γονείς. Εκεί υπάρχει προσέλευση γιατί αναγκαστικά θα έρθουν, να πάρουν τους βαθμούς, να ενημερωθούν»(Σ6), και τότε ακόμη όμως μπορεί και να απέχουν: «Οι ρομά γονείς όταν χρειάζεται, να έρθουν για τους ελέγχους θα έρθουν, δηλαδή κατά πάσα πιθανότητα θα έρθουν»(Σ5). Ενώ παρατηρείται σε άλλους είδους συγκεντρώσεις, συναντήσεις ή εκδηλώσεις που οργανώνονται για παράδειγμα από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, δεν συμμετέχουν: «Όταν όμως τους καλέσει ο σύλλογος γονέων, για να πάρουν κάποιες αποφάσεις, για κάποια εκδήλωση, κάποια δραστηριότητα, δεν έρχονται»(Σ5).

Εκείνο που επισημαίνουν οι Δ/ντές/ντριες, ως προϋπόθεση ανάπτυξης ομαλών σχέσεων και υγιούς επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, είναι τα **σαφή και ξεκάθαρα όρια**, που πρέπει να υπάρχουν ανάμεσα σε γονείς και σχολείο: «...δέχεσαι τη διαφορετικότητά τους, αλλά τους βάζεις και κάποια όρια, ότι πρέπει να σεβαστούν τους κανόνες του σχολείου, τα πηγαίνεις άψογα» (Σ5). Τα όρια όπως ισχυρίζονται, σηματοδοτούν τον τρόπο διαχείρισης των γονέων, αφού είναι ιδιαίτερα σημαντικό, κατά τη γνώμη τους, να τους έχεις «δίπλα» σου: «...βάζεις τα όρια με τον τρόπο σου στους γονείς, αλλά τους έχεις και δίπλα σου»(Σ4). Ενώ θεωρούν, όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων, πως τα όρια συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αποφυγή παρεμπόδισης του εκπαιδευτικού έργου και θεωρούν ότι είναι ένα δύσκολο κομμάτι της ηγεσίας, το οποίο και αναγνωρίζουν ως «χάρισμα» του σχολικού ηγέτη: «...Κάποια μαμά ρομά άρχισε να ενοχλεί και να παρεμποδίζει το έργο μας και εκεί της εξήγησα και άλλαξα τα όρια ώσπου το κατάλαβε. Της έλεγα ότι δεν έρχονται οι γονείς στο χώρο του σχολείου αλλά έως την πόρτα, εκτός κι αν είναι κάτι πολύ σημαντικό. Είναι ένα δύσκολο κομμάτι που πρέπει να το διαχειριστείς αυτό και θέλει «μαεστρία». Δε διδάσκεται αυτό»(Σ4).»(Σ2). Κάποια άλλη άποψη τέλος υποστηρίζει, πως τόσο οι αρμοδιότητες όσο και οι ρόλοι γονέων και σχολείου πρέπει, όχι μόνο να είναι ξεκάθαροι από την αρχή, αλλά να εφαρμόζονται όπως ακριβώς ορίζει ο Νόμος: «...οι αρμοδιότητες θα πρέπει να είναι ξεκαθαρισμένες απ' την αρχή και αυτό κάναμε απ' την πρώτη στιγμή. Να είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι ανάμεσα στο ρόλο του συλλόγου «γονέων και κηδεμόνων» και του σχολείου... Ξεκινάμε με ότι λέει το σύνταγμα» (Σ3).

Στην έρευνα επίσης μελετήθηκε ο ρόλος της επικοινωνίας και οι σχέσεις των Δ/ντών/ντριών με τους αρμόδιους φορείς και το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας, ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής.

B. Σχέσεις-επικοινωνία του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων.

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των Δ/ντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα, η επικοινωνία ανάμεσα στον Διευθυντή μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας και το σύλλογο διδασκόντων, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και αναφέρεται ότι η επικοινωνία είναι: **«το άλφα και το ωμέγα στην αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας»**(Σ4). Η ουσιαστική σχέση και συνεργασία μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων αποτελεί σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των υποκειμένων της έρευνας, το «κλειδί» της ομαλής και θετικής εξέλιξης της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας: **«Είναι πολλοί παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν προς μια θετική εξέλιξη των γεγονότων. Βασικότερο είναι το να υπάρχει συνεργασία και θα έλεγα ουσιαστική καλή σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σύλλογο διδασκόντων. Εκεί είναι το κλειδί πιστεύω για να λειτουργήσει ένα σχολείο όπως πρέπει, σωστά»**(Σ3).

Συχνά αναφέρεται πως η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων δεν είναι τυπική, αλλά όπως υποστηρίζουν οι Δ/ντές/ντριες, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανοίξουν την πόρτα του γραφείου του Δ/ντή και να συζητήσουν οτιδήποτε έχει συμβεί. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι τα πολυπολιτισμικά σχολεία που διαθέτουν πολλούς και διαφορετικούς χώρους ελέγχονται καλύτερα και πιθανά προβλήματα προλαμβάνονται: **«Εγώ είμαι στο γραφείο υπάρχουν 15 τμήματα σε τρία μέρη εάν ας πούμε δώσεις τη δυνατότητα στο συνάδελφο να σου πει έγινε αυτό το πράγμα ή άκουσα αυτό ή είπε εκείνο έγινε εκείνο και ο συνάδελφος έχοντας μια κακή, ή μια τυπική σχέση μαζί του πάει ας πούμε να πιει το καφεδάκι του και δε δίνει σημασία τότε θα είσαι ελλειμματικός κι εσύ είναι ένα θέμα μεγάλο αυτό. Ευτυχώς έχουμε κατακτήσει αυτήν την τυπικότητα και παραπάνω από την τυπικότητα και δεν έχουμε πολλά προβλήματα. Αλλά ανοίγουμε την πόρτα σε όλους και θα συνεχίζουμε να την ανοίγουμε αφού είναι καλό το αποτέλεσμα στο μέλλον θα δούμε ...»**(Σ6), **«Έχουμε την ευκαιρία να έχουμε πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις πέρα από την επαγγελματική τυπικότητα»**(Σ1). Μιλούν για άριστες σχέσεις που δεν τελειώνουν με τη λήξη του υποχρεωτικού τους ωραρίου: **«Οι σχέσεις μας με τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου είναι άριστες. Είμαστε φίλοι πάνω απ' όλα. Είμαστε πολλά χρόνια στο σχολείο μαζί κι είμαστε φίλοι. Δηλαδή η σχέση μας δεν τελειώνει 1.15' συνεχίζεται και απογευματινές ώρες και μπορεί και το Σαββατοκύριακο και σε άλλες δραστηριότητες κοινωνικές. Δηλαδή βρισκόμαστε και εκτός σχολείου»**(Σ3).

Συχνά αναφέρεται ότι η μεταξύ τους επικοινωνία είναι συχνή και αμφίδρομη: **«Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι συχνή και αμφίδρομη»**(Σ1). Όπως ισχυρίζονται η συχνή και σε κάθε επίπεδο επικοινωνία, μπορεί να δώσει λύσεις σε πολλά και ουσιαστικά θέματα, να αποφευχθούν ή να διορθωθούν πιθανά λάθη: **«...η επικοινωνία θα πρέπει να είναι καθημερινή σε κάθε επίπεδο.λάθη γίνονται. Τα λάθη όμως διορθώνονται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και να έχουμε ανοιχτά τα αυτιά μας και να ακούμε»**(Σ3), **«έχουμε την ευκαιρία να βρεθούμε τακτικά όλοι μας, άρα λοιπόν με δημοκρατικό τρόπο, εφόσον κάτι είναι ωραίο μπορεί να προχωρήσει, μπορεί να βελτιωθεί κανείς δεν έχει το αλάθητο...»**(Σ1).

Στην έρευνα αναφέρεται ότι η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική μέσω συναντήσεων που γίνονται κυρίως σε κάποιο διάλειμμα, γιατί όπως εξηγούν εξαιτίας του ολοήμερου δεν μπορούν να έχουν απαρτία του συλλόγου διδασκόντων. Οπότε όπως αναφέρουν η καθημερινή επικοινωνία ή συζήτηση μπορεί να γίνει σε κάποιο διάλειμμα και όχι απαραίτητα στο χώρο του γραφείου: «...η συζήτηση που θα γίνει το διάδρομο, η συζήτηση που θα γίνει σε ένα μεγάλο διάλειμμα στο γραφείο,...»(Σ1), «...δεν μπορώ να πω ότι μαζευόμαστε συχνά δυσκολευόμαστε λόγω του ολοήμερου, τόσο συχνά όσο θα ήθελα εγώ. Τώρα όμως δυο φορές το μήνα θα γίνει ένας σύλλογος. Σε καθημερινή βάση όμως στα διαλείμματα, κατεβαίνω κάτω μιλάμε συναντιόμαστε, παίρνουμε κάποιες αποφάσεις λέμε τα προβλήματα»(Σ5), «...κυρίως στο δεύτερο διάλειμμα επειδή οι δάσκαλοι του ολοήμερου έρχονται αργότερα γιατί το ολοήμερο κρατάει μέχρι 16.00 οπότε σε αυτό το διάστημα οι δάσκαλοι του ολοήμερου δεν είναι στο σχολείο, το δεύτερο διάλειμμα είμαστε όλοι» (Σ2). Όπως αναφέρει ο Σ2 η «**Η επικοινωνία είναι σταθερή σε καθημερινή βάση**». Οι Δ/ντές/ντριες εξηγούν, πως η επικοινωνία και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ακόμη γραπτή ή και ηλεκτρονική: «...έχουμε έναν πίνακα ανακοινώσεων και αναγράφεται ότι έχουμε ενημερώσεις για ό, τι θέμα προκύπτει. Είναι ένας πίνακας που υπάρχει στο γραφείο των δασκάλων όπου γράφουμε ό, τι συμβαίνει στο σχολείο. Επίσης έχω οργανωμένα τα email των δασκάλων και οτιδήποτε προκύπτει το στέλνω άμεσα, σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ειδικότητες και αναπληρωτές του σχολείου, με ηλεκτρονική ομαδοποιημένη αλληλογραφία»(Σ2).

Συχνά αναφέρεται πως με την επικοινωνία εκτός του υποχρεωτικού τους ωραρίου, με συναντήσεις που οργανώνουν, προωθούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, ενισχύουν την εκπαιδευτική πράξη και προωθούν την ενδυνάμωση των σχέσεων: «**Συζητάμε τα προβλήματα εκτός ωραρίου** αφού συγκεντρωνόμαστε εδώ στο σχολείο, **κάνουμε μια ομάδα που ηγείται ψυχολόγος, που είναι ο συντονιστής.** Έπειτα αναφέρουμε για παράδειγμα τη διαχείριση της τάξης συγκεντρωνόμαστε τότε μπορούμε, με το ποτό μας αφού τελειώσει η συνεδρία, εκτός διδακτικού ωραρίου. Την πρώτη φορά έφυγαν όλοι ενθουσιασμένοι, γιατί ο διπλανός δεν ήξερε την τακτική που ακολουθεί ο συνάδελφός του, οπότε την υιοθετεί. Όλες οι πρακτικές με τον συντονιστή βγαίνουν στην επιφάνεια, εσύ έχεις ένα παιδί που δεν κάθεται κλπ, εγώ κάνω αυτό, κάνω εκείνο. Αφενός μεν γνωρίζονται οι συνάδελφοι μεταξύ τους, αφετέρου ο ένας παίρνει τις καλές πρακτικές του άλλου και αναιρεί τις αρνητικές».(Σ4)

Γ. Σχέσεις-επικοινωνία του Δ/ντή με αρμόδιους φορείς.

Στην έρευνά αποτυπώνεται η σημαντικότητα, όπως αναφέρεται, της επικοινωνίας του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας με τους αρμόδιους φορείς, ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι Δ/ντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα επισημαίνουν την αναγκαιότητά της συνεργασίας που επιβάλλεται να διατηρεί ένας Διευθυντής πολυπολιτισμικού σχολείου με διάφορους φορείς: «**Θεωρώ ότι η επικοινωνία είναι πάρα πολύ σημαντική... συνεργάζομαι με τη Σχολική Σύμβουλο, με τον Προϊστάμενο Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης αλλά**

και το **Κέντρο Ψυχικής Υγείας και το ΚΕΛΔΥ Μαγνησίας**. Με το **Δήμο** έχω πάρα πολύ **άριστες σχέσεις με όλες τις υπηρεσίες του Δήμου**»(Σ2). Συχνά αναφέρεται, ότι εξαιτίας της εμπειρίας που διαθέτουν οι φορείς, η ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών αλλά και η συνεργασία μαζί τους, δημιουργεί στους Διευθυντές την αίσθηση ότι δεν είναι μόνοι τους απέναντι σε ένα πρόβλημα: **«Η επικοινωνία σε ένα τέτοιο σχολείο, με τους υπόλοιπους φορείς, είναι αναγκαίο. Δεν γίνεται αλλιώς. Δεν λειτουργεί αλλιώς. Και αισθάνεσαι κι εσύ ότι μοιράζεσαι το πρόβλημα, ακούς δυο γνώμες που σε βοηθάνε, είναι πιο έμπειροι πολλές φορές από εμένα, γιατί έχουν δουλέψει περισσότερα χρόνια με τους ρομά, ειδικά το ιατροκοινωνικό**»(Σ5). Όπως ισχυρίζονται τα υποκείμενα της έρευνας η συνεργασία με τους φορείς είναι αυτή που «σώζει» μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα: **«...αυτή η συνεργασία είναι που σώζει το σχολείο. Κάθε φορά δηλαδή η πόρτα του σχολείου είναι ανοιχτή, οπότε αν παρουσιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα έχουμε τους φορείς που μπορούμε να συνεργαστούμε**»(Σ6).

Οι Δ/ντές/ντριες κατανοούν ότι μέσα από την επικοινωνία με τους φορείς και χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους, τους έχουν αρωγούς στο έργο τους: **«Οι φορείς είναι ένα άλλο κομμάτι πολύ σημαντικό. Κι εκεί πρέπει να τους κερδίσεις την εμπιστοσύνη. Οι φορείς πρέπει να δουν να παράγεις έργο. Αν δουν ότι στο σχολείο παράγεις έργο με εθελοντισμό, με προσωπική εργασία, δίνουν άλλα τόσα»** (Σ4), **«Δεν ξέρω πως μου έκοψε το μυαλό από την εμπειρία και είπα ότι και το πανεπιστήμιο ότι θέλει και ότι μπορεί να μας δώσει θα μας το δώσει και θα το πάρουμε και εσύ μητρόπολη ό, τι μας δώσεις θα το πάρουμε και εσύ ιατρικό κέντρο κι εσείς γονείς κλπ**»(Σ6).

Αυτές οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και φορέων, όπως εξηγούν οι Διευθυντές/ντριες, και λύνοντας με αυτόν τον τρόπο κάποιες ανάγκες των μαθητών, προωθείται η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Και όπως αναφέρεται χωρίς αυτές τις συνεργασίες και την αρωγή των φορέων θα είχαν οδηγηθεί σε «ναυάγιο»: **«Ένα πρόβλημα αναγκών των μαθητών αμέσως ξέρω ότι κάποιος άνθρωπος και με τρόπο θα μας βοηθήσουν να μας στείλει σχολικά είδη να μας στείλει ρουχισμό κλπ... λύνοντας κάποια προβλήματα και κάποιες ανάγκες που έχουν, νομίζω ότι βάζει ένα λιθαράκι σε αυτό που λέμε καλή σχέση του σχολείου με τους μαθητές και με τους γονείς και τελικά αν δεν πίστευα σε αυτό ότι πρέπει να εμπλακούν κι άλλοι στο σχολείο δε θα είχα αποτέλεσμα. Θα είχαμε ναυάγιο**»(Σ6).

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των Δ/ντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα, η επικοινωνία με τους φορείς παραμένει «γραφειοκρατική, τυπική», χωρίς να δίνει λύσεις σε προβλήματα, όπως σε σχέση με τη μαθητική διαρροή ρομά μαθητών: **«Δεν υπάρχει επικοινωνία με τους αρμόδιους φορείς σχετικά με τη μαθητική διαρροή ρομά μαθητών είναι γραφειοκρατική τυπική επικοινωνία. Δηλαδή στέλνεις μια κατάσταση σου ξαναστέλνουν μια κατάσταση ότι δε βρέθηκαν κι άντε πάλι από την αρχή. Πενήντα παιδιά ψάχνουμε να τα βρούμε. Εμείς τα βλέπουμε, ότι είναι εδώ, αλλά δεν έχεις άλλο τρόπο να πεις, τι;»** (Σ6).

Η επικοινωνία με τους φορείς όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των απαντήσεων στην έρευνα, είναι διαρκής και συχνή: *«Με το Δήμο είναι τουλάχιστον **δύο φορές την εβδομάδα** για διάφορα θέματα που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο. Από χαλασμένες βρύσες, τα κάγκελα που φτιάχνονται και ξαναφτιάχνονται για οτιδήποτε χρειαστεί. Με το Δήμο είναι συχνή η επικοινωνία. Με το **ΚΕΔΔΥ** αναλαμβάνει κυρίως η δασκάλα του Τ.Ε. με τα δυο κορίτσια (Ψ/γος και Κοιν. Λειτ.). Τώρα αν χρειαστεί θα επικοινωνήσω κι εγώ. Με το **Πανεπιστήμιο** τουλάχιστον δυο φορές το μήνα με το πρόγραμμα ρομά. Υπάρχει και άλλη ψυχολόγος από το **Ιατροκοινωνικό**, που και αυτή μιλάει με το πανεπιστήμιο. Το ιατροκοινωνικό είναι εδώ και χρόνια ...Η επαφή με αυτούς είναι **τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα**. Θα έρθουν θα πάμε...»(Σ5)*. Υπάρχει όπως εξηγούν ένα «άτυπο δίκτυο». Μέσω του οποίου ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των Δ/ντών/ντριών και εκπροσώπων φορέων όπως της Μητρόπολης, του Πανεπιστημίου, του Ιατροκοινωνικού Κέντρου και της Π/θμιας Εκπ/σης. Με τακτικές συναντήσεις, αλλά και έκτακτες ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν, όπως αναφέρεται, προωθούνται λύσεις σε προβλήματα που απασχολούν τις σχολικές πολυπολιτισμικές μονάδες. Αυτές οι προσπάθειες επικοινωνίας, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των ερωτώμενων, είχαν ξεκινήσει από μια πιο διαπροσωπική συνεργασία η οποία μετέπειτα εξελίχθηκε σε πιο συλλογική και συντονισμένη: *«Υπάρχει ένα **άτυπο δίκτυο**. Σε αυτό προΐσταται ως πούμε, ο **Σεβασμιότατος**, συμμετέχει το **Πανεπιστήμιο**, εγώ ως ΔΣ και **Π/θμια Εκπ/ση**, συμμετέχει το **Ιατροκοινωνικό κέντρο**. Έχουμε ένα δίκτυο που **συχνά** συγκεντρωνόμαστε και συζητάμε και τα προβλήματα. Περίπου κάθε **δίμηνο**. Εκτός αν **έκτακτα** δημιουργηθεί κάποιο θέμα. Λειτουργεί περίπου τρία χρόνια. Και πριν υπήρχε αλλά ήταν μια **συνεργασία διαπροσωπική**. Τώρα όμως έχει γίνει **πιο συλλογική** αυτή η συνεργασία και αυτή η προσπάθεια και βλέπουμε ότι τώρα έχουμε **συνέχεια**»(Σ6)*.

5.2.4. Διαδικασία λήψης απόφασης.

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι Διευθυντές/ντριες επιλέγουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης. Όπως αναφέρει ο Σ3 υπάρχει : *«Δημοκρατική λειτουργία, συλλογικές αποφάσεις, δεν υπάρχει η αρχηγεία του ενός όλα συναποφασίζονται όλα συζητούνται και όλα λύνονται μέσα από το διάλογο»*.

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι ερωτώμενοι με συμμετοχική διαδικασία και δημοκρατικό τρόπο, λύνονται καλύτερα δύσκολα θέματα, που προκύπτουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες. Ενώ σημαντικό ρόλο στη επιλογή αυτής της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, όπως προσθέτει ο Σ3, φαίνεται να έχει και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ρόλο του στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής/ντρια. Αυτόν δηλαδή του «εκπροσώπου» του συλλόγου διδασκόντων: *«Για κανένα θέμα δεν αποφασίζω μόνος μου. Όλα τα θέματα έρχονται στο σύλλογο διδασκόντων και αποφασίζουμε δημοκρατικά. Εγώ θεωρώ τον εαυτό μου εκπρόσωπο του συλλόγου διδασκόντων, είμαι ένας δάσκαλος ο οποίος τη συγκεκριμένη στιγμή εκπροσωπώ αυτό τον σύλλογο. Άρα η βάση και η λύση σε όλα τα θέματα είναι να λύνονται δημοκρατικά, μέσα από τον διάλογο. Μέχρι στιγμής έχουμε ακολουθήσει αυτόν το δρόμο και αυτός ο δρόμος μας έχει οδηγήσει, στο να μην έχουμε προβλήματα*

στη λειτουργία του σχολείου και κάποια δύσκολα θέματα που είχαμε όσον αφορά, μπορούμε να μιλήσουμε και παρακάτω, τη λειτουργία της ΔΥΕΠ, λύθηκαν με τον καλύτερο τρόπο και δε λύθηκαν από ένα πρόσωπο λύθηκαν απ' όλους. Γιατί υπήρχε μια συγκεκριμένη στάση απ' όλους τους συναδέλφους. Δηλαδή όλες οι αποφάσεις ήταν ομόφωνες».

Η λήψη αποφάσεων είναι σημαντική διαδικασία σε έναν οργανισμό και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Διευθυντές/ντριες, που συμμετέχουν στην έρευνα, μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις, να αποτελέσει και ένα είδος «ενδοσχολικής επιμόρφωσης». Σε ερώτηση σχετικά με το πώς διαχειρίζονται κάποιο πρόβλημα που προκύπτει και αν το φέρνουν στο σύλλογο διδασκόντων ή το επιλύουν μόνοι τους απαντούν: «Πάντα στο σύλλογο διδασκόντων. Δηλαδή πολλές φορές τη διαχειρίζομαι μόνος μου αν είναι ένα επεισόδιο που μπορεί να λυθεί στο γραφείο του διευθυντή. Όταν όμως παίρνει χαρακτηριστικά γενικότερα ή όταν εγώ από μόνος μου βλέπω ότι δεν μπορώ να το ελέγξω, δεν είναι κάτι μεμονωμένο αλλά τραβάει σε μάκρος γίνεται διαχρονικό εμπλέκεται και ο σύλλογος διδασκόντων και άλλα διοικητικά όργανα όπως είναι ο διευθυντής εκπαίδευσης. Πάντα δηλαδή όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να ελέγξω μια κατάσταση μόνος μου αντικειμενικά τότε εμπλέκονται και οι υπόλοιποι μέσα και το θεωρώ κάτι το οποίο όχι μόνο για να έχουμε αποτέλεσμα αλλά γιατί κάθε τέτοιου είδους εμπλοκή είναι μια ενδοσχολική επιμόρφωση».(Σ6)

«Ανάλογα το πρόβλημα που τίθεται. Αν είναι κάτι απλό μπορεί να λυθεί με το δάσκαλο της τάξης. Ενημερώνεται συνήθως και ο σύλλογος δασκάλων για οτιδήποτε γίνεται στο σχολείο έχουμε πολύ συχνά συναντήσεις δεν κάνουμε μόνο συνεδριάσεις αλλά τις λέμε κι ενημερώσεις. Κυρίως στο δεύτερο διάλειμμα επειδή οι δάσκαλοι του ολοήμερου έρχονται αργότερα γιατί το ολοήμερο κρατάει μέχρι 16.00 οπότε σε αυτό το διάστημα οι δάσκαλοι του ολοήμερου δεν είναι στο σχολείο το δεύτερο διάλειμμα είμαστε όλοι και έχουμε έναν πίνακα ανακοινώσεων και αναγράφεται ότι έχουμε ενημερώσεις για ό,τι θέμα προκύπτει».(Σ2)

«Υπάρχει απόλυτη δημοκρατία, είναι κάτι που συζητιέται. Έχουμε την ευκαιρία να έχουμε πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις πέρα από την επαγγελματική τυπικότητα. Άρα λοιπόν η συζήτηση που θα γίνει το διάδρομο, η συζήτηση που θα γίνει σε ένα μεγάλο διάλειμμα στο γραφείο, οι συνάδελφοι που θα βρεθούνε δεν μπαίνουν με καχυποψία ποιος το ξεκινάει, γιατί το ξεκινάει; Πέφτει η ιδέα συζητιέται, έχουμε την ευκαιρία να βρεθούμε τακτικά όλοι μας, άρα λοιπόν με δημοκρατικό τρόπο, εφόσον κάτι είναι ωραίο μπορεί να προχωρήσει, μπορεί να βελτιωθεί κανείς δεν έχει το αλάθητο, μπαίνουμε στη λογική της εφαρμογής».(Σ1)

Οι Διευθυντές αναφέρουν ότι οι περισσότερες αποφάσεις που λαμβάνονται, είναι ομόφωνες ή πλειοψηφικές: «...Καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα, λέμε ότι θα ακολουθήσουμε αυτές τις δράσεις. Πολλές φορές αποδέχονται τη δική μου την εισήγηση. Άλλες φορές συμπληρώνεται η εισήγηση αυτή ή αφαιρούνται κάποια πράγματα. Δηλαδή υπάρχει μια συζήτηση και συνδιαμορφώνεται το τελικό πρακτικό για το πώς θα διαχειριστούμε αυτή την κρίση. Γενικά όταν κάτι ξεφεύγει από τα όρια τα

θεμιτά τα ελεγχόμενα τότε πρέπει να εμπλέκονται κι άλλοι. Ισχύει αυτό για αυτό και οι περισσότερες εισηγήσεις που έχω κάνει, είναι και ομόφωνα αποδεκτές και πριν τις κάνω συζητάω και με τους συναδέλφους, έχουν και το θάρρος να μου πουν οτιδήποτε. Δεν λειτουργούμε δηλαδή με έναν τρόπο αυταρχικό, είναι πιο συλλογικός ο τρόπος διοίκησης. Κι εγώ βοηθιέμαι σε αυτό το πράγμα και αυτοί έχουν λόγο να μου πουν πράγματα και βοηθάνε που να τα ξέρω κι εγώ όλα»(Σ6).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη που παρουσιάζεται, εστιάστηκε στην ανάλυση απόψεων Δ/ντών/ντριών πολυπολιτισμικών δημοτικών σχολείων, με στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι επικοινωνούν, δρουν και διευθύνουν. Επίσης να διαπιστωθεί πως τα υποκείμενα της έρευνας, αντιλαμβάνονται ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και ποιες καλές πρακτικές έχουν αναπτύξει. Πως οι Δ/ντές/ντριες αιτιολογούν αντιλήψεις και δράσεις, ποια προβλήματα θεωρούν πως δυσχεραίνουν το έργο τους σε διοικητικό, διδακτικό, εκπαιδευτικό επίπεδο και στη βάση ποιών αρχών επεξεργάζονται λύσεις. Με ποιους συνεργάζονται, αν γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο, με ποιους και πως επικοινωνούν.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει, πως τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό σχολείο, παρατηρείται μια ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού. Η νέα σύνθεση των ελληνικών σχολικών μονάδων είναι ουσιαστικά ο αντικατοπτρισμός της ελληνικής κοινωνίας. Στην έρευνα αναδεικνύονται δύο κύριες συνιστώσες αυτής της εξέλιξης. Η μια αφορά τη μετακίνηση οικονομικών ή πολιτικών μεταναστών, κυρίως βαλκανικής και τα τελευταία χρόνια και ασιατικής καταγωγής, οι οποίοι φαίνεται να φέρουν τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά. Ενώ η δεύτερη αφορά ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (ρομά), οι οποίες δεν έχουν ενταχθεί στο κοινωνικό σύστημα, ενώ ζουν και εργάζονται στις περιοχές των σχολείων που διερευνήθηκαν, για πολλά χρόνια και των οποίων η εθνική συνείδηση είναι πιθανό, να μην διαφέρει.

Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, προσφύγων ή ρομά σε αμιγείς σχολικές μονάδες της ενιαίας εκπαίδευσης δημιουργεί συνθήκες ενός «εν δυνάμει» διαπολιτισμικού σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα, σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση δεν υπάρχουν μόνο διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά παρατηρούνται στοιχεία πολυπολιτισμικότητας στις περισσότερες σχολικές μονάδες. Η Σφυρόερα (2007) αναφέρει πως η ανομοιογένεια των σημερινών σχολικών τάξεων η οποία, αποδόθηκε αρχικά σε μεγάλο βαθμό στις μετακινήσεις πληθυσμών και στα μεταναστευτικά ρεύματα σε παγκόσμιο επίπεδο, «οδήγησαν στη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων».

Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα για την εκπαίδευση και μόρφωση των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων ή ρομά, όπως υποστηρίζεται, ανταποκρίνεται αποσπασματικά στις ανάγκες και στις προτεραιότητες των πληθυσμών αυτών. Με αποτέλεσμα αυτή η νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, να δημιουργεί

προβλήματα στο εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων. Ένα πρόβλημα που αναφέρεται είναι, τα εκπαιδευτικά ελλείμματα που παρατηρούνται στους μετανάστες και ρομά μαθητές. Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτουν δυο κύριες αιτίες, οι οποίες ευθύνονται για αυτό το φαινόμενο. Η μία αφορά την «ασυνέχεια» στη φοίτηση των μαθητών αυτών, εξαιτίας της άτακτης εισροής μεταναστών καθ' όλη διάρκεια του διδακτικού έτους, ενώ σε σχέση με τους ρομά σχετίζεται κυρίως με την ιδιαίτερη κουλτούρα τους.

Η δεύτερη αιτία δημιουργίας εκπαιδευτικών ελλειμμάτων όπως αναφέρεται, φαίνεται, να σχετίζεται με τη γλώσσα. Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και η διγλωσσία των ρομά υποστηρίζεται πως δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο. Ενώ η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας των μεταναστών γονέων συνεπάγεται την έλλειψη βοήθειας των μαθητών αυτών από το σπίτι. Γεγονότα τα οποία συντελούν στη δημιουργία πρόσθετων προβλημάτων των υποκειμένων της έρευνας, σύμφωνα με όσα ισχυρίζονται, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Από τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο, διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης της γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, παρουσιάζει μεγάλες ελλείψεις και οι έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τεράστια προβλήματα. Ένα από αυτά είναι ότι δεν έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση, με αποτέλεσμα να την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους» και δεν δίνουν αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών (Δαμανάκη,(1997), Μάρκου,(1997), Νικολάου,(2000), Παπαχρήστος-Παλαιολόγου,(2002β) Αθανασίου-Γκότοβου,(2002), Κοσσυβάκη,(2003), Γκόβαρης,(2005), Καρατζιά & Σπινθουράκη,(2005), Μάγου,(2005), Σκούρτου,(2005), Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου,(2007) κ.ά.).

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Τμήματα Ένταξης αποτελούν εργαλείο στα χέρια των Δ/ντών/ντριών πολυπολιτισμικών σχολείων για την εκπαίδευση των μεταναστών και ρομά μαθητών, γιατί προσανατολίζονται στην αντιστάθμιση των ελλείψεων, με σκοπό την ένταξη τους στην κανονική τάξη. Με αυτό τον τρόπο εντατικοποιείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστές, από τους γηγενείς μαθητές τάξεις. Επιπλέον απαιτείται οι Τάξεις Υποδοχής να είναι περισσότερες, ώστε να καλύπτουν όλους τους μαθητές και με περισσότερες ώρες διδασκαλίας. Παράλληλα όμως εντοπίζεται ένα «κενό» στην ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με τη χρονική στιγμή ίδρυσης των Τ.Υ.. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ότι, ενώ το αίτημα κάθε σχολικής μονάδας για ίδρυση Τάξης Υποδοχής πρέπει, να υποβάλλεται στην αρχή του διδακτικού έτους στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο μπορεί να γράφονται σε ένα σχολείο ακόμη και στο μέσον του διδακτικού έτους. Ειδικότερα δεν υπάρχει, η ανάλογη «ευελιξία» από την πλευρά της Πολιτείας ή καλύτερα το νομοθέτημα που να ορίζει πως ο χρόνος ίδρυσης του Τ.Υ., θα πρέπει να συμπίπτει με τον χρόνο εισόδου στην τυπική εκπαίδευση μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με τον Γ. Νικολάου, (2008), το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία χρόνια έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των

ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αξιοποιώντας την ελληνική και διεθνή εμπειρία, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Με αποτέλεσμα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να έχουν ληφθεί αρκετά διοικητικά μέτρα. Υπάρχουν όμως όπως υποστηρίζει σημεία τα οποία χρήζουν ανανέωσης και προσαρμογής στις σημερινές συνθήκες, κυρίως σε ό, τι έχει σχέση με τη λειτουργία των ειδικών εκπαιδευτικών δομών, όπως οι Τ.Υ. και τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου Γ., 2008).

Επιπλέον τα τελευταία χρόνια έχει θεσμοθετηθεί η ίδρυση και λειτουργία των Δομών Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), που προσβλέπει στην εκπαίδευση μεταναστών μαθητών, διεξάγοντας όμως μαθήματα μετά το τέλος του πρωινού ωραρίου. Οι μετανάστες μαθητές φοιτώντας σε απογευματινά τμήματα, οδηγούνται σε αποξένωση, ενώ αντίθετα υποστηρίζεται πως η φοίτησή τους σε πρωινό κύκλο μαθημάτων θα ενίσχυε την κοινωνικοποίηση τους και μέσω της αλληλεπίδρασης θα δημιουργούσε συνθήκες ταχύτερης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει, πως μια από τις βασικές πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνιστάται είναι η *συνεκπαίδευση* παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου (Κεσίδου, 2008). Αυτός είναι ένας τρόπος που προωθεί την απαιτούμενη αλληλεπίδραση και παράλληλα αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων που συχνά προκύπτει, όταν η εκπαίδευσή τους πραγματοποιείται σε διαφορετικά σχολεία από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας (Κεσίδου, 2008).

Επιπρόσθετα επισημαίνεται η ανάγκη στελέχωσης των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων, από έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό. Να μην γίνεται τυχαία η επιλογή εκπαιδευτικών, αλλά αν είναι εκπαιδευτικοί, που διαθέτουν γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας και να έχουν εμπειρία. Δεν πρόκειται για τυπικές σχολικές μονάδες, όπως αναφέρουν οι Διευθυντές/ντριες και εκτιμούν, πως απαιτείται, να διατεθούν από την Πολιτεία ειδικότητες μεταξύ άλλων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών ακόμη και μεταφραστών, προκειμένου να υποστηριχτεί το έργο των Διευθυντών σε διοικητικό, διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Στην έρευνα αναδεικνύεται ένα ακόμη θέμα, αυτό της μαθητικής διαρροής κυρίως των ρομά μαθητών, για παράδειγμα εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων και των συχνών αλλαγών της μόνιμης κατοικίας των ρομά οικογενειών. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος έχει θεσπιστεί η «κάρτα φοίτησης» του μαθητή, η οποία τον συνοδεύει σε κάθε αλλαγή κατοικίας του. Όμως παρόλα αυτά η μαθητική διαρροή υπάρχει και όπως υποστηρίζουν οι Δ/ντές/ντριες πολλές φορές βλέπουν τους μαθητές να μένουν σπίτι τους αντί να βρίσκονται στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει γιατί όπως αναφέρει ο Γκοτοβός, (2004β), για τον πληθυσμό των ρομά το σχολείο είναι ένας ξένος θεσμός προς την ταυτότητα και την κουλτούρα τους. Στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο υποστηρίζεται ότι, υπάρχουν νόμοι, προεδρικά διατάγματα και εγκύκλιοι, που ορίζουν τη φοίτηση ενός μαθητή, η εφαρμογή τους όμως δε φαίνεται, να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Οι Δ/ντές/ντριες ισχυρίζονται, ότι ο θεσμικός τους ρόλος δεν τους επιτρέπει, να παρέμβουν πιο ενεργά και διαμαρτύρονται, πως τα καθήκοντά

τους «εξαντλούνται» μέσω μιας «άκαρπης» γραφειοκρατικής διαδικασίας με τους αρμόδιους φορείς.

Η εξεύρεση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, που μπορεί, να βοηθήσει τους «άλλους» μαθητές, να έχουν μια μαθησιακή εξέλιξη εφάμιλλη με αυτή των «γηγενών» μαθητών, φαίνεται να αποτελεί κύριο μέλημα των Διευθυντών/ντριών πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων. *«Το δυνάμει πολυπολιτισμικό σχολείο του 21ου αιώνα (UNESCO 2002) έχει χρέος να δώσει προτεραιότητα αιχμής σε θέματα που αφορούν την κοινωνική συνοχή, την ισότητα ευκαιριών και την πραγματική δικαιοσύνη» (Δημητριάδου Κ., και Ευσταθίου Μ., 2008).* Οι Δ/ντές/ντριες προωθούν αποτελεσματικές πρακτικές για την εκπαίδευση των μαθητών όπως: συνεργασίες με φορείς ιδρύματα, πανεπιστήμια, κλπ., ενίσχυση του μαθήματος της γλώσσας εντός και εκτός του διδακτικού ωραρίου, χρησιμοποιώντας το πλεόνασμα ωρών των εκπαιδευτικών ή σε συνεργασία με εθελοντές φοιτητές οι οποίοι αναλάμβαναν από το πρωί μέχρι το μεσημέρι αυτούς τους μαθητές μέσα στην τάξη, πραγματοποιούνταν μαθήματα το Σάββατο και οργανώνουν απογευματινές δράσεις. Προωθούν όπως αναφέρουν, την «εξατομικευμένη διδασκαλία», την ενισχυτική διδασκαλία, την παράλληλη στήριξη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ διεξήχθησαν «θερινά τμήματα διδασκαλίας» από το παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου (με δράσεις, πρακτικές, τεχνικές πολιτισμού), και σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε ο μαθητής να επαναλάβει την τάξη. Οι Δημητριάδου Κ., και Ευσταθίου Μ., (2008), υποστηρίζουν ότι πρέπει να *«αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις που υπερβαίνουν την παραδοσιακή διδασκαλία, υπακούοντας σε αρχές, οι οποίες ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών»*, ενώ σύμφωνα με τον Νικολάου,(2005), στόχος της Διαπολιτισμικής Διδακτικής είναι η *αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών που υφίστανται στη σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών*, τόσο των μειονοτικών, όσο και των γηγενών και αυτό είναι δυνατό να συμβεί, εφόσον στην καθημερινή σχολική πράξη *υπάρχουν ατομοκεντρικές μέθοδοι μάθησης*, ώστε να υποστηρίζονται όλοι οι μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν (Δημητριάδου Κ., και Ευσταθίου Μ., 2008).

Σε μια δύσκολη κοινωνικοοικονομική συγκυρία, μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον οι Διευθυντές/ντριες επιδιώκουν μέσω καινοτόμων και ασφαλών πρακτικών, να εξισώσουν όχι μόνο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και τις ανάγκες που σχετίζονται με την οικονομικοκοινωνική τους κατάσταση. Η Γιαννακάκη, (2005), αναφέρει πως: *«η εφαρμογή καινοτομιών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή της σχολικής μονάδας στις συνεχείς μεταβολές του σύγχρονου περιβάλλοντος έτσι ώστε η σχολική μονάδα να καταφέρει να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις απαιτήσεις των μαθητών της και στις κοινωνικές ανάγκες»*. Μέσω καινοτόμων και αποτελεσματικών πρακτικών με επίκεντρο το «καλό των μαθητών», οι Δ/ντές/ντριες προσανατολίζονται στην ανάγκη δημιουργίας μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Οι δραστηριότητες και οι καινοτομίες που εφαρμόζονται στις πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες, συχνά

ποικίλουν στη μορφή, στο περιεχόμενο, αλλά και στον τρόπο υλοποίησης. Ενώ φαίνεται να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι μιας αποτελεσματικής διεύθυνσης. Ενισχύουν τη συνύπαρξη μέσα από την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη και προωθείται μέσω αυτών η διαμόρφωση μιας «ταυτότητας» της εκπαιδευτικής μονάδας, που οδηγούν τους γονείς των μαθητών ρομά και προσφυγικής καταγωγής, να προτιμούν αυτά τα σχολεία για τη φοίτηση των παιδιών τους, γιατί μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «τα καλά νέα κυκλοφορούν», οπότε οι γονείς αρχίζουν και «εμπιστεύονται». Σύμφωνα με τον Γκόβαρη,(2001), όταν οι Διευθυντές συνεργάζονται με τους γονείς των μεταναστών μαθητών και γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς, αισθάνονται και οι ίδιοι οι μαθητές πολιτισμικά καταξιωμένοι.

Εκτός αυτού οι κοινές δράσεις ή δράσεις «συνύπαρξης» και κυρίως η ενεργή συμμετοχή των γονέων, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες εξισορρόπησης και ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αυτό το «μαζί», αυτή η «κοινή εμπλοκή όλων», όπως με σαφήνεια διατυπώνουν οι ερωτώμενοι, «είναι σβηστήρι που σβήνει στερεότυπα και προκαταλήψεις». Δημιουργεί τις συνθήκες ώστε το σχολείο να λειτουργήσει ως «πυρήνας της γειτονιάς». Με αποτέλεσμα να «φέρνει αυτούς τους ανθρώπους κοντά, δεν τους αφήνει να έχουν τα στερεότυπα, ή να περιχαρακωθούν. Εγώ κι ο άλλος». Αλλά τους βάζει στη λογική του «εμείς». Σύμφωνα με την Κεσίδου, (2008), η οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, στόχο έχουν την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ταλέντων που φέρουν ήδη αυτά τα παιδιά από τη χώρα προέλευσής τους και τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές πολιτισμικών ομοιοτήτων. Μέσω πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν από τους Διευθυντές/ντριες, έγιναν προσπάθειες για να προωθηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία, να αναγνωριστούν οι ιδιαιτερότητες και η πολυμορφία, να καλλιεργηθεί η αλληλοαποδοχή και να αναπτυχθεί η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων. Παράλληλα αξιοποίησαν τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο που φέρουν οι μαθητές και οι γονείς τους, καλλιεργώντας το αίσθημα της κοινότητας και συμβάλλοντας στην αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας με στόχο τη «δημιουργία κατάλληλων συνθηκών συνύπαρξης».

Οι δράσεις που υλοποιούνται σε μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα, αυτόνομα ή σε συνεργασία με άλλους φορείς, δεν εντάσσονται μόνο σε μια προσπάθεια προαγωγής συνθηκών ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και εξισορρόπησης των κοινωνικών αναγκών των μαθητών, αλλά όπως αναφέρει η βιβλιογραφία οι δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο, αποτελούν: «κύριο δίαυλο της επικοινωνίας της με το εξωτερικό περιβάλλον και περιλαμβάνεται μέσα στις δραστηριότητες και τις λειτουργίες της διεύθυνσης-ηγείας της. Οι δράσεις αυτές πολιτιστικές ή εκπαιδευτικές κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιούνται σε μια εκπαιδευτική μονάδα καθώς βοηθούν στην ανάπτυξη των ανθρώπινων και των δημόσιων σχέσεων της μονάδας» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β). Από την έρευνα προκύπτει, ότι η επικοινωνία σε οποιαδήποτε μορφή

της αποτελεί βασική παράμετρο της διεύθυνσης-ηγεσίας πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων. Σε ερώτηση που υποβλήθηκε σχετικά με τη σημαντικότητα της επικοινωνίας μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας με άλλους φορείς, όλες οι απαντήσεις ταυτίζονται κατηγορηματικά και αναφέρουν ότι η σχέση του Διευθυντή ενός πολυπολιτισμικού σχολείου με τους φορείς και η συχνή επικοινωνία μαζί τους, είναι αναγκαίος και καθοριστικός παράγοντας λειτουργίας της διεύθυνσης-ηγεσίας ενός τέτοιου οργανισμού. Επιπλέον θεωρούν ότι η επικοινωνία με τους φορείς πρέπει, να είναι αμφίδρομη και να διαπνέεται από εμπιστοσύνη.

Εκτός της επικοινωνίας με τους φορείς οι Διευθυντές/ντριες πολυπολιτισμικών σχολείων εμφανίζονται, να δίνουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις και στην επικοινωνία τους με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας. Τα ηγετικά στελέχη των σχολικών μονάδων υποχρεούνται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας και επικοινωνίας με όλα τα μέλη ενός οργανισμού και σε όλα τα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας. Ο Burnard, (1960), αναγνωρίζει την αποτελεσματική επικοινωνία ως σημαντικό όπλο στα χέρια του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας και την καλή επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους πρωταρχικό καθήκον του. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι καλές σχέσεις ανάμεσα στον διευθυντή και στον σύλλογο διδασκόντων ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, αποτελεί το «κλειδί» της εύρυθμης λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και της θετικής εξέλιξης του. Οι σχέσεις τους δεν περιορίζονται μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο και στα στενά πλαίσια του υποχρεωτικού ωραρίου: *«Είμαστε φίλοι πάνω απ' όλα... βρισκόμαστε και εκτός σχολείου»*. Ενώ επισημαίνουν ότι έχουν καταφέρει οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει, να μην περιορίζονται στην τυπικότητα: *«Έχουμε την ευκαιρία να έχουμε πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις πέρα από την επαγγελματική τυπικότητα»*. Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είναι καθημερινή, προφορική, γραπτή ή ηλεκτρονική και αμφίδρομη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας. Γίνονται συχνά συνεδριάσεις, ενημερώσεις ή ανακοινώσεις ενώ εκείνο που έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον, είναι όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι: *«...ανοίγουμε την πόρτα σε όλους και θα συνεχίζουμε να την ανοίγουμε αφού είναι καλό το αποτέλεσμα...»*, γιατί θεωρούν ότι *«η επικοινωνία είναι το άλφα και το ωμέγα στην αποτελεσματικότητα και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας»*. Η ενίσχυση της επικοινωνίας δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων μιας σχολικής μονάδας, προωθεί τη διαμόρφωση ενός καλού κλίματος και την πολυπολιτισμικότητας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Στοιχεία που αποτελούν σημαντικές παραμέτρους, ως προς την επιλογή σχολικής μονάδας για τη λειτουργία ΔΥΕΠ: *«...θέλεις ένα καλό κλίμα. Ο σύλλογος ήταν μια γροθιά...»(Σ8)*.

Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι Δ/ντές/ντριες φαίνεται να αφιερώνουν αρκετό χρόνο, για να ακούσουν τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών αλλά και των γονέων. Θεωρούν καθοριστική την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους υπόλοιπους «μετόχους» του σχολείου (εκπαιδευτικούς-μαθητές-γονείς), για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη

διαύλων επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών. Μέσω των πρακτικών που ακολουθούν, αναδεικνύεται η επιδίωξή τους για μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση, ενισχύοντας με κάθε τρόπο τις διαπροσωπικές σχέσεις. Φαίνονται πεπεισμένοι ότι η οικογένεια έχει τον κύριο λόγο στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών. «Στην πράξη,» σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, (2007:358), «φαίνεται πως μια ισχυρή σύμπραξη σχολείου οικογένειας ενισχύει όχι μόνο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους, αλλά επιπλέον οδηγεί γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς στην καλύτερη κατανόηση των στόχων του σχολείου, αναδεικνύει τις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή, διευρύνει τους διαύλους επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με την οικογένεια, ενώ παράλληλα διευκολύνει την προσαρμογή των νέων στις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές/μεταβάσεις της εποχής μας». Ενώ επισημένεται, πως τα προβλήματα που παρατηρούνται στην επικοινωνία των Δ/ντών/ντριών με τους γονείς οφείλονται στην έλλειψη επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας αλλά και στην κουλτούρα κυρίως των ρομά γονέων. Υποστηρίζεται πως οι ρομά είναι συχνά ανειλικρινείς, αλλάζουν πολλές φορές τον τηλεφωνικό αριθμό επικοινωνίας τους, χωρίς να ενημερώσουν τη σχολική μονάδα και οι Δ/ντές/ντριες για να επικοινωνήσουν μαζί τους, απαιτείται να εφαρμόσουν ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες, να χρησιμοποιήσουν «μαεστρία» και «καλούς και λεπτούς χειρισμούς». Χρειάζεται ακόμη, να έρθουν σε επικοινωνία με Διαμεσολαβητή ή τρίτα πρόσωπα και να προωθήσουν μια πιο μεγάλη προσπάθεια προσέγγισης με τακτικές συγκεντρώσεις, ενημερώσεις και επικοινωνία μαζί τους. Επιπρόσθετα παρατηρείται πρόβλημα στις σχέσεις και στην επικοινωνία μεταξύ των ρομά και μη ρομά γονιών, που οφείλεται σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, στη «στρεβλή» αντίληψη που διατηρούν οι γονείς εκατέρωθεν: «οι ρομά πιστεύουν πως εμείς υποστηρίζουμε τους μη ρομά και οι μη ρομά υποστηρίζουν ότι όλα τα κάνουμε για τους ρομά».

Ο Βακαλιός, (1997:50-53), υποστηρίζει ότι σημαντικό στοιχείο επιτυχίας για τη διαπολιτισμικότητα στα ελληνικά σχολεία, είναι η επικοινωνία με τους μετανάστες και μετανάστριες γονείς (επίσημη και άτυπη), που μπορεί να επιτευχθεί με πρωτοβουλίες των δασκάλων και των διευθυντών των σχολείων. Τα υποκείμενα της έρευνας δείχνουν, να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την προώθηση της ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ των γονέων. Θεωρούν ότι έτσι επιτυγχάνεται η διαμόρφωση μιας συλλογικής, διαπολιτισμικής κουλτούρας συνύπαρξης και δεν μεταφέρονται στο σχολείο ρατσιστικές συμπεριφορές, που πιθανόν καλλιεργούνται στο σπίτι και οι οποίες στο χώρο του σχολείου τείνουν, να πάρουν μεγαλύτερες διαστάσεις. Επιπρόσθετα επισημαίνεται, η αναγκαιότητα ύπαρξης «διακριτών και ξεκάθαρων ρόλων». Απαιτείται σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ο Διευθυντής να θέτει και να τηρεί «σαφή και ξεκάθαρα όρια» στη σχέση του με τους γονείς.

Η ηγεσία, η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, η χάραξη μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια σχολική μονάδα είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα με κεντρικό πρόσωπο το Διευθυντή. Ο Blair, (2002), σε έρευνα για τον ρόλο της ηγεσίας στο διαπολιτισμικό σχολείο υποστηρίζει ότι ο ηγέτης θα πρέπει να «αναλαμβάνει ρόλο μετασχηματισμού παρά να περιορίζεται μόνο στη διεξαγωγή».

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι Δ/ντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, προσπαθούν να μην παραμένουν τυπικοί διεκπεραιωτές της σχολικής καθημερινότητας, ενώ φαίνεται να διαθέτουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής συμπεριφοράς.

Αναγνωρίζουν το ανθρώπινο δυναμικό ως έναν από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και επιδιώκουν την επιτυχή διαχείρισή του. Ενδιαφέρονται για τις ανάγκες, τα προβλήματα και την πρόοδο των υφισταμένων τους αλλά και των μαθητών και των οικογενειών τους. Τείνουν να έχουν μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, με κύρια επιδίωξη την εξέλιξη και τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων στην υλοποίηση ενός κοινού οράματος, κερδίζοντας παράλληλα την εμπιστοσύνη τους. Όπως επισημαίνουν οι Bass & Avolio, 1994 όπ. αν. στο Πασιαρδής, (2014:77), «οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων τους και συμπεριφέρονται ανάλογα, με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοί τους, να ακολουθούν και να εφαρμόζουν το όραμα των ηγετών αυτών, απλώς επειδή τους εμπιστεύονται».

Ένα από τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι το όραμα που έχει για τον οργανισμό. Ο Blair, (2002), αναγνωρίζει «τον ηγέτη με όραμα για τον οργανισμό που διοικεί και μεταδίδει το όραμα αυτό στους υπόλοιπους εξασφαλίζοντας ότι όλοι δεσμεύονται σ' αυτό». Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτώμενων κοινό γνώρισμα τους είναι το όραμα, που έχουν για τον οργανισμό που διευθύνουν, καθώς και η αφοσίωση και η σταθερότητα τους ως προς την πορεία υλοποίησής του. Μιλούν για αλλαγή, για έμπνευση και ενθάρρυνση, επικεντρώνονται σε μακροπρόθεσμους στόχους, είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους, νοιάζονται για τις ανάγκες τους και την επιμόρφωσή τους, προωθούν αλλαγές στον οργανισμό ώστε να συμβαδίζει η εξέλιξή του με το όραμα τους.

Δείχνουν να ενδιαφέρονται ειλικρινά για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη δημιουργία ενός «ανοιχτού σχολείου». Μιλούν για αγάπη, για ανοιχτή αγκαλιά, για ένα ανοιχτό, δημοκρατικό σχολείο. Ένα σχολείο όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από συζήτηση, συλλογικά και ο καθένας μπορεί να εκφράσει κατά τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, ελεύθερα τη γνώμη του. Ο Blair, (2002), ως χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο αναγνωρίζει την: «Ισχυρή, αποφασιστική ηγεσία που αφήνει και περιθώρια συλλογικών αποφάσεων, όπου το προσωπικό έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει και να εκφράσει πιθανές ανησυχίες ή φόβους του». Σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι ερωτώμενοι με συμμετοχική διαδικασία και δημοκρατικό τρόπο, λύνονται καλύτερα δύσκολα θέματα, που συχνά προκύπτουν σε πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες, ενώ παράλληλα η εμπλοκή των υφισταμένων στην διαδικασία λήψης απόφασης λειτουργεί θετικά τόσο για τους ίδιους όσο και για τον οργανισμό.

Οι Διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται να σέβονται τη διαφορετικότητα και να λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Διαπιστώνεται από τα λεγόμενά τους, να διαθέτουν ανάλογες ικανότητες και να έχουν αναπτύξει δεξιότητες ικανές, ώστε να Διευθύνουν αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα της οποίας ηγούνται. Διαθέτουν ποικίλες εμπειρίες και «πολιτισμικά ρεπερτόρια», που τους επιτρέπουν να έχουν ενσυναίσθηση, ώστε να μπορούν να

κατανοήσουν την πλευρά του «άλλου». Αποτελούν ενεργούς φορείς ενός πλαισίου ανεπίσημων, πολιτισμικά θεμελιωμένων συμφωνιών και αμοιβαίων διευθετήσεων. Φαίνεται να διαθέτουν διαπολιτισμική επάρκεια, αφού μιλούν για σεβασμό στη διαφορετικότητα, δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρίες, συνεργασία, συνύπαρξη. Θεωρούν ότι η εκπαίδευση «θα πρέπει να λειτουργεί ως το χωνευτήρι των πολιτισμών» μέσω της αλληλεπίδρασης και όχι της αφομοίωσης. Προσπαθούν να «κατανοήσουν τον άλλο» και δείχνουν να έχουν επίγνωση των σημείων σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ των πολιτισμών που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως είναι οι αξίες, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οι θεσμικές ιεραρχίες κλπ..

Θεωρούν ότι ο θεσμικός τους ρόλος, έχει δυσκολίες. Πιστεύουν πως οι σχολικές μονάδες δεν είναι όπως παλιά. Απαιτείται σύμφωνα με τα λεγόμενά τους να υπάρχει αξιολόγηση με τη μορφή της ανατροφοδότησης, ενώ χρειάζεται να έχουν συχνή και διαρκή επιμόρφωση. Επισημαίνουν ότι «θέλει δουλειά, γερό στομάχι, υπομονή, διπλωματία, θέλει πάρα πολλά πράγματα να έχεις. Να είσαι ανοιχτόμυαλος, να μπορείς να ακούς τη γνώμη των άλλων». Φαίνεται να βρίσκονται σε μια διαρκή αναζήτηση και υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών, που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη γλωσσική επικοινωνία, προσεγγίζοντας τις γλώσσες καταγωγής, τα μαθήματα αισθητικής αγωγής, μουσικής και εικαστικών. Σύμφωνα με τον Γκότοβο,(2004β), για τους ρομά η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον. Οι αφηρημένες γενικεύσεις, τους είναι άγνωστες και άχρηστες.

Η εκπόνηση στοχευόμενων δράσεων προς τους διδάσκοντες, τους μαθητές και προς την κοινωνία, «ενθαρρύνει τον κάθε εργαζόμενο να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις έτσι ώστε, μέσα από την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ο εργαζόμενος να επιτυγχάνει και τους προσωπικούς του στόχους» (Bass & Avolio, 1994 όπ. αν. στο *Πασιαρδής 2014:78*). Μέσω καινοτομιών επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος, που θα είναι ικανό να προστατεύσει τη σχολική μονάδα από εξωτερικούς παράγοντες, που δομούν μια διασπαστική και ατομικιστική συνείδηση. Φαίνεται να προσπαθούν μέσα από το διευθυντικό τους ρόλο, αφενός να ταιριάζουν επιμέρους θέσεις και αφετέρου να εμπνεύσουν τα άτομα, ώστε να αναζητήσουν τη «χρυσή τομή» που θα τους ενώσει με τους «άλλους», για να υπάρξει αλληλοαποδοχή και «υγιής» συνύπαρξη. Οι διεργασίες αυτές όπως προκύπτει από την έρευνα, συμβαίνουν μέσα και έξω από το σχολείο.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ – ΟΦΕΛΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ.

A) Ανάπτυξη δράσεων και αποτελεσματικών πρακτικών.

1. Δράσεις που έχουν γίνει μέσα στο σχολείο:

- «λαϊκά πανηγύρια»,

- σκιτσογράφος ο οποίος μέσα από τα σκίτσα του έθιξε το θέμα του ρατσισμού και των διακρίσεων μιας κοινωνίας,
 - γιορτές λήξης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα,
 - μετάφραση αντιπολεμικού κειμένου στις δώδεκα γλώσσες των μαθητών που φοιτούσαν στο σχολείο εκείνη την περίοδο, των γραπτών γλωσσών,
 - στην αυλή του σχολείου κατασκευή παιδαγωγικών παιχνιδιών για να παίζουν τα παιδιά στα διαλείμματα ώστε να μικρύνει η ένταση και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών,
 - τμήματα εικαστικών και τμήματα μουσικής και χορωδίας που γίνονται το Σάββατο με τη συμπαράσταση της Μητρόπολης και του Μητροπολίτη,
 - κατασκευή Χριστουγεννιάτικων στολιδιών στο εργαστήριο εικαστικών του Σαββάτου από γονείς και παιδιά ρομά και μη ρομά και στολισμός χριστουγεννιάτικου δέντρου,
- 2. Συνεργασίες με άλλα σχολεία και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων:**
- αδελφοποιήσεις με άλλα σχολεία με το μειονοτικό σχολείο της Ξάνθης, με το ελληνικό σχολείο Στοκχόλμης, το Ειδικό σχολείο Βόλου κλπ.,
 - Υλοποίηση προγραμμάτων *Comenius & Erasmus*,
 - πρόγραμμα συνεκπαίδευσης μαθητών ΔΥΕΠ ηλικίας 11-12 ετών με μαθητές άλλου σχολείου της ΣΤ΄ τάξης σε μαθήματα όπως μαθηματικά, εικαστικά, φυσική αγωγή κλπ..
- 3. Σχολές γονέων με την καθοδήγηση ψυχολόγου.**
- 4. Δημιουργία ενός «άτυπου δικτύου» στο οποίο προΐσταται ο Μητροπολίτης, συμμετέχει το Πανεπιστήμιο, ο Δ/ντής του σχολείου, η Π/θμια Εκπ/ση, το Ιατροκοινωνικό Κέντρο.**
- 5. Επισκέψεις σε :**
- βιβλιοπωλείο της περιοχής όπου οι μαθητές του πρωινού και της ΔΥΕΠ παρακολούθησαν την παρουσίαση ενός παιδικού βιβλίου και μαζί με τη δασκάλα τους λειτούργησαν διαδραστικά σε ένα παραμύθι στο οποίο δώσανε μορφή με κίνηση και λόγο,
 - έκθεση του Μουσείου Πόλης που ήταν αφιερωμένη στη ζωή και στις συνήθειες των ρομά.
- 6. Συνεχής συνεργασία και συχνή επικοινωνία με διάφορους φορείς.**
Δήμος, Πανεπιστήμιο, Ιατροκοινωνικό, Υπουργείο, Περιφέρεια, Σχολική Σύμβουλο, Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Κέντρο Ψυχικής Υγείας, ΚΕΔΔΥ, Μητρόπολη, Οργανισμός Λιμένος, Τοπικές Ενορίες, Ιδρύματα Λάτση και Βαρδινογιάννη, Περιφέρεια, Υπουργείο Παιδείας,

7. Διαρκής επικοινωνία και ανάπτυξη πιο προσωπικών σχέσεων με το σύλλογο διδασκόντων και συμμετοχή αυτών στη διαδικασία λήψης απόφασης:

- πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις πέρα από την επαγγελματική τυπικότητα (*«Οι σχέσεις μας με τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου είναι άριστες. Είμαστε φίλοι πάνω απ' όλα»*),
- η επικοινωνία μεταξύ του Δ/ντή και του συλλόγου διδασκόντων είναι συχνή και αμφίδρομη, είναι καθημερινή, πέρα από την τυπικότητα, τακτική επικοινωνία, εκτός ωραρίου, γραπτή, ηλεκτρονική,
- ανοιχτή πόρτα, συναντήσεις, συνεδριάσεις, ενημερώσεις.

Β) Οφέλη από την ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών-δράσεων από τη σκοπιά των Δ/ντών/ντριών.

- Επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας,
- σβήνονται στερεότυπα και προκαταλήψεις,
- φέρνει «αυτούς» τους ανθρώπους κοντά, δεν τους αφήνει να έχουν τα στερεότυπα, ή να περιχαρακωθούν,
- βάζει στη λογική του *«εμείς»*,
- καλλιεργείται η αλληλοαποδοχή, το αίσθημα της κοινότητας,
- προωθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία,
- αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες και η πολυμορφία,
- αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων και η αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας,
- η διεύθυνση γίνεται αποτελεσματική,
- διαμορφώνεται μια *«ταυτότητα»* της σχολικής μονάδας (*«τα καλά νέα κυκλοφορούν»*),
- σε αυτά τα περιβάλλοντα αισθάνονται οι εμπλεκόμενοι περισσότερο ασφαλείς,
- δημιουργία μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, και ενός πλαισίου συνύπαρξης,
- αποφυγή της *«σχολικής διαρροής»*,
- δημιουργία *«θετικού κλίματος»*

Γ) Συμπερασματικά οι προτάσεις των Δ/ντών/ντριών των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα:

- Ίδρυση περισσότερων Τάξεων Υποδοχής για όλους τους μαθητές όχι σε ένα σχολείο αλλά σε διαφορετικά σχολεία και για περισσότερες ώρες,
- Ευελιξία ως προς την υποβολή αιτημάτων και ίδρυση Τ.Υ. από την Κεντρική διοίκηση (κυρίως λόγω της άτακτης εισροής μεταναστών),
- Μεγαλύτερη ενίσχυση στο μάθημα της γλώσσας,

- Να υπάρχει καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Να γίνει μια ξεχωριστή λίστα αναπληρωτών με ειδικά προσόντα,
- Οι εκπαιδευτικοί που στελεγχώνουν αυτές τις σχολικές μονάδες να έχουν γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας, να έχουν εμπειρία,
- Να υπάρχει μεταφραστής,
- Δημιουργία ομάδας υποστήριξης των εκπαιδευτικών, από κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο κλπ.,
- Τα προσφυγόπουλα να εντάσσονται κατευθείαν στο πρωινό πρόγραμμα,
- το αναλυτικό πρόγραμμα να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών ώστε να επικοινωνούν μέσα από βιωματικές μεθόδους και να εμπλουτιστούν με εικόνες, να δοθεί έμφαση σε επικοινωνιακές δεξιότητες περισσότερο,
- να υπάρχει επιστάτης, για να έχουν οι διευθυντές περισσότερο ωφέλιμο χρόνο για τα ιδιαίτερα προβλήματα που μπορεί να έχει ένα πολυπολιτισμικό σχολείο,
- να μειωθεί το διδακτικό ωράριο των Δ/ντών/ντριών,
- να γίνονται συχνές επιμορφώσεις , σεμινάρια κλπ.,
- να διοργανώνονται δράσεις συνύπαρξης πρώτιστα των γονέων, με συμμετοχή των γονέων,
- σύνδεση οποιασδήποτε οικονομικής ενίσχυσης (ιδιαίτερα των ρομά) με τη σχολική φοίτηση,
- αξιολόγηση με τη μορφή ανατροφοδότησης.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ

Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν διερευνούνταν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με τον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). α, *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τμ. Α´, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). β, *Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* τμ. Β´, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). γ, *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον*, στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). α, *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*, στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τμ. Β', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρέου, Α. Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Βακαλιός, Θ. (1998). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη*. Αθήνα, Gutenberg.

Γεροσίμου, Ε. (2014). *Τση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας*. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα, Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π.(1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, Tyrocenter.

Γεωργογιάννης, Π. – Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Τόμος II (σελ. 531-568) Πάτρα, Tyrocenter .

Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπάριδου, Χ. (2007). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*.

Γιαννακάκη Μ., (2005). *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα στο Καψάλης Α. (επιμ), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσ /νίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός, β' έκδοση.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α'θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους»*: Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.)-Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης Μ. (1989), *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Δημητριάδου,Κ. & Ευσταθίου, Μ.(2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις*. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. (σσ. 67-85) Θεσσαλονίκη, ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο).
- Ευαγγέλου, Ο., Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα, Ατραπός.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μανατζμεντ*, Αθήνα, Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ., (2002). *Ελλείμματα στη διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.33.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*, Αθήνα, Κριτική.
- Καμπουρίδης, Γ., (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα, Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος,Χ.,(1990), *«Μάνατζμεντ Αποτελεσματική Διοίκηση»*, Τρίτη Έκδοση, Αθήνα, International Publishing.
- Καραμάνου, Α. (2011). Άρθρο στο βιβλίο, *«Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας, έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ»*, εκδόσεις Ίνδικτος, 2011.
- Καραμούσα, Μ. (2014). *«Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο»*.Π.Θ.

Καρατζιά, Ε. Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως 2η ή Ξένη γλώσσα», Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, Τόμ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή* (σσ. 21-36) στο «Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα, τυπωθήτω.

Κοκκός, Α. (1998). *Αρχές Μάθησης Ενηλίκων*. Πάτρα, Ε.Α.Π..

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα, Gutenberg,

Κουτούζης, Μ. (1999). α, Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*, τμ. Α', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ.(1999). β, *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ - Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τμ. Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα, Εκδόσεις, ΈΛΛΗΝ.

Λαΐνας, Α. (1995). Εκπαιδευτική Πολιτική: μία Επισκόπηση των Σύγχρονων Θεωρητικών Προσεγγίσεων, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 16.

Λαΐνας, Α. (2000). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και Διαδικασία, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τ.6.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο: CD-ROM με τα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες», Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μάμας, Χ. (2014) «Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;» στο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο» ISBN: 978-618-5040-54-3 Επιστημονική Επιμέλεια: Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ.. Καβάλα, Σαΐτα.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση . Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα, Team.

Μπουραντάς, (2005). «*Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*», Αθήνα, Κριτική.

Μυλωνάκου–Κεκέ, Η. (2006). «*Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου ,οικογένειας και κοινότητας*», Αθήνα: Ατραπός.

Νικολαΐδου, Μ. (2012). «*Εκπαιδευτική ηγεσία: ε, και; Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση*»: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική. Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο-Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Δ' Έκδοση.

Νικολάου, Γ., (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Στο Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σελ. 37-51). Θεσσαλονίκη.

Νόβα – Καλτσούνη Χ., (2006) *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδοπούλου Β. (2008) *Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσ /νίκη, Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. επιμ. (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*, Α.Π.Θ, Θεσ/νίκη.

Παπαχρήστος, Κ. – Παλαιολόγου, Ν. (2002). *Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας: Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα : Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα 2-4 Νοεμβρίου 2000. Ατραπός, Αθήνα 2002, σσ 192-214.

Πασιαρδής, Π. (2004). «Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή». Αθήνα, Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (1998). «Διοίκηση-Μάνατζμεντ», Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ζυγός.

Σαΐτης, Χ. (1992). «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη», Αθήνα, Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (1994), «Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης-Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο case studies», Κεφάλαιο «Επικοινωνία και σχολείο», Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτης Χ.(2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης :Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Ατραπός.

Σαΐτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο -Από την θεωρία ...στην πράξη*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους, στο Βρατσάλης, Κ. (επιμελ.). *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα, Νήσος.

Σπινθουράκη, Ι. Α. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως 2η ή Ξένη γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, Τόμ. ΙΙΙ, σσ 58-60.

Σφυρόερα Μ. (2007). «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική-κλειδιά και αντικλειδιά», *Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα*.

Σχίζα Γ. (2014). «Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης» στο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο» ISBN: 978-618-5040-54-3 Επιστημονική Επιμέλεια: Χατζησωτηρίου Χ. & Ξενοφώντος Κ.. Καβάλα, Σαΐτα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. *Πρακτικά Ημερίδας ΑΠΘ*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου Π . (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός στο Καψάλης Α. (επιμ), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Πανεπιστημίο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το διαπολιτισμικό κράτος προς το διαπολιτισμικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 11, 6-7.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational Organizational Psychology*, 72 (4): 441-462.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, CA, 3-29.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.

Bell J., (1997) Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Sixth Edition. London: Allyn & Bacon Publishers, Inc

Bush, T., *Educational management: redefining theory policy and practice*», Chapman, London, 1999.

Bush T., *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd edition, Sage Publications, Ltd, London, 2003.

Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2), 179-191.

Click, P. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής*, μετάφραση Μ. Σπανού. Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

Cohen,L.,Manion,L.,Morrison,K.,(2008), «*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*», Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen L., και Manion L., (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Έκφραση, Αθήνα.

Coleman M., Organisations: Power, Structure and Culture, στο Coleman M. and Earley P., *Leadership and Management in education - Cultures, change and Context*, Oxford University Press, N. York, 2005.

Day, Chris (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός [ά έκδοση στα Αγγλικά: 1999].

Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*,

Bruxelles: Eurydice.

Gundara ,J.S.(2000).*Interculturalism, Education and Inclusion*. London:Paul Chapman

Gotovos, A. E. (2004). Social marginalization, cultural diversity and education: teachers' representations of Greek-Gypsy identity, Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Gorski, C. P. (2010). *The Challenge of Defining 'Multicultural Education'*. Available at <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>, accessed on 10 January 2012.

Everard,K.B.,Morris,G.&Wilson I.(2004). *Effective School Management* (4th ed). London :Sage.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory,Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.

Koontz & O'’ Donnell., (1984:91). *Οργάνωση και Διοίκηση* (μετάφραση Χ. Βαρδάκος), τόμ. Γ', σελ. 91. Αθήνα.

Kvale. S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks , California: Sage Publications Ltd.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill. Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Mason, J.,(2003). «Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας», Μετ. Δημητριάδου Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Mintzberg,H., (1979), *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ.Prentice-Hall.

Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and Practice* (5th edition). U.S.A.: SAGE Publications.

Yukl, G., (1994), *Leadership in organizations* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Sergiovanni,T. (1990). *Value-Added Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Λονδίνο: HBJ

Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt: M. Fischer

Tomlinson, S. (2003). Globalization, race and education: continuity and change. *Journal of Educational Change*, 4, 213-230.

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183

<http://www.consilium.europa.eu/fr/summ.htm>

<http://www.iep.edu.gr/index.php/el/>

<http://www.amna.gr> 27-9-2016

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, (2017). «Αίτημα συνάντησης με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ» αριθμ. Πρωτ. 1073/6-2-2017.