

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Ο ρόλος των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη  
συμβουλευτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών»

**Παπαδοπούλου Γ. Κερασία**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κα Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία**

Βόλος 2017

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

**Παπαδοπούλου Γ. Κερασίνα**

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: **«Ο ρόλος των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμβουλευτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών»** 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

Παπαδοπούλου Γ. Κερασίνα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του ρόλου των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμβουλευτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών. Επίσης η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για το συμβουλευτικό τους ρόλο απέναντι στους μαθητές αλλά και στους συναδέλφους τους. Ο σκοπός της εργασίας, εξειδικεύτηκε σε ιδιαίτερους στόχους, που αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για τη συμβουλευτική, της κατάρτισης των διευθυντών και της αντιμετώπισης του επιπολιτιστικού στρες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στην επίγνωση του συμβουλευτικού ρόλου των διευθυντών, στην ανάγκη ή μη επιμόρφωσής τους, στην άποψή τους για το αν αποτελούν προστατευτικοί παράγοντες, στις ανάγκες των δασκάλων και στο κατά πόσο αυτές καλύπτονται από τους διευθυντές. Για την εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με την μέθοδο των συνεντεύξεων και ειδικότερα των ημιδομημένων συνεντεύξεων που ως ερευνητικό εργαλείο δίνει τη δυνατότητα κάλυψης όλων των ερωτημάτων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που συνδράμουν στην λεπτομερή συζήτηση του θέματος. Η έρευνα διευκολύνθηκε με τη μαγνητοφώνηση στην καταγραφή των απαντήσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 18 άτομα (διευθυντές και εκπαιδευτικοί) και η επιλογή τους έγινε βάσει των στοιχείων που θα μπορούσαν να προσκομίσουν καθώς και της προϋπηρεσίας τους για να υπάρχει εύρος οπτικών πάνω στο εξεταζόμενο θέμα. Μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας είναι και τα ακόλουθα κατά άξονα ανάλυσης: για τον πρώτο άξονα, τον ρόλο των διευθυντών, οι συμμετέχοντες τον χαρακτήρισαν πολυδιάστατο και αναφέρθηκαν στις διοικητικές τους αρμοδιότητες, στην υποστηρικτική δράση τους στα παιδιά άλλων χωρών αλλά και την ανάγκη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Για τον δεύτερο άξονα, παρουσιάστηκε η συμβουλευτική ως αναγκαία συνθήκη για τον ρόλο του διευθυντή που θέτει ως στόχο την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ιδιαίτερη μέριμνα στα αλλοεθνή παιδιά. Σχετικά με την κατάρτιση των διευθυντών πάνω σε ζητήματα συμβουλευτικής όλοι συμφώνησαν πως είναι αναγκαία η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα, για τη διαχείριση της ετερότητας ήταν απόλυτοι στην υιοθέτηση συμπεριφορών και δράσεων που βελτιώνουν το σχολικό περιβάλλον. Για την συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όλοι τάχθηκαν υπέρ μιας τέτοιας πρακτικής, καθώς αντιμετωπίζουν συχνά θέματα που αφορούν τους

μαθητές και ιδιαίτερα το άγχος που προκαλεί η σύγκρουση αλλοεθνών μαθητών, η γλωσσική ετερότητα που παρακωλύει το μάθημα της γλώσσας και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των ξένων μαθητών. Επίσης, η σχέση εκπαιδευτικών - γονέων χρήζει συμβουλευτικής, όπως τόνισαν οι περισσότεροι, καθώς και οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους γιατί παρουσιάζονται προβλήματα, όπως σε κάθε εργασιακό χώρο. Συνεπώς, θεωρήθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα αναγκαίος ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή και η συνεχής επιμόρφωση για την καλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και την καλλιέργεια σεβασμού προς το διαφορετικό, όπως, επίσης, και για την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς των μαθητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διευθυντής, συμβουλευτική, ετερότητα, επιπολιτισμός, επιπολιτιστικό στρες

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the role of the primary school principal in the counseling approach concerning pupils' cultural diversity. Also, to investigate the views of principal on their advisory role regarding pupils and their colleagues. The study aimed to focus on specific objectives, which are concerned with the exploration of the principals' counseling, their training and the ways they confront accultural stress. The research questions related to the awareness of the principals' advisory role, to their need or not to be trained, to their opinion on whether they are protective factors, to the needs of the teachers and to whether those needs are covered by the principals. A qualitative research approach was selecting using the interview method and in particular semi-structured interviews, which as a research tool enables the coverage of all questions with open-ended questions that contribute to the in-depth investigation of the topic. The interviews were tape recorded and transcribed. A total of 18 people (principals and teachers) participated in the study and they were selected according to the data they could provide as well as on their past experience in order to have a wide range of views on this topic. The main findings are summarized as follows: concerning the first axis of the study, i.e. the role of the principals, the participants described it as multidimensional and referred to their administrative responsibilities, their support for children from other countries, and the need for cooperation with teachers and parents. For the second axis, counseling was presented as a necessary condition for the role of the principal, which aims at the development and socialization of children with special regard to foreign children. About the training of principals on issues of counseling, everyone agreed that it was necessary to provide them with the appropriate training while, at the same time, for the management of diversity, it was shown that there was a need to adopt behaviors and actions that improve the school environment. For the counseling support of teachers, everyone was in favor of such a practice, as they often deal with pupil-related issues, particularly the stress caused by the foreign students' conflict, the linguistic diversity that impedes the language lesson and the religious beliefs of foreign students. Also, the relationship between educators and parents needs counseling, as most people have stressed, as well as their relations with colleagues due to common difficulties present in many workplaces. It was therefore emphasized both by the educators and the

principals who participated in this research that there was a need to cater for the principal's advisory role with the provision of continuous training in order to establish smooth functioning of the schools, relationships of trust and the cultivation of respect for the different, as well as the smooth cooperation amongst teachers and between teachers and pupils' parents.

**Key - words :** Principal, counseling, diversity, acculturation, accultural stress

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	13
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολυπολιτισμική εκπαίδευση .....	13
1. 1 Εκπαιδευτική ηγεσία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.....	13
1.1.1 Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου και η υπόστασή του ως ηγέτης.....	15
1.1.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα και η διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο.....	18
1. 2 Διοίκηση σχολικής μονάδας.....	21
1.2.1 Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ετερότητα.....	23
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Συμβουλευτική προσέγγιση και διαπολιτισμική αγωγή.....	26
2. 1 Η έννοια της Συμβουλευτικής γενικά.....	26
2.1.1 Η σημασία της συμβουλευτικής.....	29
2.1.2 Η συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης .....	30
2.2 Ο Διευθυντής του σχολείου ως Σύμβουλος και οι Δεξιότητες Συμβουλευτικής..	32
2. 3 Ο όρος της Ετερότητας και τα άτομα πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων .....	34
2. 4 Το φαινόμενο του επιπολιτισμού .....	35
2.4.1 Το επιπολιτιστικό στρες.....	37
2.5 Οι ψυχολογικές διεργασίες της μετανάστευσης.....	39
2. 6 Ετερότητα και ψυχική ανθεκτικότητα.....	42
2. 7 Οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	44
2. 8 Τα είδη των προστατευτικών παραγόντων .....	48
2. 9 Βιβλιογραφική επισκόπηση .....	49
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ.....	50
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	50
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογικός Σχεδιασμός .....	50
3. 1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας .....	50
3.2 Η ποιοτική έρευνα.....	52
3. 3 Οι συμμετέχοντες της έρευνας.....	54

3.4 Η συνέντευξη .....	55
3.5 Η ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο .....	56
3. 6 Πρωτόκολλο Συνέντευξης .....	56
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα.....	58
4.1 Η επεξεργασία των δεδομένων .....	58
Η διάταξη των ερωτημάτων άντλησης δεδομένων .....	58
4.2 Ανάλυση περιεχομένου.....	64
4. 2. 1. Ο Ρόλος των Διευθυντών .....	64
4.2.2 Συμβουλευτική και εκπαίδευση .....	72
4.2.3 Συμβουλευτική και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	73
4.2.4 Κατάρτιση των διευθυντών στη συμβουλευτική .....	77
4.2.5 Οι Διευθυντές και οι δράσεις τους ως προστατευτικοί .....	83
παράγοντες.....	83
4.3 Οι εκπαιδευτικοί.....	85
4.3.1 Συμβουλευτική υποστήριξη των δασκάλων από τους διευθυντές στο πλαίσιο της συνεργασίας τους .....	85
4.3.2 Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που χρήζουν συμβουλευτικής προσέγγισης .....	85
4.3.3 Σχέση εκπαιδευτικών – γονέων.....	89
4.3.4 Σχέσεις εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους.....	90
4.3.5 Συμβουλευτική από πλευράς διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς.....	91
4.3.6 Ο Διευθυντής – Σύμβουλος .....	92
5. Συζήτηση .....	93
5.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή .....	93
5.2 Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διοίκηση.....	95
5.3 Συμβουλευτική στους πολιτισμικά έτερους μαθητές και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	98
5.4 Συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .....	99
5.5 Η συνεργασία με τους γονείς .....	101
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	102
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	104
Ελληνόγλωσσες .....	104
Ξενόγλωσσες .....	113
Παράρτημα .....	122



Πίνακας 1: Δείγμα Διευθυντών.....	122
Πίνακας 2: Δείγμα Εκπαιδευτικών .....	125
Πίνακας 3: Αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τους Διευθυντές.....	126
Πίνακας 4: Αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τους Εκπαιδευτικούς.....	129

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης της σημαντικής πτυχής της συμβουλευτικής διάστασης του απαιτητικού και δύσκολου ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν οι διευθυντές στο σύγχρονο σχολείο. Σε μια ρευστή εποχή σαν τη σημερινή, το σχολείο αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα, μετά τον οικογενειακό, για τη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών (Μπαμπαλής, 2005). Η λειτουργία και η αποτελεσματικότητά του τόσο ως μέσου παροχής γνώσεων όσο και ως χώρου αγωγής προσδιορίζονται σημαντικά από την ποιότητα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τόσο των στελεχών που ηγούνται όσο και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε κάθε σχολείο το προσωπικό καθοδηγείται και εμπνέεται από τους ηγέτες τους προκειμένου να ανταπεξέλθει στο δύσκολο έργο που επιτελεί.

Το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο εξαιτίας οικονομικών, πολιτικών, θρησκευτικών λόγων, οι οποίες προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη (Tomlinson, 2003). Η Ελλάδα, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, επηρεάζεται από αυτές τις εξελίξεις και βιώνει τις συνέπειες τους. Αποτελεί πλέον μέρος της παγκόσμιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και βρίσκεται αντιμέτωπη με ήδη διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές ή/και πολυγλωσσικές συνθήκες.

Ως βασικός κοινωνικός θεσμός, η εκπαίδευση βρίσκεται διαρκώς αντιμέτωπη με την ανάγκη προσαρμογής στις κοινωνικές αλλαγές, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει ποικιλομορφία και απαρτίζεται, πλέον, από μαθητές διαφόρων πολιτισμικών καταβολών. Όλοι μαζί καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου η σχολική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στις όλο και πιο πλουραλιστικές σχολικές τάξεις. Εκτός από καλοί παιδαγωγοί, όλοι όσοι αποτελούν το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου, καλούνται να είναι και καλοί εμπνευστές και καλοί σύμβουλοι (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται λοιπόν να κατανοήσουν και να διαχειριστούν το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό επιδιώκοντας την ομαλή προσαρμογή των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο γλωσσικό και πολιτισμικό

περιβάλλον του σχολείου υποδοχής αλλά και γενικότερα τη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι (Γκόβαρης, 2004: 11). Όμως σύμβουλοι γιατί;

Δεδομένου ότι η μετακίνηση ενός ατόμου από μια χώρα και η εγκατάσταση σε άλλη, καθώς και η διαβίωση σε αυτήν ως μέλος κάποιας εθνικής μειονότητας, θεωρούνται ιδιαίτερα στρεσογόνες διαδικασίες τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά και τους εφήβους (Ward, Bochner and Furnham, 2001), αβίαστα δίνεται απάντηση στο παραπάνω ερώτημα σχετικά με το συμβουλευτικό ρόλο των σημερινών εκπαιδευτικών. Στη νέα χώρα τα συγκεκριμένα παιδιά εκτίθενται καθημερινά σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια: σε αυτό της χώρας προέλευσης, που εκφράζεται κυρίως μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος και σε αυτό της χώρας υποδοχής, κύριος φορέας του οποίου είναι το σχολείο. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών πλαισίων, τόσο μεγαλύτερες είναι οι συγκρούσεις που βιώνουν τα παιδιά αυτά, καθώς προσλαμβάνουν αντικρουόμενα μηνύματα, από τη μια πλευρά από την οικογένεια και από την άλλη από το σχολείο και τους συνομηλίκους, σχετικά με τις αποδεκτές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Greenfield & Suzuki, 1998). Το αποτέλεσμα είναι να βιώνουν επιπολιτιστικό στρες (Berry, 1997). (Ο όρος «επιπολιτισμός» κατά τους Πρίντεζη και Παυλόπουλο (2010), είναι μια διεργασία της πολιτισμικής μεταβολής ως αποτέλεσμα της συνεχούς επαφής ατόμων από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες). Το επιπολιτιστικό στρες είναι μια φυσιολογική αντίδραση των ανθρώπων και αναφέρεται σε ένα είδος στρες, στο οποίο έχει διαπιστωθεί ότι οι παράγοντες άγχους έχουν την πηγή τους στη διαδικασία του επιπολιτισμού (Berry et al, 1987, 2006). Παλαιότερες ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει πως το επιπολιτιστικό στρες συνδέεται με προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθηση περιθωριοποίησης (Klimidis, Stuart, Minas & Ata, 1994).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα θέματα, σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθούν οι απόψεις Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους απέναντι στους πολιτισμικά έτερους μαθητές που φοιτούν στο σημερινό σχολείο, αλλά και απέναντι στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Επιμέρους στόχοι, επίσης, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων για τη συμβουλευτική και την

αναγκαιότητα εφαρμογής της στην εκπαίδευση, της κατάρτισης των διευθυντών στη συμβουλευτική και της αξιολόγησης της αντιμετώπισης του επιπολιτιστικού στρες των αλλοδαπών μαθητών από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας. Προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θεωρούνται η ενίσχυση του επιστημονικού διαλόγου για το εξαιρετικά επίκαιρο θέμα που πραγματεύεται το οποίο δεν έχει απασχολήσει διεξοδικά το ελληνικό ερευνητικό πεδίο.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικά διακριτά μέρη ως εξής: στο πρώτο μέρος, παρατίθενται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Αναλυτικότερα:

A) Στο πρώτο μέρος, το οποίο αναπτύσσεται σε δύο κεφάλαια, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και πιο συγκεκριμένα οι έννοιες της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και του ρόλου του σχολικού διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, της συμβουλευτικής διάστασης του διευθυντή στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς του φαινομένου της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών που φοιτούν στο σημερινό ελληνικό δημοτικό σχολείο.

B) Στο δεύτερο μέρος, στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθεται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η σημαντικότητα και η επικαιρότητα της έρευνας, παρατίθεται ο σκοπός και οι στόχοι της, και γίνεται αναφορά σε άλλες σχετικές με το θέμα έρευνες. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα και η μέθοδος ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Τέλος, η μελέτη ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα και την ερμηνεία τους στο πέμπτο κεφάλαιο και την παρουσίαση συμπερασμάτων και προτάσεων στο έκτο κεφάλαιο. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.

# ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολυπολιτισμική εκπαίδευση

#### 1. 1 Εκπαιδευτική ηγεσία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα η νέα χιλιετία σηματοδοτεί μια νέα εποχή για τον κόσμο της εκπαίδευσης. Τα φαινόμενα της Παγκοσμιοποίησης και της έξαρσης των τεχνολογιών Πληροφορικής, ως πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δυνάμεις, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστες τις εξελίξεις στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Τα σχολεία όλων των βαθμίδων καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά μία πληθώρα στρατηγικών και οργανωτικών θεμάτων, όπως τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, τη συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινότητα, την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών. Οι νέες αυτές συνθήκες και οι διαμορφούμενες αναγκαιότητες απαιτούν διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με εφόδια όπως ισχυρή προσωπικότητα, ηγετικές ικανότητες, διαπολιτισμική θέαση των πραγμάτων και κυρίως ανεπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Θα πρέπει να διαθέτουν δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα (Κατσουλάκης,1999), γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας, τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας (Blase & Anderson, 1995), με στόχο τη λήψη αποφάσεων βάσει της αρχής της συναίνεσης, της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικότητας (Χατζηπαναγιώτου 2003).

Ζωτικής σημασίας αποτελεί το έργο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, ο οποίος ιεραρχικά βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας, και καλείται να ασκήσει το ρόλο του ηγέτη προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι που έχουν τεθεί. Αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο του προσωπικού που υπηρετεί στη

σχολική μονάδα. Είναι εκπαιδευτικός τους κλάδου ΠΕ (δάσκαλος/ ή όχι απαραίτητα), με βαθμό Α΄ και θεωρείται στέλεχος της εκπαίδευσης, ενώ επιλέγεται μετά από ειδική διαδικασία που προβλέπουν οι σχετικές διατάξεις του Ν.4327/2015 (ΦΕΚ50/14-5-2015, τ.Α΄). Μέσα στη σχολική κοινότητα, λοιπόν, κατέχει μια θέση γεμάτη ευθύνες και υποχρεώσεις. Ο διευθυντικός αυτός ρόλος έχει μεγάλη βαρύτητα και σημαίνουσα αξία, αφού ο ίδιος καλείται να είναι ο «ηγέτης» που εμπνέει και καθοδηγεί τα μέλη του σχολείου. Ο ρόλος αυτός αποκτά ιδιαίτερο νόημα όταν η σχολική μονάδα έχει στους κόλπους μαθητές άλλων εθνοτήτων και άρα το σχολείο γίνεται μια πολυπολιτισμική κυψέλη.

Είναι γεγονός ότι η έννοια της ηγεσίας κατέχει εξέχουσα θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης αλλά και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών και αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως αμφιλεγόμενα και σύνθετα θέματα. Σύμφωνα με το Μπουραντά (2005), η ηγεσία ορίζεται ως μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον. Κατά την Αθανασούλα – Ρέππα (2008) οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συγκλίνουν γενικά, σε δύο σημεία. Αρχικά στο ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, δηλαδή εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και στο γεγονός ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε έννοια της ηγεσίας, εξετάζει, την επιρροή που ασκείται στους άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Υπάρχουν διαφορετικά είδη εξουσίας μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να προσπαθήσει να επηρεάσει άλλους και τα είδη αυτά προέρχονται από διαφορετικές πηγές (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η έννοια της ηγεσίας πρέπει να καταλάβει κανείς τη διαφορά μεταξύ της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν και της εξουσίας εκείνων που διατάζουν. Συχνά επικρατεί μια σύγχυση σχετικά με αυτά τα δυο. Η διαφορά μεταξύ της ηγεσίας και της διαταγής (εντολής) βρίσκεται στις πηγές από τις οποίες προέρχεται η εξουσία (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, κατά τον οποίο ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Τυπικά αυτός ο τύπος ηγεσίας θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, όπ.αν. στο Κατσαρός, 2008).

Μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές μπορεί να εκδηλωθεί η εκπαιδευτική ηγεσία και ειδικότερα σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy, όπως αναφέρονται στον Κατσαρό, συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες επαληθεύτηκαν εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: α) ο ορισμός της αποστολής του σχολείου, β) η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα ο Southworth (όπ.αν. στο Κατσαρός, 2008) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

### **1.1.1 Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου και η υπόστασή του ως ηγέτης**

Βιβλιογραφικά ο όρος του «ρόλου» χρησιμοποιείται για να δηλώσει διαφορετικές έννοιες. Γενικά, ο ρόλος είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση. Ο ρόλος ενός σχολικού διευθυντή συνίσταται στη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Είναι εκείνος που διαμεσολαβεί ανάμεσα στην ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση και στο διδακτικό προσωπικό.

Σύμφωνα με τον Walker (1987) ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς). Η

πραγματοποίηση των παραπάνω στόχων δυσχεραίνεται, εάν ο διευθυντής έχει απαγκιστρωθεί σε παρωχημένες πρακτικές και δεν διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη.

Ο διευθυντής του σχολείου έχει ευρύτερη εξουσία – ευθύνη από τους απλούς εκπαιδευτικούς, επομένως και το δικαίωμα να καθοδηγεί και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του και να λαμβάνει αυτόβουλες αποφάσεις και δράσεις. Λόγω της θέσης του ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη λειτουργία του σχολείου του ή να την αποδιοργανώσει. Και αυτό γιατί αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα υψηλότερα κλιμάκια της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο διευθυντής σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. (ΦΕΚ 1340/16-10-02)

Ο διευθυντής του σχολείου εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του. Έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση. (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

Όσον αφορά στο ερώτημα σχετικά με το αν ένας σχολικός διευθυντής είναι και ηγέτης, ωφέλιμο είναι να εξεταστεί αν το συγκεκριμένο άτομο διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, αν εφαρμόζει δηλαδή με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται.

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (1996), τα γνωρίσματα της ηγεσίας ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:



- Στην προσωπικότητα, που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή έντασης και τη συναισθηματική ωριμότητα.
- Στην εργασιακή παρακίνηση, που περιλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές ανάγκες, τις αξίες και τις προσδοκίες, και
- στις δεξιότητες, που αποτελούν οι τεχνικές, διαπροσωπικές και οι διοικητικές δεξιότητες.

Κατά την έρευνα του Morgan (1996), ο διευθυντής – ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει τέτοιες εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες έτσι ώστε να:

- βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους,
- λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σε αυτόν, όταν απαιτείται,
- δημιουργεί το όραμα του σχολείου,
- δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων,
- εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις,
- αναπτύσσει «ομάδες εργασίες», όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα,
- αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών,
- παραμένει «ανοιχτός και ευέλικτος», ενώ είναι αποφασιστικός, όταν απαιτείται,
- δίνει έμφαση στην παρακίνηση, την εμπύχωση και την ενεργοποίηση των συνεργατών και αποφεύγει την αδράνεια,
- διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού,

ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά το, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

### **1.1.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα και η διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί ως γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1991, Λαΐνα, 2000) και σύμφωνα με τον Κουτούζη (2011) διέπεται από φορμαλισμό, εκτεταμένη νομοθεσία και ιεραρχικές σχέσεις. Αντίστοιχα η εκπαίδευση των διευθυντών αφορά στην αποτελεσματική άσκηση διαχειριστικών καθηκόντων. Η γνώση για το ρόλο τους ως διευθυντές κατακτάται κυρίως μέσω της προσωπικής εμπειρίας (Thody, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, όπως ορίζεται από την ελληνική νομοθεσία (Άρθρο 27 της Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 Υπουργικής Απόφασης):

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. β) Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, 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. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησης του τους στόχους της αξιολόγησης.

Ωστόσο, δεν θα αποτελούσε υπερβολή να υποστηριχθεί πως ο διευθυντής στην πράξη διαδραματίζει έναν αντιφατικό ρόλο. Οφείλει να συμπεριφέρεται σαν εκτελεστικό όργανο κεντρικής εξουσίας, ενώ ταυτόχρονα καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις, το σχολείο αποτελεί μια αντανάκλαση της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει την κοινωνία και καλείται να πραγματώσει καινούριους στόχους όπως η δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι (Γκόβαρης, 2004).

Στη δεκαετία του 1980 λαμβάνονται τα πρώτα εκπαιδευτικά μέτρα που αφορούν στη διαχείριση της ετερότητας, γεγονός που έλαβε χώρα μετά τον ερχομό πολλών ομογενών από τις ανατολικές χώρες. Οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ. Υ) δημιουργούνται στα σχολεία, με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον με βάση την ηλικία και την άγνοια της γλώσσας. Η γλωσσική ποικιλομορφία και η πολιτισμική διαφορετικότητα, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά των ομογενών μαθητών δεν αντιμετωπίστηκαν από τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τη σχολική διαρροή. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας προκάλεσε εμπόδια, στα οποία έρχονταν να προστεθούν οι μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η απουσία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των συγκεκριμένων μαθητών. Λόγω της αναποτελεσματικότητας των Τ. Υ. το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε το 1983 στην ίδρυση Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), τα οποία λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου κι όχι μόνο για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και για άλλα μαθήματα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Λιοναράκη, 2001:50).

Τη δεκαετία του 1990 και συγκεκριμένα το 1996, ιδρύεται η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να λειτουργούν Διαπολιτισμικά Σχολεία, Σχολεία Παλιννοστούντων και να τεθούν σε λειτουργία προγράμματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών μαθητών, την «Εκπαίδευση Ομογενών», «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων», «Παιδεία Ομογενών» και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα χρησιμοποιούνταν στην παραγωγή προγραμμάτων (άρθ. 5 Ν.2413/96) .

Ωστόσο, οι παραπάνω ενέργειες κατέδειξαν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η μια θεώρησε το πρόβλημα «ως αποκλειστική υπόθεση των παλιννοστούντων μαθητών και το υποβάθμιζε στο επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας, την οποία οι παλιννοστούντες έπρεπε να αποκτήσουν σε ξεχωριστούς θεσμούς (Τ.Υ. και Φ.Τ.)». Η άλλη θεώρησε το πρόβλημα της εκπαίδευσης και της ένταξης, «ως υπόθεση όλων των μαθητών που μπορεί και πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης» (Μάρκου, 1998: 36).

Η λύση του προβλήματος αποδείχτηκε εφήμερη κι αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην μεταρρυθμιστεί το αναλυτικό πρόγραμμα και να μην υπάρξει η λήψη των κατάλληλων θεσμικών και εκπαιδευτικών μέτρων που θα εξασφάλιζε την ένταξη και την εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Διάφορες πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σχετικών με την ετερότητα λαμβάνονταν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να διαθέτουν κάποια θεσμική κάλυψη, ενώ δεν έλειπαν και οι αντιπαραθέσεις στη σχολική κοινότητα ανάμεσα σε μαθητές, γονείς κλπ.

Καχυποψίες και αντιδράσεις εκφράστηκαν από τους γονείς για τους μετανάστες μαθητές, καθώς εκτιμούσαν ότι η παρουσία τους αυτή προκαλεί αλλοίωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας, την οποία πίστευαν πως πρέπει να διαφυλάξουν. Θεωρούσαν ότι αν παραχωρούσαν το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισής τους στο σχολείο τότε οι «άλλοι» μαθητές θα αποκτούσαν δικαιώματα, γεγονός που θεωρούνταν ως απειλή (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001: 41-12).

Η ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών στο σχολείο αποτέλεσε απαίτηση των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, καθώς υπήρχε η άποψη ότι οι μετανάστες μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και κατά συνέπεια μειώνουν το επίπεδο σπουδών. Όλα αυτά οδήγησαν σε συγκρούσεις στο σχολικό χώρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μειονοτικές ομάδες δεν έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν ολοκληρωμένα αιτήματά τους στο σχολείο και αδυνατούν να διεκδικήσουν ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς τις διακρίνουν οι οικονομικές αδυναμίες, η ανασφάλεια και η έλλειψη πολιτικών δικαιωμάτων (Φραγκουδάκη, 2001).

Στο σύγχρονο λόγο περί ετερότητας στην εκπαίδευση γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική διαπαιδαγωγική, η οποία ορίζεται ως η παιδαγωγική της πολυπολιτισμικότητας, που απορρέει από το γεγονός της μετατροπής των σημερινών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, οι οποίες εκπροσωπούν διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο πυρήνας αυτής της παιδαγωγικής είναι ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως γλώσσας και πολιτισμού έχουν δικαίωμα στη μόρφωση. Το σχολείο μετατρέπεται σε ένα θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων, στο οποίο διατηρούνται πολιτισμικές παραδόσεις και αποτελεί ένα μηχανισμό της προϋπάρχουσας ετερότητας στην κοινωνία (Γκότοβος, 2002).

## 1. 2 Διοίκηση σχολικής μονάδας

Η Διοικητική Επιστήμη ασχολείται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των αποφάσεων και της στρατηγικής ενός οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη μοντέλα και τεχνικές λήψης αποφάσεων, τη σύγχρονη τεχνολογία της πληροφορικής και των επικοινωνιών, και το επιχειρησιακό περιβάλλον (Πραστάκος, 2000).

Όσον αφορά στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αυτή αποτελεί μια συνεχή και διαρκή διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Είναι η διαδικασία του να εργάζεται ο διευθυντής με άλλους και μέσα από άλλους, ώστε να επιτύχει τους στόχους που θέτει το σχολείο του. Η διοίκηση της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα τείνει να μετασηματίζεται από τα ισχύοντα στον 20<sup>ο</sup> αιώνα και να εφαρμόζει θεωρίες και πρακτικές της οργανωτικής επιστήμης όπως η ιεραρχία της εξουσίας, η ισόρροπη κατανομή εξουσίας και ευθύνης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων (Σαΐτης, 2002: 24). Οι εκπαιδευτικές μονάδες, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως είναι περισσότερο πολύπλοκες σε σχέση με άλλους οργανισμούς, και για να γίνει πιο αποτελεσματικό το σύστημα διοίκησής τους δύνανται να εφαρμοστούν κάποιες βασικές αρχές και επιμέρους λειτουργίες, που είναι: α) ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, β) η οργάνωση, γ) η διεύθυνση και δ) ο έλεγχος (Κουτούζης, 1999: 29-32).

Έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από χαρακτηριστικά όπως: η εκπαιδευτική ηγεσία, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης του σχολείου, ο βαθμός αυτονομίας, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία διοίκησης των σχολείων (Purkey & Smith, 1983:442-446) & (Reynolds, 1990: 17-18).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008: 185), οργανισμός χωρίς ανθρώπους δεν υπάρχει, τα αποτελεσματικά σχολεία «γίνονται από ανθρώπους» και ορισμένα σχολεία δεν αποδίδουν όσο απαιτείται διότι «οι εργαζόμενοι δεν ξέρουν ή δεν θέλουν να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων τους». Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα θα πρέπει να διευκρινισθεί, όπως αναφέρεται και από τους Λαΐνα (2004:155) και Αθανασούλα-Ρέππα (2008:148), σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο διευθυντής είναι κορυφαίος στην διοικητική πυραμίδα. Ωστόσο, δεν πρέπει να είναι απόλυτος και οι αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό πηγάζει από την αρχή της δημοκρατικής διοίκησης, η οποία μεταξύ άλλων αρχών εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης, 2005) καθορίζει τη στρατηγική ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, ένας διευθυντής οφείλει να έχει άμεση προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια επιτυγχάνει αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων του, ενώ σύμφωνα με την αρχή της δικαιοσύνης πρέπει να είναι σύννομος και αμερόληπτος προς όλους τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων συνεπάγεται ότι οι αποφάσεις θα λαμβάνονται με ήρεμη ψυχική κατάσταση και σφαιρική μελέτη του όλου προβλήματος και εν τέλει, σύμφωνα με την αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας, ο διευθυντής ενεργεί ανάλογα με τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, δηλαδή ανάλογα με τις συνθήκες, τις περιστάσεις και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται.

### 1.2.1 Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ετερότητα

Στο σημερινό σχολείο η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σηματοδοτεί την ανάγκη για αλλαγές, όχι μόνο στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και στη «κουλτούρα» των εκπαιδευτικών, αλλά και στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Σκοπός της διοίκησης θα πρέπει εκτός των άλλων να είναι η διαμεσολάβηση μεταξύ των πολιτισμικών διαφορών που φέρουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει αρμονική συμβίωση μέσα στο πολύμορφο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον που πλέον διαμορφώνεται στα σχολεία.

Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο αναλαμβάνει ένα πολύπτυχο ρόλο τόσο διοικητικό – γραφειοκρατικό όσο και παιδαγωγικό. Είναι σημαντικό να μην αρκείται στη σωστή άσκηση των τυπικών διοικητικών του καθηκόντων αλλά να προσβλέπει στην αποτελεσματική ηγεσία. Ως ηγετική φυσιογνωμία δεν περιορίζεται μόνο στα τυπικά, διεκπεραιωτικά του καθήκοντα, αλλά χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη, παρακινεί κι εμπνέει, επικεντρώνεται στους ανθρώπους και τα συναισθήματα, κερδίζει την εμπιστοσύνη, προκαλεί και προβαίνει σε αλλαγές (Μπουραντάς, 2005 Alvy & Robbins, 2005).

Οι διαφορές σε όλα τα επίπεδα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια θετική δύναμη και να γίνεται χρήση τους για να αμβλυνθούν οι ορίζοντες τόσο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και των ημεδαπών μαθητών. Διοικητικά το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ομαλά και αποδοτικά, να προάγεται σε όλα τα επίπεδα ο αλληλοσεβασμός της ταυτότητας του άλλου, η κατανόηση και ο διάλογος.

Όσοι αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα σε κάθε σχολική μονάδα είναι χρήσιμο να εμφορούνται από την αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο, ανεξάρτητα από την χώρα προέλευσης, το φύλο, τη φυλή και τον πολιτισμό που διαθέτουν. Σημαντικό στοιχείο ακόμη αποτελεί η ανάγκη για ενίσχυση της συνοχής και ένταξης όλων των παιδιών στην μαθητική κοινότητα και τέλος αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας (Βακάλης & Σιβρή, 2008). Είναι ανάγκη λοιπόν ο διευθυντής στο σημερινό σχολείο όπου συναντιούνται διάφοροι πολιτισμοί, γλώσσες και «κουλτούρες», να φέρει πληθώρα χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Σύμφωνα με τους Knuth και Banks (2006) ένας

διευθυντής οφείλει να προάγει την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών, διευκολύνοντας την ανάπτυξη, την υλοποίηση προγραμμάτων και την προώθηση της υπευθυνότητας στα πλαίσια της μάθησης μέσα σε μια μεγάλη σχολική κοινότητα, καθώς επίσης και να προάγει την επιτυχία όλων των μαθητών διατηρώντας, συνηγορώντας και ανατρέφοντας μια σχολική κουλτούρα και ένα εκπαιδευτικό προγραμματισμό συνδυάζοντας τη μάθηση των παιδιών και την πρόοδο των εκπαιδευτικών. Ακόμη, όταν εξασφαλίζεται η οργάνωση της σχολικής μονάδας σε επίπεδο διοίκησης, δράσεων και εισροών σε τέτοιο σημείο ώστε να διαμορφώνεται ένα ασφαλές, αποτελεσματικό και αποδοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον περικλείοντας το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όταν προωθείται η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνικών φορέων, τότε ο διευθυντής ανταποκρινόμενος με τους παραπάνω τρόπους στα διάφορα κοινωνικά ενδιαφέροντα και ανάγκες, καταφέρνει να κινητοποιεί όλες τις δυνατότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Το σημερινό σχολείο αποτελώντας «ανοιχτό» σύστημα οφείλει να διακρίνει τις αλλαγές, να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και να τις ενσωματώνει εμπλουτίζοντας το καθημερινό του πρόγραμμα. Σε αυτή την προσπάθεια ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Επιτελεί ένα πολύπλευρο διοικητικό και παιδαγωγικό έργο συμβάλλοντας αποφασιστικά στην προαγωγή των στόχων του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο συγκεκριμένο χώρο διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην οργανωτική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδής, 2006: 15).

Το να διευθύνει κανείς ένα σχολείο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι ταυτόχρονα ευκαιρία και πρόκληση. Στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο μαθητικό πληθυσμό συμβάλλει σημαντικά η προσωπικότητα και η στάση του διευθυντή του σχολείου. Υποχρεούται να προστατεύει τον αναπόσπαστο δημοκρατικό ρόλο που του προσδίδει αυτή του η θέση μέσα στην κοινωνία, να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών και να υλοποιεί όσο το δυνατόν καλύτερα τις εντολές των Στελεχών της Εκπαίδευσης. Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας με την κυριότερη ευθύνη, επιφορτίζεται με την αναγκαιότητα να λειτουργεί δίκαια, με ακεραιότητα, τιμιότητα και με ηθική συμπεριφορά.



Επιπλέον, κρίνεται χρήσιμο να προωθεί και να επιδιώκει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να στηρίζει κάθε δραστηριότητα μέσα κι έξω από το χώρο του σχολείου (Μυλωνά 2005). Άλλωστε, η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας θεωρείται απαραίτητη τόσο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου όσο και για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (teacher development) (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000: 11). Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσει και η διοργάνωση ημερίδων και εκδηλώσεων πολυπολιτισμικού χαρακτήρα αλλά και μορφωτικές ανταλλαγές και επισκέψεις μαθητών και μέρους του διδακτικού προσωπικού, ώστε να επισημανθούν οι διαφορές αλλά και να τονιστούν τα συνθετικά στοιχεία που ενώνουν τους λαούς.

Επιπρόσθετα, φροντίζει να εξισορροπεί κατά τον ιδανικότερο τρόπο τις όποιες τριβές και διενέξεις μεταξύ μαθητών του σχολείου του αλλά και των γονιών μεταξύ τους καθώς και γονιών και σχολείου, οι οποίες οφείλονται στην πολυπλοκότητα της φυλετικής και εθνικής προέλευσής τους, των διαφορετικών πολιτισμικών, εκπαιδευτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολλών άλλων δεδομένων. Αυτές τις διαφορές οφείλει ο διευθυντής να εξισορροπεί με πολλή δεξιάτητα χωρίς να προσβάλλει ή να πληγώνει κανένα, αλλά να επικεντρώνει ως κοινό στοιχείο την προσοχή τους στην επίλυση των υπαρκτών και κοινών για όλους πιεστικών προβλημάτων.

Αναγκαίο είναι να διαθέτει μεγάλη αποφασιστικότητα για να καταρρίψει τις διάφορες προκαταλήψεις που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες που προέρχονται από απρόβλεπτα γεγονότα, από εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις, από εντάσεις που πολλές φορές χαρακτηρίζουν την ομαδική εργασία και γενικότερα από όλους τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν κάθε προσπάθεια αλλαγής.

Για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ο διευθυντής ωφέλιμο θα ήταν να επιδιώκει κάθε είδους συνεργασία με τις οικογένειες ιδιαίτερα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο προσφέροντας ψυχολογική υποστήριξη και ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία ένταξης και αποδοχής των παιδιών τους από το κοινωνικό σύνολο. Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η εμπλοκή της οικογένειας στα εκπαιδευτικά δρώμενα βελτιώνει την επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα

μέλη της ευρύτερης κοινότητας, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των αξιών και των προοπτικών στην κοινωνία τους σχολείου κι αυξάνει τη δυνατότητα μάθησης για όλους τους μαθητές, με μεταναστευτικό υπόβαθρο και γηγενείς (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Παράλληλα, διευκολύνει τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων εκπαίδευσης, το επίσημο σύστημα του σχολείου και το ανεπίσημο της οικογένειας και της κοινότητας.

Επομένως η σχολική μονάδα με τη συνεργασία της οικογένειας και της κοινότητας μπορεί να διαμορφώσει μια εκπαιδευτική πολιτική ενταγμένη στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, με έμφαση στις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης του «διαφορετικού», οι οποίες αποτελούν τις βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι οι μαθητές στο σχολείο θα μάθουν να αναγνωρίζουν την ενότητα και την ομοιομορφία στους κόλπους της διαφορετικότητας αλλά και τη διαφορετικότητα μέσα από την ενότητα των ανθρώπων (Μορέν, 2000:31).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Συμβουλευτική προσέγγιση και διαπολιτισμική αγωγή**

### **2. 1 Η έννοια της Συμβουλευτικής γενικά**

Οι ανάγκες του ανθρώπου για συμπαράσταση και καθοδήγηση δεν ήταν ίδιες σε όλες τις εποχές. Αυτό γίνεται φανερό με τη μελέτη των συνθηκών ζωής που επικρατούσαν σε κάθε περίοδο κοινωνικής ύπαρξης. Όσο πιο σύνθετη γίνεται η δομή μιας κοινωνίας, τόσο και οι ανάγκες των ατόμων για στήριξη και καθοδήγηση μεγαλώνουν. Δεδομένου του γεγονότος ότι όλες οι κοινωνίες τείνουν να γίνονται πιο πολύπλοκες, είναι επακόλουθο ότι οι ίδιες οι κοινωνίες αισθάνονται την ανάγκη να δημιουργούν φορείς και υπηρεσίες που σκοπό έχουν τη διευκόλυνση των ανθρώπων

στις σχέσεις τους με τους άλλους και με το περιβάλλον. Η Συμβουλευτική υπηρετεί και αυτό το σκοπό. Ο όρος της υποδηλώνει, σε γενικές γραμμές, ότι κάποιος συνεξετάζει μαζί με κάποιο άλλο άτομο το πρόβλημά του και τον διευκολύνει να αναζητήσει τη λύση του.

Στη συνέχεια θα παρατεθούν ορισμένες εννοιολογικές διευκρινίσεις και επισημάνσεις, αναφορικά με την έννοια της Συμβουλευτικής. Ο όρος, σύμφωνα με τον Μάνο (1991: 17-21), αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο καταφεύγει σε κάποιο άλλο, κατάλληλα ειδικευμένο, ώστε να εξετάσουν μαζί ένα πρόβλημά του και να του δοθεί σχετική βοήθεια.

Ο Carl Rogers, ο οποίος θεωρείται ο «πατέρας» της συμβουλευτικής (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1994: 16) ορίζει την έννοια του όρου τονίζοντας κυρίως ότι η επιτυχημένη συμβουλευτική αποτελείται από μια σαφώς οργανωμένη σχέση που επιτρέπει στον πελάτη να αποκτήσει αυτογνωσία σε βαθμό που να μπορεί να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση που του έχει υποδείξει ο νέος του προσανατολισμός. Συνεχίζει σημειώνοντας ότι η συμβουλευτική συνίσταται σε μια σειρά άμεσων επαφών με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του (Rogers, 1942).

Τα χαρακτηριστικά που οδηγούν σε μια συμβουλευτική σχέση να είναι επιτυχημένη αποτελούν η ζεστασιά και η ανταπόκριση από την πλευρά του συμβούλου, η δημιουργία ενός κλίματος τέτοιου, μέσα στο οποίο να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα τα συναισθήματα και η ελευθερία του συμβουλευόμενου από κάθε είδος πίεσης ή εξαναγκασμού (Rogers, 1942).

Αρκετούς ορισμούς για τη συμβουλευτική εξελικτικά αναφέρουν οι Κοσμίδου – Hardy και Γαλανουδάκη – Ράπτη (1996). Ο Rogers το 1942, την ορίζει ως τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας θα βοηθηθεί το άτομο να επιτύχει μια επικοδομητική αλλαγή, με τη θέλησή του, στην προσωπικότητά του και ο Beck (1963), ως τη βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο στο άλλο, ή μια ομάδα στα μέλη της, στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης ως προς την επιβίωση του ατόμου και της ομάδας. Ο Block το 1974, αναγνωρίζει ως συμβουλευτική διαδικασία το να βοηθήσεις ένα άτομο να έχει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος του και ο Ellis (1977), το να μάθει ένα άτομο να γίνεται πιο λογικό, να αντιληφθεί το λανθασμένο τρόπο που

σκέπτεται και οδηγείται σε αυτοκαταστροφικά συναισθήματα και αναποτελεσματική συμπεριφορά.

Κατά τους Krumboltz και Thoresen (1976), η Συμβουλευτική θεωρείται ως μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν ορισμένα διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα αποφάσεων, ενώ ο McLeod (2005: 36), αναφέρει ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι «η Συμβουλευτική δεν είναι απλώς μια διαδικασία ατομικής μάθησης, αλλά και μια κοινωνική δραστηριότητα που έχει κοινωνική σημασία, [...] ένα μέσο πολιτισμικά αποδεκτό που καθιστά δυνατή την προσαρμογή του ατόμου στους κοινωνικούς θεσμούς και συχνά οι άνθρωποι στρέφονται σε αυτή σε μια μεταβατική φάση της ζωής τους». Για τους Μπρούζο και Ράπτη (2001), η Συμβουλευτική μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία στήριξης των ατόμων να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα.

Επομένως, σκοπός της Συμβουλευτικής είναι η παροχή βοήθειας – συμβουλευτικής υποστήριξης, αυτός δε που την ασκεί καλείται Σύμβουλος (Σταματάκου, 1999: 935). Από τα παραπάνω, είναι προφανές ότι η Συμβουλευτική ως διαδικασία στηρίζεται στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ ενός συμβούλου και ενός ή περισσότερων ατόμων, ή με διαφορετική διατύπωση, των «πελατών» (Clients) (Robinson, 1950: 9). Κατά τη διαδικασία αυτή ο σύμβουλος, χρησιμοποιώντας ποικίλες ψυχολογικές μεθόδους, προσπαθεί να προσφέρει τις κατάλληλες συμβουλές.

Η Συμβουλευτική, ωστόσο δεν βασίζεται στην απλή παροχή συμβουλών, αλλά σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2001: 281) σε εκείνη την ιδιαίτερη προσωπική σχέση κατά την οποία ο ειδικά και άρτια επιστημονικά καταρτισμένος σύμβουλος, καταφεύγει στη χρήση διαφόρων ψυχολογικών θεωριών-μεθόδων για τον χειρισμό των εκάστοτε προβληματικών καταστάσεων. Αυτές καλείται να τις αντιμετωπίσει πάντοτε σε πλαίσιο διαλόγου, κατά το οποίο τον κυρίαρχο ρόλο αναλαμβάνει ο συμβουλευόμενος. Βασικός στόχος της Συμβουλευτικής, σύμφωνα με τις Καλαντζή – Αζίζι (2002: 159-169) και Χατζηχρήστου (2004), είναι η κατανόηση του προβλήματος από τον συμβουλευόμενο και η δραστηριοποίηση και κινητοποίησή του προς επίλυσή του, ενεργοποιώντας τις εσωτερικές του δυνάμεις αυτορρύθμισης. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι ο όρος αφορά τον επιστημονικό τομέα που έχει ως

αντικείμενο μελέτης τον άνθρωπο και, γενικότερα, όπως ισχυρίζεται ο Nelson (1998: 15), τις αναπτυσσόμενες μεταξύ των ανθρώπων διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal relations), μπορεί δε να ανιχνευτεί με την ευρύτερη έννοια του όρου, σε όλες τις πτυχές της ζωής μας. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί ένας πλήρης ορισμός της συμβουλευτικής λόγω της διεπιστημονικότητάς της ως επιστήμης. Προσπαθεί να βοηθήσει το άτομο, και στην προσπάθειά της αυτή χρησιμοποιεί όλες τις σχετικές επιστήμες.

### **2.1.1 Η σημασία της συμβουλευτικής**

Μια εξέλιξη που επηρεάζει σημαντικά τους όρους λειτουργίας της εκπαίδευσης ως θεσμού υποστήριξης της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων στη βάση της διάχυσης ίσων ευκαιριών για όλους συνιστά η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία (Unicef, 2001). Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μια ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού για ενημέρωση, στήριξη και βοήθεια κατά την αντιμετώπιση δυσκολιών που εμφανίζονται στη μάθηση και τη συμπεριφορά του.

Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου έχει ως φυσική συνέπεια την ανάδειξη της συμβουλευτικής διαδικασίας, καθώς βρίσκει εφαρμογή σε όλο το εύρος των κοινωνικών διαδικασιών, εξαιτίας των σημαντικών προβλημάτων της εποχής μας. Σύμφωνα με το Μπρούζο (2009: 33-580) οι εφαρμογές της αφορούν, αρχικά, το θεσμό της οικογένειας, ο οποίος σήμερα περνά αδιαμφισβήτητα μεγάλη κρίση. Στην εποχή μας κάθε οικογένεια βρίσκεται μπροστά σε καινούριες συνθήκες αλλά και προκλήσεις. Με την εργασία της μητέρας έξω από το σπίτι, ο χρόνος τον οποίο μπορεί να διαθέτει για επικοινωνία με τα παιδιά της, περιορίζεται όλο και περισσότερο. Οι πολλαπλές κοινωνικές δεσμεύσεις, το άγχος της εργασίας, καθώς και άλλοι αρνητικοί παράγοντες δυσχεραίνουν την ουσιαστική αποστολή της οικογένειας. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ακόμη και οι ίδιες οι σημερινές μητέρες καθιστούν δυσχερή την κατάσταση, όταν δεν προετοιμάζονται για το ιερό

έργο της μητρότητας. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τους πατέρες. Στην πλειοψηφία τους παρατηρείται μια προσπάθεια αντιμετώπισης των σύγχρονων προβλημάτων αγωγής χωρίς γνώση και ερείσματα (Σκιαδάς, 1994:16-19).

Ακόμη, η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής αφορά και το χώρο του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σωρεία δυσκολιών λόγω των ευρύτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία. Παιδιά με έλλειμμα στη μόρφωση, στην ηθική, στην πειθαρχία, αλλά και με έντονη τάση προς τη βία βγαίνουν από ένα χώρο του οποίου οι προσδοκίες, είναι εντελώς αντίθετες.

Η αυτοεκτίμηση, η υπευθυνότητα και η σωστή και μεθοδευμένη εξέλιξη στη ζωή ενός ανθρώπου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων του. Σε αυτό το σημείο έρχεται να συμβάλει και να βοηθήσει η Συμβουλευτική, δείχνοντας στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την ευρύτερη κοινωνία το σωστό δρόμο για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε άτομα που τις έχουν ανάγκη.

### **2.1.2 Η συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης**

Όταν το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής οριοθετείται σε συνάρτηση με το χώρο εφαρμογής της, που στην περίπτωσή μας είναι ο σχολικός, και αποφασίζεται ποιες από τις λειτουργίες της αξιοποιούνται στην περίπτωση αυτή, τότε μιλάμε για Σχολική Συμβουλευτική (school counseling), (Δημητρόπουλος, 1999: 41). Είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο (school counselor), ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. Συνήθως, ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως Σχολική Συμβουλευτική ορίζεται εκείνος ο κλάδος της επιστήμης της συμβουλευτικής, που ενδιαφέρεται και ασχολείται με την εξέλιξη και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μαλικιώση –Λοΐζου, 1994). Εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση και προσφέρει βοήθεια σε τομείς όπως η εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη. Μπορεί να επεκταθεί

και πέρα από το χώρο του σχολείου, στο σπίτι και στην κοινότητα, για να συλλέξει στοιχεία που θα χρησιμοποιήσει ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το κάθε παιδί στην εξέλιξή του.

Σύμφωνα με τον Μάνο (1991: 22), προσδιορίζεται ως η λειτουργία που στοχεύει στη δημιουργία «στο χώρο της εκπαίδευσης (Schmitz, 1991) εκείνων των απαραίτητων όρων διαπροσωπικών σχέσεων (Τριάρχη, 2001) και υλικοτεχνικής υποδομής, βάσει των οποίων ο ψυχοπαιδαγωγός σύμβουλος θα μπορέσει να βοηθήσει, σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας εκτίμησης και αλληλοκατανόησης άτομα παιδικής, εφηβικής και μετεφηβικής ηλικίας να αντιμετωπίσουν θετικά τα ζητήματα και τα προβλήματα που απορρέουν, εξελικτικά, από τη σωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Σκοπός είναι να καταστούν τα άτομα αυτά ολοκληρωμένες, ελεύθερες και υπεύθυνες προσωπικότητες (Τριάρχη – Herrmann, 2004: 176), αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους για αλλαγή συμπεριφοράς και λήψη σωστών αποφάσεων προς όφελος των ιδίων και της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο οφείλει να υπηρετεί τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, δηλαδή την «ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να μπορέσουν να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (N.1566/1985, κεφ. Α', αρ. 1)».

Όσον αφορά στο γενικό στόχο της, αυτός προσανατολίζεται στην παροχή υποστήριξης και βοήθειας σε μαθητές, ώστε να λάβουν μια σχολική εκπαίδευση και μόρφωση σύμφωνα με τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Ως επιμέρους στόχοι της σχολικής συμβουλευτικής σύμφωνα με την Τριάρχη – Herrmann, (2004: 182) αποτελούν η δημιουργία μίας ανοιχτής και συνεργάσιμης σχέσης του συμβούλου με τον συμβουλευόμενο, η συμβολή στη συνειδητοποίηση του προβλήματός του, η ενεργοποίηση του συμβουλευόμενου ώστε να κινητοποιηθεί σε μία διαδικασία μάθησης προκειμένου να είναι σε θέση να επεξεργαστεί ικανοποιητικά το πρόβλημά του, να βελτιώσει, να διευρύνει την ικανότητά του στη λήψη αποφάσεων και να αντιμετωπίζει προβλήματα.

## 2.2 Ο Διευθυντής του σχολείου ως Σύμβουλος και οι Δεξιότητες Συμβουλευτικής

Μέσα από το λειτούργημα του σχολικού διευθυντή προκύπτει ένα ευρύ φάσμα από ρόλους και ευθύνες. Πέραν του γεγονότος ότι αποτελεί έναν εκπαιδευτικό από θέση ισχύος, έχει τη δυνατότητα αλλά και την υποχρέωση να αναλάβει το ρόλο του κυριότερου συμβούλου στην παιδαγωγική συνάντηση και να βοηθήσει τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους να ακολουθήσουν ανάλογη πορεία (Κοσμίδου – Hardy, 1998). Με αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση μπορεί να γίνει πραγματικά παιδαγωγική διαδικασία, με την έννοια ότι μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των νέων μέσα από συνειδητή και κριτική ενασχόληση με τον εαυτό τους και τη βαθύτερη γνώση του, καθώς και τη γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσω αυτής της υποβοήθησης οι άνθρωποι βλέπουν τον εαυτό τους και τον κόσμο κριτικά και προωθείται η προσωπική αλλά και η κοινωνική αλλαγή.

Εφόσον ο μελλοντικός εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του και μετέπειτα, βέβαια, συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα του ρόλου του ως συμβούλου, τα βασικά στοιχεία που θα πρέπει να καλλιεργήσει είναι η ανάπτυξη ιδιοτήτων και δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Μάλιστα στα πλαίσια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συμβουλευτικής υπογραμμίζεται και από τις κυβερνητικές απαιτήσεις σε αρκετές χώρες. Σύμφωνα με την Κοσμίδου – Hardy (1998) βασικές δεξιότητες του συμβούλου οι οποίες προωθούν τις δεξιότητες της συμβουλευτικής είναι η «ζεστασιά» (warmth), η «ενσυναίσθηση» (empathy) και η «γνησιότητα» όπως ορίζονται από τον Carl Rogers (Rogers, 1951, 1957). Η Pearce (1989), προτείνει τους αντίστοιχους όρους του «σεβασμού» (respect), της «κατανόησης» (understanding), και του «να είναι κανείς ο εαυτός του» (being yourself).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας οι βασικές δεξιότητες που θα μπορούσε να διαθέτει ένας διευθυντής – σύμβουλος θεωρούνται η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας του μαθητή, που δεν ισοδυναμεί με «απόκλιση», «παθολογία», ή «κατωτερότητα» και η αναγνώριση ότι οι φυλετικές και εθνικές μειονότητες λειτουργούν σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται σε σχέση με το περιβάλλον τους και τις ευρύτερες κοινωνικές πιέσεις που δέχονται λόγω αρνητικών συμπεριφορών, καταπίεσης ή



διακρίσεων που βιώνουν, ως το άτομο ή η μειονότητα που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στο κυρίαρχο κοινωνικό σύνολο (Sue, Arredondo & McDavis, 1992).

Για τους Constantine, Melincoff, Barakett, Torino, & Warren (2004), τα χαρακτηριστικά ενός ικανού συμβούλου, περιλαμβάνουν το ανοικτό μυαλό, την ευελιξία, την αφοσίωση στην ενεργή ακρόαση, τις γνώσεις και την επίγνωση των πολιτισμικών ζητημάτων, την επιδεξιότητα αναφορικά με τις πολιτισμικές παρεμβάσεις, την αφοσίωση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, την αυτογνωσία, και την έκθεση σε ευρείες και διαφορετικές εμπειρίες ζωής.

Στα κεντρικά στοιχεία της συμβουλευτικής, η οποία θα προσανατολίζεται σε ένα πλαίσιο ετερότητας είναι αφενός, η σημασία της πολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού της πολιτισμικής ομάδας του ατόμου και αφετέρου η αναγνώριση ότι κάθε πολιτισμικά κατάλληλη παρέμβαση θα πρέπει πιθανώς να περιλαμβάνει, ως απαραίτητο μέρος της, τόσο το ίδιο το άτομο όσο και την οικογένεια, την ομάδα, τη γειτονιά και την κοινότητα (Κλεφτάρας, 2009). Όπως έχει επανειλημμένως τονιστεί από διάφορους θεωρητικούς, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση χρειαζόμαστε εκείνο τον παιδαγωγό, ο οποίος θα ερευνά τη διδασκαλία του, τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία εντάσσεται αυτή (κριτική κοινωνική ενημέρωση), αλλά πρώτα από όλα θα ερευνά τον εαυτό του σε μια προσπάθεια να τον κατανοήσει βαθύτερα και να τον αναπτύξει (κριτική αυτογνωσία). Ο παιδαγωγός μπορεί και πρέπει να γίνει βασικός «σύμβουλος» στην παιδαγωγική συνάντηση με την έννοια ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της εσωτερικής τους πραγματικότητας και της ζωής γενικότερα, να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να προωθήσουν μια κίνηση που στοχεύει στην προσωπική και την κοινωνική αλλαγή (Kosmidou, 1991).

## 2. 3 Ο όρος της Ετερότητας και τα άτομα πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων

Κοιτάζοντας γύρω, πάντα βλέπουμε κάποιον διαφορετικό από εμάς, κάποιον άλλο, κάποιον «έτερο». Όλη η εμπειρία και η γνώση που έχει αποκτήσει ο καθένας από μας είναι διάσπαρτη από τη συνεχή παρουσία του άλλου. Ερχόμενος σε επαφή ένας άνθρωπος με έναν άλλο, έρχεται σε επαφή με μια άλλη ταυτότητα, με έναν διαφορετικό άνθρωπο. Έτσι μέσα από αυτή την επικοινωνία με την ετερότητα, πέρα απ' το ότι αναπτύσσει μεγαλύτερη επίγνωση του ίδιου του εαυτού, γίνεται πλουσιότερος σε γνώσεις και εμπειρίες. Πολύ συχνά όμως επιδιώκεται, τόσο σε επίπεδο κοινωνικό όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικό, να αφανισθεί κάθε ίχνος ετερότητας παραβλέποντας ότι αυτή ακριβώς η ετερότητα μας καθιστά μοναδικούς. Γίνεται λοιπόν προσπάθεια να δημιουργηθούν όλο και πιο ομογενοποιημένα περιβάλλοντα, κοινωνίες ομοίων, όπου ο ένας θα πρέπει να ταυτιστεί με την ομάδα και όπου η ετερότητα δεν γίνεται συνήθως σεβαστή. Πολύ συχνά λοιπόν η ετερότητα, η διαφορετικότητα εκλαμβάνεται ως κάτι το αρνητικό, ως μια απειλή της ταυτότητάς μας και γι' αυτό η παρουσία του διαφορετικού πολύ συχνά γεννά φόβο, ανησυχία, υποψία.

Η ετερότητα θα μπορούσε να οριστεί ως η παρουσία ποικίλων διαφορών και σύμφωνα με τον Keast (2007) σχετίζεται με προσεγγίσεις, απόψεις, τρόπους ζωής, πρακτικές και στάσεις που διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά απαντώνται στο ίδιο μέρος, φανερώνοντας την ύπαρξη διαφορετικότητας, ενώ κατά την Κυπριανού (2011) η ετερότητα αποτελεί το πλήθος των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εμφανίζεται κάτι, ως η πρωταρχική, θεμελιώδης και αναφαίρετη παρουσία του Άλλου και «ως η πέραν της ατομικής, κοινωνικής, εθνικής ή άλλης ταυτότητας πραγματικότητα».

Σχετικά με τους ανθρώπους, η ετερότητα αναφέρεται σε όσους προσδιορίζονται από ιδιότητες άλλες, δηλαδή διαφορετικές από την δική μας ταυτότητα (Κυρίδης και Ανδρέου, 2005), με άλλα λόγια, ο μη κυρίαρχος (Γιακουμάκη, 2007). Ειδικότερα, στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με το Γκότοβο (2002) συναντώνται ειδικές μορφές πολιτισμικής ετερότητας, οι οποίες είτε σχετίζονται με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού που θεωρούνται διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, είτε με νέους πληθυσμούς, οι οποίοι έρχονται στη χώρα στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης, και είναι: η εθνική ετερότητα, η εθνοτική, η

θησκευτική, η γλωσσική και η πολιτισμική (κώδικες αξιών, στάσεις, ενδιαφέροντα, καθημερινές πρακτικές, γνώσεις και δεξιότητες κ.α.).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, όταν γίνεται αναφορά στον όρο της μετανάστευσης, προσδιορίζεται ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο με ανόμοιες διαδικασίες και καταστάσεις. Τα άτομα που εμπλέκονται αποκαλούνται αλλοδαποί, πρόσφυγες, (λαθρο)μετανάστες, ή παλιννοστούντες (Παλαιολόγου – Ευαγγέλου, 2003). Επίσης, οι «πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες» αποτελούν ομάδες που υπάρχουν τόσο εντός όσο και εκτός των συνόρων μιας χώρας. Εντός μιας χώρας τέτοιες ομάδες μπορεί να είναι αυτές που διαφοροποιούνται σε κάποιες συνήθειές τους από τις επικρατούσες νόρμες, όπως για παράδειγμα ομάδες που μιλούν μια διάλεκτο και οι γηγενείς μειονότητες, όπως στην Ελλάδα οι αθίγγανοι και οι μουσουλμάνοι της Θράκης. Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2009), εκτός των συνόρων, πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες θεωρούνται: οι παλιννοστούντες ομογενείς, οι οικονομικοί πρόσφυγες και οι μετανάστες από άλλες χώρες.

## 2. 4 Το φαινόμενο του επιπολιτισμού

Αν θεωρήσει κανείς ότι η πολιτισμική διάσταση της μετανάστευσης είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του φαινομένου, που επηρεάζει τον τρόπο ζωής τόσο των μεταναστών όσο και των πολιτών στις χώρες υποδοχής, κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να γίνει αναφορά στον όρο του επιπολιτισμού (acculturation) (Herskovits, 1948) που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά την δεκαετία του 1930.

Καθώς η Εκπαίδευση και το σχολείο καλούνται να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην πολιτισμική μεταλλαγή αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι νέες κοινωνίες πρόκειται να δομηθούν και να συνυπάρξουν, ο επιπολιτισμός αποτελεί ακριβώς τη γέφυρα που θα συνδέσει τον μετανάστη με την νέα του χώρα και το εκπαιδευτικό της σύστημα.

Σύμφωνα με το Herskovits (1948) η έννοια του επιπολιτισμού αναφέρεται στις μεταβολές που προκύπτουν από τη συνεχή επαφή ατόμων ή ομάδων με διαφορετικές εθνικές και πολιτιστικές καταβολές. Η διαδικασία του επιπολιτισμού μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές. Συχνά εκδηλώνεται ως προσπάθεια αφομοίωσης της μικρότερης ομάδας από τη μεγαλύτερη. Σε άλλες περιπτώσεις εμφανίζεται ως διεργασία αντίδρασης, η οποία προκαλεί αντιστάσεις στην αλλαγή και στις δύο ομάδες ή ως δημιουργική διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί νέα πολιτιστικά στοιχεία, τα οποία δεν προκύπτουν από τη σύνθεση των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων. Η εκδήλωση των πολιτιστικών αλλαγών είναι πιθανόν να καθυστερήσει να ολοκληρωθεί, λόγω των εσωτερικών μεταβολών που επιτελούνται για την αποδοχή των ξένων προτύπων (Berry, 1997).

Κατά το Graves (1967) ο επιπολιτισμός διενεργείται σε δύο επίπεδα: στο συλλογικό – ομαδικό και το ατομικό – ψυχολογικό. Ως συλλογικό φαινόμενο αφορά στις αλλαγές που συντελούνται στις πολιτιστικές πρακτικές της ομάδας, ενώ ο ψυχολογικός επιπολιτισμός αφορά στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην προσωπικότητα του ατόμου. Ο βαθμός στον οποίο επηρεάζονται τα άτομα από τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εθνική τους ομάδα και ο βαθμός στον οποίο συμμετέχουν σε αυτές ποικίλλει, ακόμα και όταν οι μεταβολές του πολιτιστικού προφίλ είναι πολύ έντονες (Berry & Sam, 1996).

Οι Berry και Kim (1988) διακρίνουν τέσσερα επιμέρους στάδια στη διαδικασία του επιπολιτισμού. Αρχικά πραγματοποιείται η εξωτερική επαφή μεταξύ των δυο ομάδων. Τα άτομα γνωρίζουν κάποιες όψεις από τον τρόπο ζωής της άλλης ομάδας, χωρίς να μεταβάλλονται τα πολιτιστικά τους πρότυπα. Στη συνέχεια αναπτύσσεται σταδιακά μια αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο ομάδων και αρχίζουν να πραγματοποιούνται οι πρώτες αλλαγές. Στις περιπτώσεις που μια ομάδα ή κάποια μέλη της αντιστέκονται στις επερχόμενες αλλαγές, αρνούμενα να τροποποιήσουν τα πολιτιστικά τους πρότυπα, εκδηλώνεται μια σύγκρουση ανάμεσα στους δυο πολιτισμούς. Οι συγκρούσεις δημιουργούν έντονο άγχος και ενεργοποιούν διάφορους μηχανισμούς άμυνας για την αντιμετώπιση τους. Πολλοί άνθρωποι βιώνουν έντονο στρες σε αυτό το στάδιο, το οποίο οδηγεί συχνά σε κρίση προσωπικής και εθνικής ταυτότητας. Τελικά, επέρχεται το στάδιο της προσαρμογής, κατά το οποίο τα περισσότερα άτομα βρίσκουν διάφορους τρόπους να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση και να μειώσουν το άγχος που τους προκαλεί.

Παρόλο που ο επιπολιτισμός συνιστά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται ανάμεσα σε δυο διαφορετικές εθνικές ομάδες, πρακτικά λειτουργεί με άνισο τρόπο, αντανakλώντας τις διαφορές ισχύος μεταξύ των δυο ομάδων (Ντάλλα, 2000). Προκαλεί περισσότερες μεταβολές στη μία από τις δύο, η οποία είναι συνήθως μικρότερη αριθμητικά και λιγότερο ισχυρή, όπως συμβαίνει με τις ομάδες των μεταναστών (Berry, 1990). Συνεπώς, διαμορφώνεται μια διάκριση ανάμεσα στην «κυρίαρχη» και την «επιπολιτισμένη» ομάδα. Οι αλλαγές που υφίσταται η κυρίαρχη ομάδα αφορούν κυρίως στη διόγκωση του μεγέθους της και στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στην μικρότερη ομάδα (Berry & Kim, 1988).

### 2.4.1 Το επιπολιτιστικό στρες

Η έννοια του επιπολιτιστικού στρες αναφέρεται στην ψυχολογική αντίδραση του βιολογικού συστήματος του ατόμου σε στρεσογόνες καταστάσεις ή γεγονότα που σχετίζονται με τη διαδικασία του επιπολιτισμού (Berry, 1987, 1997). Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τα άτομα τα νέα πολιτιστικά ερεθίσματα. Όταν η προσαρμογή στο πολιτιστικό πλαίσιο εκλαμβάνεται σαν πρόκληση, αντιμετωπίζεται με ενεργητικότητα και με μεταβολές που οδηγούν στην ομαλή ένταξη του ατόμου στο νέο του περιβάλλον. Στην περίπτωση όμως κατά την οποία η καινούρια κατάσταση βιώνεται απειλητικά, προκαλεί άγχος και άλλες αρνητικές ψυχολογικές αντιδράσεις. Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με το επίπεδο του επιπολιτιστικού στρες αφορούν στη φύση της ευρύτερης κοινωνίας (από το αν είναι μονοπολιτισμική ή πολυπολιτισμική), στα κριτήρια για την ταξινόμηση των ομάδων μετανάστευσης (για το αν θεωρούνται μετανάστες ή πρόσφυγες), στις τακτικές προσαρμογής, στα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του ατόμου (ηλικία, φύλο, κοινωνική θέση κ.α.) και διάφορα άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά (κίνητρα, στάσεις, ταυτότητα κ.α.) (Berry & Kim, 1988, Ward, 1996).

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις που εκδηλώνονται ως απόρροια του στρες του επιπολιτισμού, συνήθως, είναι θυμός, αυτό-υποτίμηση, ευερεθιστότητα, αμυντική στάση σε οποιοδήποτε νέο ερέθισμα, μελαγχολία, κοινωνική απομόνωση και απόσυρση. Τα αυξημένα επίπεδα του επιπολιτιστικού στρες συνδέονται με μια γενικότερη έκπτωση στην ψυχική και σωματική υγεία, προκαλούν την εμφάνιση διαφόρων διαταραχών στην προσωπικότητα, όπως μείωση της αυτοεκτίμησης, σύγχυση ή κρίση ταυτότητας (Klimidis, Suart, Minas & Ata, 1994), ενώ ταυτόχρονα είναι πιθανόν να ευθύνονται και για την εμφάνιση διαφόρων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως διαταραχές στη λειτουργία του πεπτικού συστήματος, δερματολογικά προβλήματα, αλλεργίες και εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος (Siefen & Brahler, 1996; Vahedi, 1996).

Σύμφωνα με πορίσματα διαφόρων ερευνών, το επίπεδο του επιπολιτιστικού στρες συνδέεται άμεσα με την τακτική της προσαρμογής που χρησιμοποιούν οι μετανάστες στο νέο τους περιβάλλον (Berry & Sam, 1996. Ward & Kennedy, 1994). Κατά την εναρμόνιση ο βαθμός του επιπολιτιστικού στρες παραμένει σε χαμηλά επίπεδα, στις τακτικές του διαχωρισμού και της αφομοίωσης βρίσκεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, ενώ κατά την περιθωριοποίηση αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό.

Από πολλούς ερευνητές έχει διατυπωθεί η άποψη πως η μετανάστευση προκαλεί έναν «πολιτιστικό κλονισμό» (cultural shock) (Garza-Guerrero, 1974), ο οποίος είναι έως ένα βαθμό αναπόφευκτος για κάθε μετανάστη και πρόσφυγα. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2001) οι επιπτώσεις αυτού του κλονισμού και ο βαθμός της σοβαρότητάς του εξαρτάται από τους παρακάτω παράγοντες: α) την ψυχική συγκρότηση του ατόμου, β) την επιθυμία του ή όχι να εγκαταλείψει τη χώρα του, γ) την ηλικία του, δ) τις συνθήκες μετανάστευσης (π.χ. αν φεύγει μόνος ή με την οικογένειά του), ε) τις συνθήκες εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής, στ) τις προσδοκίες και τις επενδύσεις του σε αυτήν, ζ) την υποδοχή από το περιβάλλον του και την δεκτικότητά του στην ενσωμάτωση νέων στοιχείων, η) τις πολιτιστικές και τεχνολογικές διαφορές ανάμεσα στη χώρα καταγωγής και τη χώρα υποδοχής. Όσο μεγαλύτερο είναι αυτό το χάσμα ανάμεσα στις δυο χώρες, τόσο μεγαλύτερη είναι η τάση για αποκήρυξη κάποιων πλευρών της ταυτότητας ή για ανάπτυξη αμυντικών μηχανισμών προστασίας, θ) τα συναισθήματα που προκαλούνται στο μετανάστη αναφορικά με την φυγή του από την πατρίδα (για παράδειγμα, συναισθήματα ντροπής ή υπερηφάνειας για την ιστορία ή την πολιτιστική κληρονομιά της χώρας του), ι) τα

συναισθήματα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομοεθνών μεταναστών, καθώς υπάρχουν διαφορές στη καταγωγή, την κοινωνική τάξη και τις πολιτικές πεποιθήσεις, και τέλος ια) την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των τακτικών προσαρμογής που χρησιμοποιούν οι μετανάστες για να ενταχθούν στο νέο τους περιβάλλον.

Η συνύπαρξη του άγχους από τον πολιτιστικό κλονισμό σε συνδυασμό με την προσπάθεια τους να προσαρμοστούν με επιτυχία στο νέο τους περιβάλλον, τους προκαλεί μια αίσθηση μεγάλης σύγχυσης της προσωπικής και εθνικής τους ταυτότητας. Αναδύεται μια αίσθηση ασυνέχειας και αποκοπής από το παρελθόν. Ο νεοφερμένος μετανάστης δεν έχει στη διάθεση του την αναγκαία ανατροφοδότηση από το περιβάλλον για τη σταθεροποίηση της ταυτότητας του. Η σοβαρότητα των απειλών για την ταυτότητα του ατόμου είναι αντίστοιχη με αυτήν των κινδύνων που προκαλούνται από τις απώλειες και του πένθους (Garza-Guerrero, 1974).

## 2.5 Οι ψυχολογικές διεργασίες της μετανάστευσης

Οι προκλήσεις της μετανάστευσης παραλληλίζονται από αρκετούς ερευνητές με αυτές της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Grinberg & Grinberg, 1989). Πιο συγκεκριμένα, το πένθος του μετανάστη για την πατρίδα, το σπίτι του, τα αγαπημένα του πρόσωπα που έμειναν πίσω και τον τρόπο ζωής όπως και η προσπάθεια του να δομήσει μια νέα ταυτότητα και να επενδύσει συναισθηματικά σε μια ξένη χώρα έχουν πολλά κοινά σημεία με τον αναπτυξιακό στόχο των νηπίων για αποχωρισμό από τους γονείς και εξατομίκευση (Akhtar, 1995, 1999, Grinberg & Grinberg, 1989). Πρόκειται για μια από τις πρώτες αναπτυξιακές προκλήσεις την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά ηλικία των τριών ετών περίπου. Κατά την περίοδο αυτή αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα τους από αυτούς που τα φροντίζουν (οι οποίοι αποτελούν για τα παιδιά τα πρώτα εξωτερικά αντικείμενα). Αποκτούν την αίσθηση της μονιμότητας του αντικειμένου και καταφέρνουν έτσι να απαρτιώσουν τις επιμέρους πλευρές της μητέρας, με τις οποίες σχετίζονταν έως τώρα, σε μια ενιαία

αναπαράσταση, η οποία αποτελεί πλέον το εσωτερικό αντικείμενο (Mahler, Pine & Bergman, 1975).

Αρκετοί συγγραφείς ψυχαναλυτικής προσέγγισης παραλληλίζουν τη σχέση του μετανάστη με την πατρίδα και τον τρόπο ζωής σε αυτήν με τον έντονο δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος με τη μητέρα του (Greenson, 1950). Και οι δύο αυτές σχέσεις αντιπροσωπεύουν κάτι πολύ οικείο, αγαπημένο, προστατευτικό και έντονα επενδεδυμένο για το άτομο. Έτσι, η σχέση ενός μετανάστη με την πατρίδα του μπορεί να γίνει ένα μεταβατικό αντικείμενο κατά τον Winnicott για τη σχέση που είχε με τη μητέρα του (Ying, 2001). Μετατρέπεται σε υποκατάστατο των δεσμών της παιδικής ηλικίας και των εσωτερικευμένων γονεϊκών μορφοειδώλων (Mirsky & Kaushinsky, 1989). Κατ' αυτήν την έννοια, η εγκατάλειψη της πατρίδας ισοδυναμεί με την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου (Freud, 1957) και η νοσταλγία για αυτήν με την αναζήτηση της προστατευτικής μητέρας (Grinberg & Grinberg, 1989). Η απόδειξη αυτών των ψυχολογικών συσχετισμών μπορεί να βρεθεί και σε πολλές καθημερινές εκφράσεις, όπου η χώρα καταγωγής κάποιου αναφέρεται συχνά ως «μητέρα πατρίδα» και η γλώσσα της χώρας του ως «μητρική γλώσσα».

Για να αντιμετωπίσει τον «ψυχικό πόνο» του αποχωρισμού από την πατρίδα, ο μετανάστης καταφεύγει συχνά στην εξιδανίκευση του παρελθόντος του και των αγαπημένων αντικειμένων που άφησε εκεί. Η εξιδανίκευση εστιάζεται πολλές φορές σε αναμνήσεις τοποθεσιών και όχι προσώπων.

Απωθώντας την επιθετικότητα και τα αρνητικά συναισθήματα για την πατρίδα που έχασαν, οι μετανάστες αναπολούν τις αγαπημένες τοποθεσίες της παιδικής τους ηλικίας και καταλήγουν να ζουν στο παρελθόν (Werman, 1977. Freedman, 1956). Νοσταλγούν το πατρικό τους σπίτι, τους δρόμους, τα εστιατόρια, τα δάση ή τις ακτές της χώρας τους. Η αμυντική τους προσκόλληση στο παρελθόν τους βοηθά να μετριάσουν το άγχος τους από τις δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν στο νέο τους περιβάλλον. Επηρεασμένοι από την επώδυνη διαδικασία του πένθους, πείθουν τους εαυτούς τους πως σε περίπτωση που δεν είχαν εγκαταλείψει τη γενέτειρά τους, η ζωή τους θα ήταν υπέροχη, ή τουλάχιστον, δεν θα είχαν τόσο πολλά προβλήματα όσα αντιμετωπίζουν στο νέο τους περιβάλλον (Akhtar, 1992).

Η φαντασίωση ενός «χαμένου παραδείσου» εκφράζει μια κατάσταση κατά την οποία τα πρωταρχικά αντικείμενα έχουν εγκαταλειφθεί μέσα από κάποια



διαδικασία πένθους. Το αποτέλεσμα είναι μια αναστολή της ψυχικής ζωής. Η φαντασίωση αυτή εκδηλώνεται συχνά μέσα από την ένθερμη επιθυμία των μεταναστών να επιστρέφουν «κάποια μέρα» στην πατρίδα τους (Akhtar, 1994), ή, καθώς η πραγματοποίηση της επιθυμίας τους συνεχώς αναβάλλεται, να εγκατασταθούν εκεί όταν συνταξιοδοτηθούν ή να ενταφιαστούν εκεί μετά το θάνατό τους. Οι ολοένα αυξανόμενες ελπίδες των μεταναστών για επιστροφή στην πατρίδα έχουν σαν αποτέλεσμα να δημιουργείται η φαντασίωση ενός εξιδανικευμένου μέλλοντος. Οι προσδοκίες τους για παλιννόστηση τους βοηθούν να ξεπερνούν με μεγαλύτερη ευκολία τις αντιξοότητες της καθημερινότητας.

Συχνά οι φαντασιώσεις για επιστροφή στην πατρίδα «κάποια μέρα» και για το «πόσο ευτυχισμένος θα ήμουν αν ζούσα ακόμα στην πατρίδα μου» συνυπάρχουν και δημιουργούν μια νοσταλγική διάθεση που τροφοδοτεί ακόμα περισσότερο την ελπίδα του επαναπατρισμού. Μολονότι οι φαντασιώσεις αυτές επικεντρώνονται στο θέμα της μετανάστευσης σε συνειδητό επίπεδο, συνδέονται ταυτόχρονα και με πρώιμα ζητήματα σχέσεων με τα πρωταρχικά αντικείμενα.

Μόνο με την σταδιακή αποϊδανικοποίηση των χαμένων αντικειμένων και με την επένδυση σε νέα αντικείμενα και σχέσεις μπορούν οι μετανάστες να βιώσουν ικανοποίηση από την καθημερινότητα και τη ζωή επί του παρόντος. Τα αντικείμενα του παρελθόντος, ωστόσο, δεν θα πρέπει να αποκηρυχθούν καθώς αυτό θα οδηγούσε σε μια αίσθηση ασυνέχειας της προσωπικής ταυτότητας μέσα στο χρόνο. Η συνεχής ανανέωση της σχέσης με την πατρίδα και το ξεκίνημα ενός «ψυχικού διαλόγου με το παρελθόν» (Erikson, 1950, Lichtenstein, 1963) είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προστασία της υγιούς ψυχικής λειτουργίας των μεταναστών. Με αυτό τον τρόπο εξάλλου, το παρελθόν και το μέλλον δεν αντικαθιστούν το παρελθόν. Αντιθέτως το εμπλουτίζουν (Akhtar, 1995).

## 2. 6 Ετερότητα και ψυχική ανθεκτικότητα

Σύμφωνα με τους Masten και Coatsworth (1998) η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με επάρκεια, παρά το γεγονός ότι ζει κάτω από αντίξοες στρεσογόνες συνθήκες. Ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί από αρκετούς ερευνητές της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας για να περιγράψει την ψυχική «ευελιξία» (flexibility), την ικανότητα για επιτυχημένη κοινωνική προσαρμογή και αντιμετώπιση των κινδύνων που απειλούν την ανάπτυξη (Cicchetti & Cohen, 1995, Florian, Mikulincer & Taubman, 1995).

Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ή ένας έφηβος ως ψυχικά ανθεκτικός, πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις: να είναι καλά προσαρμοσμένος και ψυχολογικά επαρκής και να βιώνει ή να έχει αντιμετωπίσει στο παρελθόν αντίξοες συνθήκες που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή ανάπτυξή του (Masten & Coatsworth, 1998).

Οι δύο κεντρικές έννοιες στον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας των Masten και Coatsworth (1998), είναι η αντιξοότητα και η επιτυχημένη προσαρμογή. Η αντιξοότητα, η οποία αναφέρεται συχνά και ως επικινδυνότητα, αφορά τις αρνητικές συνθήκες διαβίωσης και περιβαλλοντικές επιδράσεις για τις οποίες έχει διαπιστωθεί στατιστικά ότι σχετίζονται συστηματικά με δυσκολίες στην προσαρμογή. Για παράδειγμα, η υπερβολική έκθεση σε περιστατικά έντονης βίας μέσα στην κοινότητα αποτελεί έναν παράγοντα επικινδυνότητας για την ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά, τα οποία την υφίστανται παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά διαταραχών συμπεριφοράς συγκριτικά με αυτούς που δεν εκτίθενται στη βία (Lynch & Cicchetti, 1998, Garbarino, 1995). Επιπλέον, ο Garmezy (1999), ένας από τους βασικούς εισηγητές της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας, τονίζει πως δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο όρος σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υφίστανται αρνητικές καταστάσεις που απειλούν την ανάπτυξη.

Η επιτυχημένη προσαρμογή αποτελεί τη δεύτερη βασική έννοια, η οποία ορίζεται συνήθως στο πλαίσιο της κοινωνικής και ψυχολογικής επάρκειας, καθώς και της επίτευξης των αναπτυξιακών στόχων του εκάστοτε σταδίου της ανάπτυξης, όπως αυτοί ορίζονται σε κάθε πολιτισμό (Μόττη- Στεφανίδη, 2004. Olsson, Bond, Bums, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003. Masten & Coatsworth, 1998). Οι Luthar και Cicchetti

σημειώνουν, ωστόσο, πως το υψηλό επίπεδο επάρκειας δεν είναι πάντοτε ο πιο ενδεδειγμένος δείκτης για την αξιολόγηση της προσαρμογής. Η απουσία συναισθηματικών διαταραχών και προβληματικών συμπεριφορών, παρά την ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον του παιδιού ή του εφήβου, συχνά είναι επαρκές κριτήριο (Luthar και συν., 2000, Rutter, 1999).

Προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως ψυχικά ανθεκτικό, δεν είναι αναγκαίο να επιδεικνύει εξαιρετικά επιτυχημένη προσαρμογή, αλλά είναι αρκετό να «τα πηγαίνει καλά», παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζει (Masten, 2001). Το γεγονός πάντως ότι κάποια παιδιά καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις δυσκολίες που συναντούν στην ανάπτυξή τους δείχνει ότι κάποιοι άλλοι παράγοντες, τα προφυλάσσουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας (Μόττη- Στεφανίδη, 2005). Αυτοί οι παράγοντες εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία και χαρακτηρίζονται ως προστατευτικοί παράγοντες.

Στον ορισμό του φαινομένου της ψυχικής ανθεκτικότητας θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων επικινδυνότητας, η οποία κατά τον Rutter (1999) έχει ως τελικό αποτέλεσμα την μείωση της επίδρασης των αρνητικών περιβαλλοντικών συνθηκών. Οι Luthar και Cicchetti (2000) περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα σαν μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων του περιβάλλοντος. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι δεν αποτελεί ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ούτε έναν καθιερωμένο τρόπο αντίδρασης του ατόμου απέναντι στις αγχογόνες προκλήσεις του περιβάλλοντος αλλά συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει την έκθεση σε αντίξοες συνθήκες ανάπτυξης και την εκδήλωση επιτυχούς προσαρμογής στο περιβάλλον (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, Rutter, 1999).

Αξίζει να επισημανθεί, επίσης, ότι ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα δεν θα πρέπει να αναφέρεται στην συνολική ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη ενός ατόμου αλλά σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα της προσαρμογής του. Συνεπώς, δεν θα πρέπει κάποιο άτομο να χαρακτηρίζεται γενικά και συνολικά ως ψυχικά ανθεκτικό για όλες τις περιόδους της ανάπτυξής του και όλα τα πεδία των δραστηριοτήτων του, αλλά μόνο σε σχέση με την αντιμετώπιση κάποιων αντίξοων καταστάσεων, στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο το οποίο διανύει. Σύμφωνα με τις Masten και

Powell (2003), ο σωστός χαρακτηρισμός θα ήταν πως κάποιο άτομο «επιδεικνύει στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας στην προσαρμογή του». Είναι πιθανόν οι συμπεριφορικές αντιδράσεις του ίδιου ατόμου να μεταβάλλονται σε διαφορετικές αντίξοες περιστάσεις. Αποτελεί ίσως ανέφικτο να πιστεύει κανείς ότι κάποιο άτομο που έχει χαρακτηριστεί ψυχικά ανθεκτικό να καταφέρνει πάντοτε να προσαρμόζεται με επιτυχία, σε όλες τις αρνητικές καταστάσεις, σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του. Ωστόσο, διαπιστώνεται πως, παρά το γεγονός ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, τα άτομα που έχουν χαρακτηριστεί ως ψυχικά ανθεκτικά καταφέρνουν τις περισσότερες φορές να ξεπερνούν τις αντιξοότητες που συναντούν (Masten & Powell, 2003).

## **2. 7 Οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας**

Μία από τις βασικές διαστάσεις της μελέτης του φαινομένου της ψυχικής ανθεκτικότητας στις ζωές των παιδιών και των εφήβων είναι η λεπτομερής διερεύνηση των ατομικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών καθώς και των εσωτερικών και εξωτερικών διεργασιών που προφυλάσσουν την πορεία της προσαρμογής από τις αρνητικές συνέπειες των επικίνδυνων συνθηκών ανάπτυξης. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες προσπαθούν να εντοπίσουν τους παράγοντες που συνδέονται με την προσαρμοστικότητα των ατόμων που βρίσκονται σε κίνδυνο και στη συνέχεια να κατανοήσουν τις διαδικασίες στις οποίες βασίζεται η διατήρηση της επάρκειας σε υψηλά επίπεδα (Masten & Powell, 2003).

Στους περισσότερους ορισμούς της ψυχικής ανθεκτικότητας οι προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται ως ενδιάμεσες ή διαμεσολαβητικές μεταβλητές (moderator/ mediator variables), οι οποίες μετριάζουν τις αρνητικές επιδράσεις των αντίξοων συνθηκών ανάπτυξης ή ενισχύουν την προσαρμοστική ικανότητα και συμβάλλουν στη διατήρηση της ψυχολογικής επάρκειας (Dyer & McGuiness, 1996). Οι ερευνητές που αντιλαμβάνονται την ψυχική ανθεκτικότητα ως μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, θεωρούν πως η ψυχική ανθεκτικότητα

είναι η ίδια μια εσωτερική προστατευτική διεργασία, η οποία μπορεί να υποβοηθείται από την παρουσία άλλων ατομικών ή περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών (Karlan, 1999). Άλλοι περιγράφουν τους προστατευτικούς παράγοντες ως τον αντίθετο πόλο των παραγόντων επικινδυνότητας, δηλαδή ως εκείνα τα περιβαλλοντικά ή ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά που μαρτυρούν την απουσία απειλών για την ανάπτυξη (Conrad & Hammen, 1993. Gerstein & Green, 1993).

Σύμφωνα με τον Gest (1993), ως προστατευτικοί παράγοντες θεωρούνται τα χαρακτηριστικά που συνδέονται συστηματικά με την διατήρηση της επαρκούς λειτουργίας σε υψηλό επίπεδο παρά τις αντίξοες περιβαλλοντικές συνθήκες. Η σημαντικότερη λειτουργία των προστατευτικών παραγόντων, αφορά στο γεγονός ότι μετριάζουν τις δυσμενείς επιδράσεις της αντιξοότητας στην προσαρμογή. Η λειτουργία τους διαπιστώθηκε από την παρατήρηση πως τα άτομα που διέθεταν τα χαρακτηριστικά αυτά κατάφερναν να ξεπεράσουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις δυσμενείς περιβαλλοντικές περιστάσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Οι περισσότεροι από τους ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του. Έτσι, παραδείγματος χάρη, οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας διαμορφώνονται εν μέρει από εμπειρίες επιτυχούς αντιμετώπισης προκλήσεων, οι οποίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις εξωτερικές συνθήκες, στη συνέχεια, όμως, οι υψηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ωθούν το άτομο να αναζητήσει όποιες ευκαιρίες προσφέρει το περιβάλλον του και να τις εκμεταλλευτεί με τρόπο που θα του επιτρέψει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις μελλοντικές στρεσογόνες προκλήσεις και τελικά να προσαρμοσθεί (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος, Τάκης, Ντάλλα, Παπαθανασίου & Masten, 2005).

Οι Luthar, Cichetti και Becker (2000) διαπιστώνουν ωστόσο πως η έννοια των προστατευτικών παραγόντων χρησιμοποιείται συχνά με διαφορετικό τρόπο, καθώς ο κάθε ερευνητής εστιάζει σε μια διαφορετική διάστασή τους. Στις πρώτες προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, ο όρος «προστατευτικοί παράγοντες» αναφερόταν σε κάποια μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Χρησιμοποιούνταν για την περιγραφή των εσωτερικών διεργασιών και αλληλεπιδράσεων, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα τα άτομα που διέθεταν ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η ψυχική ευρωστία και η προσαρμοστικότητα του Εγώ, να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο επάρκειας σε συνθήκες

υψηλού κινδύνου σε σύγκριση με όσους δεν τα διέθεται (Garmezy, Masten & Tellegen, 1985. Rutter, 1987).

Αντιθέτως, άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «προστατευτικοί παράγοντες», για να περιγράψουν τις άμεσες θετικές επιδράσεις κάποιων μεταβλητών και των αλληλεπιδράσεων τους. Στις έρευνες των Werner και Smith (1992, 1995) για παράδειγμα, ως προστατευτικοί παράγοντες θεωρήθηκαν οι μεταβλητές που διαφοροποιούσαν τους εφήβους που κατάφεραν να προσαρμοστούν με επιτυχία σε συνθήκες αντιξοότητας από αυτούς που εκδήλωναν σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα οι υψηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ή η νοημοσύνη. Με παρόμοιο τρόπο χρησιμοποιούν τον όρο και οι υπόλοιποι ερευνητές που θεωρούν την ψυχική ανθεκτικότητα ως το αποτέλεσμα εσωτερικών διεργασιών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων.

Επιπλέον, η σύγχυση στη χρήση της έννοιας των προστατευτικών παραγόντων είναι εμφανής σε πολλές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις των ερευνών για τη ψυχική ανθεκτικότητα. Σε πολλές μελέτες ο όρος χρησιμοποιείται ταυτόχρονα για τον καθορισμό των επιδράσεων διαφόρων μεταβλητών και για την περιγραφή διαδικασιών αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε πολλαπλούς παράγοντες της προσωπικότητας και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Πολλοί ερευνητές θεωρούν πως ο όρος «παράγοντας» θα πρέπει να αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη μεταβλητή. Αντίθετα, ο όρος «μηχανισμός» ή «διεργασία» θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την περιγραφή συγκεκριμένων διαδικασιών, ή της αλληλεπίδρασης κάποιων μεταβλητών, στις οποίες εμπλέκονται τουλάχιστον δύο προστατευτικοί παράγοντες (Haggerty, Sherrod, Garmezy & Rutter, 1994. Luthar & Zigler, 1991).

Προκειμένου να μειωθεί η διχογνωμία που παρατηρείται στον ορισμό βασικών όρων στην βιβλιογραφία η Luthar (1993) υποστήριξε πως είναι αναγκαίο να διατυπωθούν περισσότερο διαφοροποιημένοι ορισμοί οι οποίοι να περιγράφουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις επιμέρους διαστάσεις των ψυχικών διαδικασιών που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Σύμφωνα με τις προτάσεις της, ο όρος «προστατευτικοί παράγοντες» θα πρέπει να αναφέρεται στις μεταβλητές οι οποίες έχουν άμεσες θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη, όταν αυτή απειλείται από την παρουσία παραγόντων επικινδυνότητας. Όταν δεν υφίστανται συνθήκες

αντιξοότητας, θεωρεί πως οι παράγοντες που προάγουν την θετική προσαρμογή θα πρέπει να ονομάζονται «παράγοντες προαγωγής της επάρκειας» (promotive factors).

Οι Fergusson και Horwood (2003), βασισμένοι στις απόψεις της Luthar (1993), θεωρούν πως ένας παράγοντας που έχει θετικές επιδράσεις στην προσαρμογή, ανεξάρτητα από την ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας θα πρέπει να ονομάζεται αντισταθμιστικός παράγοντας (compensatory factor) ή ψυχοκοινωνικός πόρος (resource) και όχι καθαυτό προστατευτικός παράγοντας. Η κύρια διαφορά ανάμεσα στις δυο έννοιες είναι ότι οι ψυχοκοινωνικοί πόροι λειτουργούν εξίσου ευεργετικά για τα παιδιά και τους εφήβους που έχουν εκτεθεί σε κινδύνους για την ανάπτυξη, όσο και για αυτούς που δεν έχουν εκτεθεί. Αντίθετα, οι προστατευτικοί παράγοντες επιδρούν θετικά στην προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων που αντιμετωπίζουν παράγοντες επικινδυνότητας, ενώ η επίδραση τους είναι λιγότερο ευεργετική (ή μηδαμινή) για όσους δεν έχουν εκτεθεί σε κινδύνους (Μόττη- Στεφανίδη και συν., 2005).

Όπως πολλοί άλλοι σύγχρονοι ερευνητές (Cicchetti, 1993. Masten και συν., 1990), η Luthar (1993) θεωρεί πως θα πρέπει να γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη, τις μεταβλητές που έχουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην επίδραση της αντιξοότητας και τη συμπεριφορά και τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης στις οποίες εμπλέκονται διάφορα ατομικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιώντας πιο εξειδικευμένους όρους για τις δύο τελευταίες κατηγορίες. Προτείνει να ονομάζονται: α) προστατευτικοί/ σταθεροποιητικοί οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη διατήρηση της επάρκειας σε υψηλό επίπεδο παρά την παρουσία επιζήμιων συνθηκών ανάπτυξης, β) προστατευτικοί/ αυξητικοί όσοι παράγοντες βοηθούν τα παιδιά και τους εφήβους να αντιμετωπίσουν το άγχος τους κατά τρόπον ώστε να αυξάνεται το επίπεδο της επάρκειάς τους όσο μεγαλύτεροι είναι οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν και γ) προστατευτικά αλλά αντιδραστικά, τα χαρακτηριστικά που γενικά ασκούν μια θετική επίδραση η οποία όμως μειώνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο του άγχους.

Οι έρευνες για την περιγραφή των προστατευτικών παραγόντων και των μηχανισμών λειτουργίας τους έχουν δεχτεί παρόμοια κριτική με αυτή που έχει ασκηθεί στη μελέτη των παραγόντων επικινδυνότητας: τα πορίσματα τους αμφισβητούνται γιατί βασίζονται κυρίως σε ερευνητικά δεδομένα, χωρίς να ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση. Οι Brown και Rhodes

(1991) θεωρούν πως η ανεπαρκής θεωρητική τεκμηρίωση αντανακλάται στη δυσκολία κατανόησης και περιγραφής των προστατευτικών μηχανισμών καθώς και των διαδικασιών που προηγούνται προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι μηχανισμοί αυτοί.

## **2. 8 Τα είδη των προστατευτικών παραγόντων**

Ο Garmezy (1991, 1993), επιχειρώντας μια ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας πρότεινε μια ταξινόμηση των προστατευτικών παραγόντων σε τρεις ευρείες κατηγορίες: σε α) ατομικούς, β) οικογενειακούς, και γ) κοινωνικούς παράγοντες.

Σχετικά με την πρώτη κατηγορία υποστηρίζεται πως αφορά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας και της προσωπικότητας του ατόμου όπως είναι οι γνωστικές δεξιότητες, το υψηλό επίπεδο της δραστηριοποίησης, η ευελιξία στην αντιμετώπιση δυσχερών καταστάσεων και η θετική ανταπόκριση στην επαφή με άλλους (Garmezy, 1993). Σύμφωνα πάλι με το Garmezy (1993), η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις μεταβλητές που αφορούν την λειτουργία της οικογένειας, όπως συνοχή, ζεστασιά και κατανόηση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών, παρουσία τουλάχιστον ενός ενηλίκου που να αναλαμβάνει τον πατρικό ρόλο σε περίπτωση απουσίας των γονέων ή διάλυσης της οικογένειας, όπως για παράδειγμα ο παππούς, η γιαγιά ή κάποιος άλλος συγγενής.

Η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με την διαθεσιμότητα πηγών υποστήριξης από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προς τα παιδιά και τους εφήβους ή τις οικογένειές τους. Ο Garmezy (1993) θεωρεί πως κοινωνική συμπαράσταση μπορεί να προέρχεται από ένα ισχυρό μητρικό ή πατρικό υποκατάστατο, όπως μπορεί να είναι το σχολείο ή ένας υποστηρικτικός εκπαιδευτικός, που αναλαμβάνει συχνά καθοδηγητικό ρόλο και λειτουργεί ως πρότυπο για ταυτίσεις, μια κοινωνική υπηρεσία ή μια εκκλησιαστική οργάνωση που φέρνει τους νέους σε επαφή με κοινωνικές ομάδες που δεν εμπλέκονται σε παραπτωματικές δραστηριότητες.



Μια ακόμα σημαντική ομάδα κοινωνικών προστατευτικών παραγόντων αφορά στο σχολικό περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως προστατευτικοί παράγοντες οι στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους, η αίσθηση της αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολικό πλαίσιο καθώς η καθαριότητα και η φροντίδα για τις κτιριακές υποδομές (Hetherington & Elmore, 2003).

## 2.9 Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι πολύ έντονες και εκτεταμένες μετακινήσεις πληθυσμών που λαμβάνουν χώρα τα τελευταία κυρίως χρόνια δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη και την εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας. Όλο και περισσότερο κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ενίσχυσης του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001) προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Ο διευθυντής, ο οποίος κατέχει κυρίαρχο ρόλο στις εξελίξεις που αφορούν την εκπαίδευση, και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν το ρόλο του συμβούλου (Κοσμίδου – Hardy, 1998) προκειμένου να επιτύχουν την ομαλή ένταξη των αλλοεθνών μαθητών. Τι είναι, όμως, η Συμβουλευτική και πως αποκτά κάποιος τον ρόλο του συμβούλου στο σχολείο;

Το να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της Συμβουλευτικής και ειδικότερα της Συμβουλευτικής στο σχολείο που να αποτυπώνει ολόπλευρα τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού - συμβούλου είναι αρκετά δύσκολο. Μέσα στον χρόνο οι ορισμοί που δόθηκαν τροποποιήθηκαν έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ολοένα και μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Από τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί, προκύπτει ότι σκοπός της Συμβουλευτικής είναι η παροχή βοήθειας –συμβουλευτικής υποστήριξης (Σταματάκου, 1999: 935) και επιπλέον βασίζεται σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2001: 281) σε εκείνη την ιδιαίτερη προσωπική σχέση κατά την οποία ο ειδικά και άρτια επιστημονικά καταρτισμένος σύμβουλος, καταφεύγει στη χρήση διαφόρων ψυχολογικών θεωριών-μεθόδων για τον χειρισμό των εκάστοτε προβληματικών καταστάσεων.

Από την άλλη, η Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο οφείλει να υπηρετεί τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, δηλαδή την «ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να μπορέσουν να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν.1566/1985, κεφ. Α', αρ. 1)».

Η ιδιότητα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ως σύμβουλοι μπορεί να συμβάλλει στην μείωση της δυσφορίας και του στρες που νιώθουν οι αλλοεθνείς μαθητές στο σχολείο της ξένης προς αυτούς χώρας.

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Μεθοδολογικός Σχεδιασμός**

##### **3. 1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας**

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διευθυντές και εκπαιδευτικοί, σχεδόν καθημερινά, αναλαμβάνουν συμβουλευτικό ρόλο προς όλους τους μαθητές τους γενικά και ίσως περισσότερο απέναντι στους πολιτισμικά έτερους, για την επίλυση ποικίλων ζητημάτων που προκύπτουν. Η αποτελεσματικότητα της δράσης τους εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της συμβουλευτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο πλευρών. Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου

τους απέναντι στους πολιτισμικά έτερους μαθητές που φοιτούν στο σημερινό σχολείο με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους, καθώς και απέναντι στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, διερευνήθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνονται αποδέκτες συμβουλευτικής, η οποία ασκείται από τους διευθυντές τους, καθώς και οι ανάγκες τους για τις οποίες χρειάζονται τη συμβουλευτική. Επίσης, επιμέρους στόχοι αποτελούν η διερεύνηση:

- των αντιλήψεων για τη συμβουλευτική και την αναγκαιότητα εφαρμογής της στην εκπαίδευση,
- της κατάρτισης των διευθυντών στη συμβουλευτική,
- της αξιολόγησης της αντιμετώπισης του επιπολιτιστικού στρες των αλλοδαπών μαθητών από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας.

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αναγνωρίζουν οι σχολικοί διευθυντές τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους απέναντι σε πολιτισμικά έτερους μαθητές, καθώς και στους συναδέλφους τους δασκάλους;
2. Θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση και εξειδίκευση πάνω σε θέματα συμβουλευτικής;
3. Σύμφωνα με την εκτίμηση των διευθυντών αποτελούν οι ίδιοι για τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στο σχολείο τους προστατευτικό παράγοντα;
4. Ποιες είναι οι ανάγκες των δασκάλων, οι οποίες χρήζουν συμβουλευτικής προσέγγισης;
5. Καλύπτονται και πώς από τους διευθυντές;

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο ρόλος, η σημασία και ειδικότερα η προσέγγιση της σχολικής διοίκησης σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, καθώς και η ανάδυση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων για την ενίσχυση της συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών αποτελούν θέματα που δεν έχουν απασχολήσει διεξοδικά το ελληνικό ερευνητικό πεδίο.

Μέσα από το πρίσμα της σημερινής πραγματικότητας, σημαντικό κομμάτι της εργασίας αποτελεί η έρευνα η οποία στοχεύει μέσα από την καταγραφή των απαντήσεων των σχολικών διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διαπιστώσει την πραγματική δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των

καθηκόντων τους ως διαχειριστές της πολιτισμικής πολλαπλότητας στο σχολικό περιβάλλον.

### 3.2 Η ποιοτική έρευνα

Προκειμένου να διερευνηθεί το αντικείμενο της εν λόγω εργασίας αξιοποιήθηκε το μεθοδολογικό πρότυπο της ποιοτικής έρευνας, η οποία δίνει μια πιο λεπτομερή εικόνα των «συνθηκών δράσης» (Lin & Erickson, 1986: 101), που αντιπροσωπεύουν τοπική γνώση, σκέψη και συμπεριφορά από τη σκοπιά των δρώντων. Η ποιοτική έρευνα προτιμήθηκε και εξαιτίας της ανθρωπολογικής φύσης του διερευνώμενου θέματος, ενώ στους σκοπούς μιας τέτοιας προσέγγισης εντάσσεται και η εξασφάλιση άντλησης από τους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα, στοιχείο που καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση και την κατανόηση των εμπειριών τους (Creswell, 2011: 73), μέσα από «γενικά και αναφύοντα ερωτήματα» που να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις απαντήσεις τους (Creswell, 2011: 75).

Η πραγματοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας για την κατανόηση των σκέψεων και των πεποιθήσεων των Διευθυντών, συμπεριλαμβανομένου και του πως αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις δυσκολίες που έρχονται στην επιφάνεια μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις της σχολικής διαδικασίας, αποτελεί ένα στόχο με αρκετές δυσκολίες σε πολλά επίπεδα.

Για τις διερευνητικές μελέτες, σύμφωνα με τον Kvale (1996) η καλύτερη μέθοδος είναι η χρήση των συνεντεύξεων, οι οποίες επιτρέπουν την αμοιβαία επιρροή μεταξύ του ερευνητή και του ατόμου που δίνει συνέντευξη. Η συλλογή πληροφοριών μέσα από την άμεση λεκτική αλληλεπίδραση έχει αποδειχτεί αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση γνώσεων, την ανίχνευση ενδιαφερόντων και την αποκάλυψη στάσεων (Cohen & Manion, 1997: 374). Οι συνεντεύξεις προσφέρουν πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας και με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας σε σχέση με άλλες μεθόδους (Howard & Sharp, 2001: 216), καθώς ευνοείται η διεξοδική συζήτηση του εξεταζόμενου θέματος ή άλλων μη προβλεπόμενων θεμάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και αφετέρου δίνεται η

δυνατότητα για άμεση διευκρίνιση των αντιλήψεων, εννοιών ή λέξεων που χρησιμοποιεί το άτομο που δίνει συνέντευξη.

Προκειμένου να υπάρξει το μέγιστο αποτέλεσμα στην αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου επιλέχθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ των επικοινωνιακών μερών της συνέντευξης. Επιπλέον, αποτελούν ένα ευέλικτο μέσο έρευνας, αφού επιτρέπουν στον ερευνητή να μην ακολουθεί ένα αυστηρά κατευθυνόμενο πλαίσιο συζήτησης, καθώς η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων μπορεί να εξειδικεύεται ανάλογα με την ομάδα που ανήκει το άτομο που δίνει συνέντευξη, ενώ παράλληλα δίνεται και η δυνατότητα υποβολής διευκρινιστικών ερωτήσεων-ευκαιριών για εμβάθυνση στο νόημα των απαντήσεων. Επιπρόσθετα, παρέχουν στους συνεντευξιαζόμενους την πρωτοβουλία να διατυπώνουν με το δικό τους τρόπο τις απαντήσεις τους, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της συζήτησης, με αποτέλεσμα οι συνεντεύξεις να γίνονται πιο πλήρεις κατά την εξέλιξη της διαδικασίας. Ένα μειονέκτημα των ανοιχτών ερωτήσεων είναι ότι μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα που υποσκάπτει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η προσεκτική όμως γλωσσική επεξεργασία των ερωτήσεων (σαφές νόημα, οικείες λέξεις, αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων) αποτελεί σημαντικό ενισχυτικό παράγοντα της αξιοπιστίας (Cohen & Manion, ο.π.: 395-396).

Για την αποτελεσματικότερη συγκέντρωση, επεξεργασία και έλεγχο των πληροφοριακών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση. Το συγκεκριμένο τεχνικό μέσο παρέχει το πλεονέκτημα της πληρότητας και της ακρίβειας στην εγγραφή των όσων καταθέτουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας παραχωρήθηκε η άδεια από κάθε συνεντευξιαζόμενο για τη χρήση του μαγνητοφώνου, αφού διαβεβαιώθηκαν για την αξιόπιστη μέθοδο διαχείρισης των πληροφοριών. Σχετικά με τη διαδικασία συνέντευξης, οι διευθυντές είχαν τη δυνατότητα να δουν τις ερωτήσεις στις οποίες θα απαντούσαν πριν από την πραγματοποίησή της. Κατά συνέπεια τους δόθηκε η δυνατότητα να μελετήσουν και να κατανοήσουν επισταμένως τις ερωτήσεις, ενώ κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είχαν όσο χρόνο ήθελαν προκειμένου να αναπτύξουν τις απόψεις τους.

### 3. 3 Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Υποκείμενα της παρούσας έρευνας αποτελούν δώδεκα (12) διευθυντές και διευθύντριες (7 άνδρες και 5 γυναίκες), καθώς και έξι (6) εκπαιδευτικοί (2 άνδρες και 4 γυναίκες) σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνολικά 18 άτομα. Το πεδίο έρευνας αφορά σχολεία του νομού Λάρισας. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε συνέντευξη ήταν κατά μέσο όρο 35 – 40 λεπτά. Οι περισσότερες συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν στο χώρο του σχολείου, στο γραφείο του/της διευθυντή/-ριας. Τρεις πραγματοποιήθηκαν μέσω διαδικτύου (skype). Αξίζει να σημειωθεί πως έγιναν εκτός του ωραρίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας ή σε ώρα που υφίστατο κάποιο «κενό» κατόπιν συνεννόησης, καθώς δεν υπήρχε διάθεση από την ερευνήτρια να επιβαρυνθούν περαιτέρω οι συμμετέχοντες από τη διαδικασία της συνέντευξης. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων ξεκίνησε το μήνα Μάρτιο και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του έτους 2016.

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε μετά από ένα συνδυασμό της διαδικασίας της σκόπιμης δειγματοληψίας, έτσι ώστε να επιλεγούν τα άτομα που θα εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη «πληθώρα πληροφοριών» (Cohen et al., 2008: 172· Creswell, 2011: 244), και της διαδικασίας της δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης, αφού τα άτομα που μελετήθηκαν ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και με διαφορετικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, προκειμένου να παρουσιαστούν οι πολλαπλές όψεις των συμμετεχόντων, έτσι «ώστε να αντιπροσωπεύεται καλύτερα η πολυπλοκότητα του κόσμου» (Creswell, 2011: 244-245). Συγχρόνως, όμως, ήταν και «βολική» δειγματοληψία, γιατί περιλάμβανε άτομα που βρίσκονταν κοντά στην ερευνήτρια και στα οποία η πρόσβαση ήταν εύκολη (Cohen et al., 2008: 170· Κεδράκα, χ.χ. : 2).

Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση με τα άτομα που ήταν υποψήφια να συμμετέχουν στην έρευνα, έτσι ώστε να ενημερωθούν για τον σκοπό της έρευνας, τους στόχους της, τη χρονική διάρκεια υλοποίησής της, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Τα βήματα αυτά συνετέλεσαν στο να υπάρχει μια πρώτη επαφή με τους υποψήφιους, να «χτιστεί» και να εξασφαλιστεί σταδιακά η εμπιστοσύνη, έτσι ώστε να δεχτούν να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται η απουσία από το δείγμα διευθυντών από ένα μεγάλο αστικό κέντρο π.χ. Αθήνα, όπου το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις και υφίστανται διαφοροποιήσεις ως προς την αποδοχή ή μη της εθνικής, θρησκευτικής και γλωσσικής ετερότητας. Ωστόσο, ανάμεσα στα ζητούμενα της παρούσας έρευνας δεν είναι ο αριθμός εμφάνισης των φαινομένων πολιτισμικής ετερότητας, αλλά ο εντοπισμός των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους.

### 3.4 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μια μορφή συνομιλίας, η οποία έχει δομηθεί και οργανωθεί από τον ερευνητή με τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων (Mishler, 1996). Σύμφωνα με τους Cannell & Kahn (1968), η συνέντευξη ορίζεται ως η συζήτηση δυο ατόμων, που αρχίζει από το συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση των σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cohen & Manion, 1994: 374). Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει την διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των υποκειμένων της έρευνας από την προσωπική τους σκοπιά (Rubin & Rubin, 1995).

Επίσης, εκείνος που διενεργεί τη συνέντευξη έχει τη δυνατότητα να ερευνήσει τη συμπεριφορά του υποκειμένου σε σχέση με το αντικείμενο έρευνας, αλλά και να κατανοήσει πώς το υποκείμενο δίνει νόημα στη δική του ζωή. Κατά τους Cohen & Manion (1994), η συνέντευξη συγκριτικά με τις άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος. Ειδικότερα προσφέρει την ευκαιρία στον ερευνητή, σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα το ερωτηματολόγιο, να διαμορφώσει τις ερωτήσεις της συνέντευξης και να τις προσαρμόσει στο υποκείμενο της έρευνας με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν στο θέμα που ερευνάται. Παράλληλα, κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη η μη λεκτική επικοινωνία, οι χειρονομίες που χρησιμοποιεί ο συνεντευξιαζόμενος, οι εκφράσεις και τα συναισθήματά του, καθώς δίνουν μια πληρέστερη εικόνα των απόψεων του υποκειμένου (Bell, 1997). Ακόμη, στη διάρκεια της συνέντευξης και ο ερευνητής και ο συνεντευξιαζόμενος είναι

δρώντα υποκείμενα, δηλαδή συμμετέχουν και οι δυο για τη διαμόρφωση του ερευνητικού αποτελέσματος (Silverman, 1997).

### **3.5 Η ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο**

Ως προς το είδος συνέντευξης που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ως εργαλείο είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της είναι ότι πριν από τη διενέργεια της, ο ερευνητής καταγράφει κάποιες βασικές ερωτήσεις – κλειδιά, έτσι ώστε να βεβαιωθεί πως όλα τα ερωτήματα που επιθυμεί να διερευνήσει πρόκειται να καλυφθούν (Patton, 1990: 280). Η ημιδομημένη συνέντευξη, παρέχει στον ερευνητή την ελευθερία να εισάγει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ερωτήσεις που θα οδηγήσουν στην διερεύνηση του ερευνητικών ερωτημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, του προσφέρεται η δυνατότητα να μην περιορίζεται στις ήδη δομημένες ερωτήσεις που έχει διατυπώσει πριν από τη συνέντευξη.

Η συνέντευξη αυτής της μορφής στηρίζεται σε κάποιες γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις και θέματα που έχει καθορίσει από πριν ο ερευνητής με τις οποίες προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο και στην ουσία είναι μια συζήτηση με κύριο ομιλητή τον ερωτώμενο και την οποία διευθύνει με διακριτικό τρόπο ο συνεντευκτής. Οι κύριοι άξονες καθορίστηκαν από πριν και τα βασικά ερωτήματα της συζήτησης και στη συνέχεια προσαρμόστηκαν αναλόγως με την πορεία της συζήτησης και με βάση τη δυνατότητα του ερωτώμενου να αναπτύξει τα θέματα. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο να υπάρξει η ανάλογη ελευθερία στον ερωτώμενο ώστε να περιγράψει ελεύθερα τις εμπειρίες του και να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος έκρινε σκόπιμο (Κυριαζή, 2001).

### **3. 6 Πρωτόκολλο Συνέντευξης**

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Στην προκειμένη περίπτωση, η προσέγγιση που ακολουθείται εντάσσεται στην



κατανόηση της σημασίας του κειμένου των συνεντεύξεων, που αντιστοιχεί στην τρίτη από τις τέσσερις βασικές ομάδες ποιοτικής έρευνας που διακρίνει η Tesch (1990, όπ. αναφ. στο Ευαγγέλου). Με την ανάλυση περιεχομένου επιχειρείται η χαρτογράφηση των πεποιθήσεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θέμα της συμβουλευτικής προσέγγισης απέναντι στην ετερότητα των μαθητών.

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί γενικά ένα σύστημα ταξινόμησης του ποιοτικού υλικού που προκύπτει από τις συνεντεύξεις. Σύμφωνα με αυτό το σύστημα, το υλικό ταξινομείται σε κατηγορίες, ώστε να μπορεί να περιγραφεί με συστηματικό τρόπο (Φίλιας, 2000). Η ποιοτική έρευνα μπορεί να αναλύει λίγες περιπτώσεις, ωστόσο, προσπαθεί να τις αναλύσει σε βάθος. Στη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου: το υλικό των απαντήσεων ταξινομήθηκε σε κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρης ανωνυμία των στοιχείων, οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν με την ένδειξη «Διευθυντής» (Δ) και τη σειρά της συνέντευξής τους. Έτσι προέκυψαν ο Δ1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 και 12 που αναφέρονται σε διαφορετικό πρόσωπο κάθε φορά. Οι εκπαιδευτικοί κωδικοποιήθηκαν με την ένδειξη (Ε) και τη σειρά συνέντευξης (Ε1, 2, 3, 4, 5 και 6).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα

### 4.1 Η επεξεργασία των δεδομένων

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι άξονες στους οποίους χωρίζεται η συνέντευξη και η αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα.

#### Η διάταξη των ερωτημάτων άντλησης δεδομένων

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης χωρίζονται στους παρακάτω τέσσερις (4) άξονες, οι οποίοι προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν:

1. Ρόλος του Διευθυντή: Στον άξονα αυτό εξετάζονται οι απόψεις που έχουν οι διευθυντές για το ρόλο που έχουν αναλάβει, καθώς και για τις διαστάσεις αυτού του ρόλου.
2. Συμβουλευτική: Στη θεματική αυτή οι ερωτήσεις αφορούν στην αντίληψη που έχουν οι συμμετέχοντες για τη συμβουλευτική και τη σχέση της με τη διοικητική διαδικασία με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των πολιτισμικά έτερων μαθητών.
3. Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών για την άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου: Στον άξονα αυτό περιέχονται ερωτήσεις σχετικά με την κατάρτιση των διευθυντών στη συμβουλευτική.
4. Δυσκολίες των πολιτισμικά έτερων μαθητών: Στη συγκεκριμένη θεματική θα εξεταστούν οι αντιλήψεις που έχουν οι συμμετέχοντες για τα εμπόδια και τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές.
5. Ανάγκες εκπαιδευτικών: Παρουσιάζονται οι ανάγκες των δασκάλων, οι οποίες χρήζουν συμβουλευτικής προσέγγισης.

Παρακάτω ακολουθεί στον πίνακα (1) η αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα.

**Πίνακας 1: Αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τους Διευθυντές**

<b>Δείγμα Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</b>		
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ</b>
1. Αναγνωρίζουν οι σχολικοί διευθυντές τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους απέναντι σε πολιτισμικά έτερους μαθητές;	1. <u>Ρόλος του Διευθυντή</u>	<p><b>Εισαγωγικό ερώτημα για το ρόλο του διευθυντή:</b></p> <p>1. Τι περιλαμβάνει περίπου το καθημερινό σας πρόγραμμα στο σχολείο;</p> <p>2. Ποιους ρόλους θεωρείτε ότι έχετε αναλάβει ως διευθυντής/ντρια στη σχολική μονάδα;</p> <p>3. Ποια διάσταση του ρόλου σας θεωρείτε ότι είναι η σημαντικότερη όλων και γιατί;</p> <p>4. Πιστεύετε ότι η ψυχολογική υποστήριξη των πολιτισμικά έτερων μαθητών του σχολείου σας είναι μέρος του ρόλου σας ή όχι; Και γιατί;</p> <p>5. Αν ναι, με ποιο τρόπο παρέχετε ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά;</p>
	2. <u>Συμβουλευτική</u>	6. Νομίζετε πως η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της

		<p>παιδαγωγικής διαδικασίας ή όχι;</p> <p>7. Κατά τη γνώμη σας, η συμβουλευτική διαδικασία συντελεί στην αποτελεσματικότερη συνύπαρξη των πολιτισμικά έτερων μαθητών με το σύνολο στην τάξη ή όχι;</p> <p>8. Πιστεύετε πως το σχολείο μπορεί να παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής στους πολιτισμικά έτερους μαθητές και στις οικογένειές τους ή όχι;</p> <p>9. Συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας όσον αφορά στο ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας;</p> <p>10. Θεωρείτε ότι η στήριξη και η καθοδήγηση των γονέων των πολιτισμικά έτερων παιδιών αποτελεί κομμάτι των ευθυνών σας ή όχι; Και γιατί;</p>
<p>2. Θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση και εξειδίκευση πάνω σε θέματα συμβουλευτικής;</p>	<p>3. <u>Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών για την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου</u></p>	<p>11. Ένας διευθυντής χρειάζεται ειδική κατάρτιση για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών ή όχι;</p> <p>12. Κατά τη γνώμη σας, τι είδους κατάρτιση θα ήταν αυτή;</p>

		<p>Ποιες γνώσεις και ποιες δεξιότητες θα ήταν απαραίτητες;</p> <p>13. Είχατε κάποια επιμόρφωση στη συμβουλευτική ή όχι; Αν ναι, ποια;</p> <p>14. Στο πρόγραμμα σπουδών σας περιλαμβάνονταν μαθήματα σχετικά με τη συμβουλευτική; Αν ναι, ποια;</p>
<p>3. Σύμφωνα με την εκτίμηση των διευθυντών αποτελούν οι ίδιοι για τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στο σχολείο τους προστατευτικό παράγοντα;</p>	<p>4. <u>Δυσκολίες των πολιτισμικά έτερων μαθητών</u></p>	<p>15. Πιστεύετε πως «προστατεύετε» κατά κάποιο τρόπο τους πολιτισμικά έτερους μαθητές;</p> <p>16. Αν ναι, με ποιον/ ους τρόπο/ ους;</p>

**Πίνακας 2: Αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τους Εκπαιδευτικούς**

<b>Δείγμα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</b>		
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ</b>
<p>4. Ποιες είναι οι ανάγκες των δασκάλων, οι οποίες χρήζουν συμβουλευτικής προσέγγισης;</p> <p>5. Καλύπτονται και πώς από τους διευθυντές;</p>	<p>5. <u>Ανάγκες εκπαιδευτικών</u></p>	<p>17. Θεωρείτε πως μπορεί ο διευθυντής του σχολείου σας να παρέμβει ώστε να σας προσφέρει βοήθεια σε δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζετε ως προς τη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών; Θα θέλατε κάτι τέτοιο;</p> <p>18. Δέχεστε συμβουλευτική υποστήριξη από το διευθυντή σας;</p> <p>19. Αν ναι, ως προς τι είδους θέματα, ή ακόμα κι αν δεν υφίσταται ως προς τι είδους θέματα θα θέλατε εσείς;</p> <p>20. Πιστεύετε πως υπήρξε αποτελεσματική διευθέτηση – αντιμετώπιση στα ζητήματα που θέλατε βοήθεια;</p> <p>21. Εν τέλει, μπορεί να γίνει σύμβουλος ο διευθυντής;</p>

Ο αρχικός άξονας της συνέντευξης είχε εισαγωγικό χαρακτήρα και περιλάμβανε μια ερώτηση σχετική με τα καθημερινά καθήκοντα ενός διευθυντή. Ο πρώτος άξονας περιείχε τις ερωτήσεις 2-5, οι οποίες απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αφορούν στο κατά πόσο αντιλαμβάνεται τη συμβουλευτική προσέγγιση που ενδεχομένως να υιοθετεί ο διευθυντής.

Ο δεύτερος άξονας της συνέντευξης περιλάμβανε τις ερωτήσεις 6-9, οι οποίες απαντούν και αυτές το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Από τις αποκρίσεις αναδείχθηκαν οι απόψεις των διευθυντών για την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου απέναντι στους μαθητές της σχολικής μονάδας που διοικούν, αλλά και απέναντι στις οικογένειες των μαθητών.

Ο τρίτος άξονας της συνέντευξης περιλάμβανε τις ερωτήσεις 10-13 και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Από τις απαντήσεις αναδείχθηκαν οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες προκειμένου να αισθάνονται ικανοί να αναλάβουν τον συμβουλευτικό τους ρόλο.

Ο τέταρτος άξονας της συνέντευξης περιλάμβανε τις ερωτήσεις 14 – 16, οι οποίες σχετίζονται με την υπόσταση του διευθυντή ως προστατευτικού παράγοντα στους πολιτισμικά έτερους μαθητές και απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Καταληκτικά, στον πέμπτο άξονα, ο οποίος αφορά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας της έρευνας, βρίσκονται οι ερωτήσεις 17 – 21, οι οποίες δίνουν απαντήσεις στο 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα που σχετίζονται με τις συμβουλευτικές ανάγκες των δασκάλων και κατά πόσο καλύπτονται από τους διευθυντές τους.

## 4.2 Ανάλυση περιεχομένου

### 4.2.1. Ο Ρόλος των Διευθυντών

#### Καθήκοντα γενικής φύσεως

Στην εισαγωγική αυτή θεματική ακολουθούν οι αναφορές των διευθυντών για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο λειτουργίας της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Τα καθήκοντα προέκυψαν από τις αναφορές των διευθυντών σε καθημερινές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και σε υποχρεώσεις που προβλέπονται σε επίσημες διατάξεις του υπουργείου.

#### Καθήκοντα Διευθυντών

Πίνακας 1: Φύση των καθηκόντων των διευθυντών				
	Οικονομική	Οργανωσιακή – διοικητική	Παιδαγωγική	Διευθέτηση προβλημάτων των κτιριακών εγκαταστάσεων
Αριθμός διευθυντών που προβαίνουν στις εν λόγω αναφορές	12	11	5	7



Όλοι οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στις διοικητικές τους αρμοδιότητες συμπεριλαμβάνοντας τις στις βασικές τους υποχρεώσεις. «Οι μετεγγραφές μαθητών, η τήρηση του βιβλίου εσόδων – εξόδων και τα πρωτόκολλα» (Δ3), αποτελούν ορισμένα παραδείγματα που υποδηλώνουν τη διεκπεραιωτική, θα λέγαμε, υπόσταση ενός σχολικού διευθυντή. «Πολλά είναι τα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται ο διευθυντής του σχολείου, όπως διοίκηση, οργάνωση – διοργανώνουμε και εκδηλώσεις συν τοις άλλοις – οικονομικά, παιδαγωγικά, κτιριακά, θέματα εξοπλισμού και πολλά άλλα» (Δ7). Οι διοικητικές αρμοδιότητες δυσκόλεψαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό δύο συνεντευξιαζόμενους διευθυντές, κυρίως όσον αφορά στον οικονομικό τομέα, καθώς όπως δήλωσε ο ένας «όταν ανέλαβα δεν ήξερα καν που βρίσκονταν τα βιβλία εσόδων – εξόδων, τα είχε μέλος του Συλλόγου Γονέων. Έπρεπε να ενημερωθώ για τη συγκρότηση των Σχολικών Επιτροπών και με ό,τι είχε σχέση σε επίπεδο οικονομικό και ώρες πολλές ασχολιόμουν για να τα μάθω (ΙΚΑ, έντυπα οικονομικού επιπέδου, καθαρίστριες, έντυπα για Σχ. Τροχονόμους, έντυπα Εφορίας κ.ά.)» (Δ2). Ωστόσο, αναδύθηκαν και ζητήματα διαχείρισης και διατήρησης σε υψηλό επίπεδο των υποδομών του σχολείου από ένα συμμετέχοντα. «Χρειάζεται να γίνεται κάθε χρόνο. Πχ οι αίθουσες πρέπει να βάφονται! Το βάψιμο δεν είναι για ομορφιά αλλά για υγεία και πρέπει να γίνεται» (Δ5).

### Χαρακτηριστικά – φύση του ρόλου του σχολικού διευθυντή

Πίνακας 2: Φύση του ρόλου του διευθυντή			
Πολυδιάστατη	Πολύπλοκη	Εξισορροπητική	Δίκαιη
9	11	6	4

Παρακάτω θα ακολουθήσει αναφορά στα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο ρόλο του σχολικού διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί πως ο ρόλος που καλούνται να αναλάβουν είναι πολυδιάστατος και σύνθετος. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στη φύση των

καθηκόντων τους, τα οποία είναι πολλά και απαιτητικά, όσο και στις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο, στο οποίο διαπιστώνονται αξιοσημείωτες ελλείψεις κυρίως σε προσωπικό, τις οποίες προσπαθούν οι ίδιοι να αναπληρώσουν:

*«Ο ρόλος είναι πολύπλοκος, καθώς τα καθήκοντα εκτείνονται σε ευρύ φάσμα».*

(Δ4)

*«Σε ένα σχολείο ο διευθυντής νομίζω πως πρέπει να είναι πολυπράγμων και κατάλληλα προετοιμασμένος σε πολλά επίπεδα επίσης...».* (Δ11).

Οι διευθυντές, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται τα καθήκοντά τους και τις προτεραιότητες που θέτουν, νοσηματοδοτούν διαφορετικά το ρόλο τους:

*«Ο ίδιος μπορεί να καθορίζει το ρόλο του, ανάλογα πού θα επιλέξει να δώσει βαρύτητα».* (Δ8). Το σίγουρο είναι πως η συγκεκριμένη θεματική πρόσφερε τροφή για προβληματισμό και αναστοχασμό από την πλευρά των συμμετεχόντων. Οι συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν επίσης τον εκτελεστικό ρόλο που επωμίζονται, διεκπεραίωσης των διοικητικών αρμοδιοτήτων, «πυροσβεστικό» στην αντιμετώπιση προβλημάτων ακόμα και συναδέλφων μεταξύ τους, μαθητών και γονέων, διατήρησης των ισορροπιών στις σχέσεις. Τονίζεται χαρακτηριστικά πως «ο διευθυντής πρέπει να κρατά τις ισορροπίες, να είναι δίκαιος και να επενδύει στις ανθρώπινες σχέσεις» (Δ9).

### Διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή

Πίνακας 3: Διαστάσεις ρόλου του διευθυντή			
Εκπαιδευτική	Υποστηρικτική – ενθαρρυντική	Επικοινωνιακή	Ηγετική
8	9	6	3

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι αναφορές των διευθυντών στις σημαντικότερες διαστάσεις του ρόλου τους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εργασία του διευθυντή στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνει πολλές πλευρές και κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται διαφορετικά το ρόλο και τα καθήκοντά του. Η πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί τους εαυτούς τους πρωτίστους εκπαιδευτικούς και αυτό καθορίζει τον τρόπο που ασκούν το έργο τους:

*«Είμαστε εκπαιδευτικοί πάνω από όλα». (Δ5).*

*«Νομίζω πως ο ρόλος που καλούμαστε να αναλάβουμε είναι καταρχάς παιδαγωγικός. Από εκεί και έπειτα προκύπτουν και τα άλλα ζητήματα...» (Δ3).*

Ο διευθυντής στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι διασφαλίζει το όραμα για τον οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο όραμα είναι κατανοητό και ξεκάθαρο από όλους, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και αξιών στην καθημερινή του πρακτική. Αυτό που μπορεί να πετύχει ένας ηγέτης είναι να διαμορφώσει τις συνθήκες μέσα στο σχολείο που θα του δίνουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις που παρουσιάζονται εξαιτίας της ανομοιογένειας που προκύπτει από την ετερότητα των μαθητών.

*«Βασικά πρέπει να έχεις και λίγο ταλέντο στη διοίκηση. Αυτό νομίζω ή το έχεις ή δεν το έχεις. Βέβαια κάποιοι μπορούν να εκπαιδευτούν. Αλλά η απόδοσή τους δεν θα είναι αυτή που πρέπει. Δηλαδή πρέπει να επιλέγονται άνθρωποι οι οποίοι έχουν, αυτό που λέμε, το ηγετικό, την ηγετική φυσιογνωμία. Είναι ένας ηγέτης ο διευθυντής ενός σχολείου. Χρειάζεται το ταλέντο, χρειάζεται το όραμα, χρειάζεται αγάπη και κατάρτιση...» (Δ1).*

Κατά την εργασία του στο πλαίσιο του σχολείου, ο διευθυντής θα χρειαστεί να παρέχει υποστήριξη και ενθάρρυνση τόσο στους πολιτισμικά έτερους μαθητές όσο και στους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς. Αποτελώντας άτομο που υποχρεούται – κατά κάποιο τρόπο – να συνεργάζεται με το γονέα θα επικοινωνεί μαζί του προκειμένου να θέσει στόχους, να αξιολογεί τις καταστάσεις που αναδύονται και να προσφέρει κοινωνική υποστήριξη. Δεν είναι λίγοι οι συμμετέχοντες της έρευνας που αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα αυτής της διάστασης του έργου τους. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες θεωρείται ζωτικής σημασίας, καθώς και η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς. Αναμφίβολα, μέσα από τη δημιουργία συμβουλευτικής σχέσης ανάμεσα σε ένα πρόσωπο ισχύος, όπως είναι ο σχολικός διευθυντής και στους γονείς των μαθητών μπορούν να προκύψουν ευεργετικά αποτελέσματα.

«Δε γίνεται αλλιώς, εννοώ δηλαδή αν δεν έχεις κι έναν ρόλο εμπνευστή να το πω προς τα παιδιά και τους γονείς! Και οι συνάδελφοι φυσικά χρειάζονται την ενθάρρυνση στη δουλειά τους με τα παιδιά». (Δ6).

«Αντιλαμβάνομαι και αναγνωρίζω πως πρέπει να είμαι υποστηρικτική προς το παιδί που προέρχεται από διαφορετική χώρα ώστε να ενταχθεί αποτελεσματικά στη σχολική διαδικασία». (Δ11).

### Συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου με εκπαιδευτικούς

Πίνακας 4: Συνεργασία Διευθυντή – Διδακτικού προσωπικού			
Αναγκαία η συχνή επικοινωνία - σημαντική	Απαραίτητη	Καθοριστικής σημασίας	Αυτονόητη
12	9	4	2

Οι εκπρόσωποι της ηγεσίας αναγνωρίζοντας τη σημασία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας της παιδαγωγικής ομάδας (εκπαιδευτικοί - μαθητές/τριες) ενός σχολείου, θα πρέπει να επιδιώκουν να αξιοποιούν τη δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην ανάγκη για συχνή επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν και δίνουν κατευθύνσεις για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

«Μέσα από ελεύθερη συζήτηση μπορείς να δώσεις κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό της τάξης... και κάπως πιο οργανωμένα, για παράδειγμα παρουσίαση μεθόδων ή υλικού σε επίπεδο συλλόγου». (Δ6).

«Είναι απολύτως σημαντική και απαραίτητη (η συνεργασία) γιατί αλλιώς δεν μπορεί να λειτουργήσει το σύστημα. Όταν υπάρχει συνεργασία, φυσικά και τα

αποτελέσματα θα είναι πολύ καλά. Το θέμα είναι ότι μέχρι στιγμής παρατηρούνται διάφορα μικροπροβλήματα χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερος λόγος». (Δ4)

Μια γυναίκα διευθύντρια επισήμανε το εξής:

«Βέβαια, τώρα εδώ μιλάμε για το αυτονόητο... και χωρίς συνεργασία δεν μπορεί να γίνει απολύτως τίποτα και μεταξύ... δασκάλων και διευθυντών, προϊσταμένων, διευθυντών εκπαίδευσης κ.α.. Η συνεργασία γενικά στη ζωή μας είναι πολύ απαραίτητη! Πολύ περισσότερο, όταν έχουμε να κάνουμε με παιδιά και πολύ περισσότερο, όταν μιλάμε για ποιότητα εκπαίδευσης. Άρα, είναι αυτονόητη η συνεργασία, δεν χρειάζεται καν να το συζητήσουμε». (Δ11).

Επίσης, άλλη μια γυναίκα διευθύντρια υποστήριξε:

«Καταρχήν ο χώρος της εκπαίδευσης επειδή είναι χώρος, παιδαγωγικός κυρίως, επιβάλλει τη συνεργασία. Δεν μπορεί να σταθεί από μόνος του! Και κανείς, ο οποίος μετέχει της εκπαίδευσης δεν μπορεί να σταθεί από μόνος του! Υποχρεωτικά θα συνεργαστεί! Έτσι... είτε αυτό είναι σχολική μονάδα και είναι εκπαιδευτικός, θα συνεργαστεί με το διευθυντή, με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, με τις μαθητικές κοινότητες, με τους γονείς. Είναι αναγκαστικές διαδικασίες αυτές, για να προχωρήσει, έτσι, το έργο της σχολικής μονάδας. Γιατί; Γιατί το αντικείμενο είναι ποιο; Η σχολική μονάδα, η διδακτική πράξη στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί με τα προβλήματά τους! Συνεπώς, είναι πολιτική η συνεργασία, δεν μπορεί να σταθεί εκπαίδευση και σύστημα εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχει συνεργασία των φορέων του και όσων συμβάλλουν στη σωστή λειτουργία. Παίζει καθοριστικό ρόλο η συνεργασία!». (Δ10).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να λάβει χώρα και κατά τη διδασκαλία. Αυτή η ενέργεια παρουσιάζεται ως ξεχωριστή αρμοδιότητα από την πληροφόρηση και καθοδήγησή του.

Ένας άλλος διευθυντής σημειώνει τα εξής για τη σημασία της συνεργασίας διευθυντών και διδακτικού προσωπικού:

«Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει να κάνει κυρίως με το διευθυντή του σχολείου. Νομίζω ότι είναι τελείως απαραίτητη. Μπορεί να γίνεται όχι πλήρως οργανωμένα και πολλά θέματα να συζητούνται σε άτυπες συναντήσεις καθώς, επίσης, είναι γνωστό ότι

γίνονται και οι τυπικές συναντήσεις συλλόγου διδασκόντων, όπου συμμετέχουν όλοι και συναποφασίζουν.» (Δ2).

### Συνεργασία με γονείς

<b>Πίνακας 5: Συνεργασία Διευθυντή – Γονέων πολιτισμικά έτερων μαθητών</b>			
Γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα	Είναι καθήκον και ευθύνη του διευθυντή	Η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας δυσχεραίνει την επικοινωνία με τους γονείς	Γίνεται για την παροχή στήριξης στους γονείς
8	6	6	3

Οι ερωτηθέντες διευθυντές αναφέρθηκαν στη συνεργασία με τους γονείς ως σημαντικό μέρος των καθηκόντων τους. Η συνεργασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει τις ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς μέχρι και σε ορισμένες περιπτώσεις τη στήριξη και καθοδήγηση στην πορεία του παιδιού.

Όπως κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να συμπεριλαμβάνει το γονέα στην παιδαγωγική διαδικασία σε τακτά χρονικά διαστήματα, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου –οικογένειας αναδεικνύονται ως πρωταρχικής σημασίας (Epstein & Sheldon, 2002; Leon, 2003; Lloyd- Smith & Baron, 2010; Shumow, 2009) έτσι και ο ιεραρχικά υψηλότερος στην πυραμίδα του σχολείου – ο διευθυντής – αυτό οφείλει να πράττει.

*«Αποτελεί καθήκον και ευθύνη μου η συστηματική ενημέρωση των γονέων. Πρέπει να έχω συχνή και καλή επικοινωνία μαζί τους για να γίνεται αποτελεσματικά η δουλειά μας».* (Δ2)

*«Μετά είναι και οι γονείς που πρέπει να τους κρατάς ενήμερους και να ανταποκρίνεσαι στα ερωτήματά τους».* (Δ7)

Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων διευθυντών υποστηρίζει ότι η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι δυσκολότερη σε σχέση με τους γονείς των γηγενών μαθητών. Από τη μία, δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί ότι η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία καθιστά πιο εύκολη τη μετάβαση των παιδιών από το ένα κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο στο άλλο, καθώς διασφαλίζονται η έγκυρη πληροφόρηση, οι κοινές παραινέσεις και εμπειρίες (Bronfenbrenner, 1994: 217), από την άλλη, όμως, όπως επισημαίνεται από την πλειονότητα των διευθυντών, κάποιοι από τους γονείς δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία και η συνεννόηση:

*«Δεν ξέρουν και καλά τα ελληνικά και οι γονείς και αυτό δυσκολεύει την κατάσταση...»* (Δ3). Επισημαίνεται, ακόμη, ότι ορισμένοι ερωτηθέντες επιλέγουν να τηρήσουν ουδέτερη στάση.

Πέρα από τη διαδικασία της ενημέρωσης, η επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να εξελιχθεί και σε συμβουλευτική δραστηριότητα. Σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, όμως, η άσκηση συμβουλευτικής παραμένει περιορισμένη και εξαντλείται στην καθοδήγηση καθώς και στην παροχή άτυπης ψυχοκοινωνικής στήριξης:

*«Η στήριξη των γονέων εμπίπτει στα καθήκοντά μου...»* (Δ10).

*«Το να προέρχεται από μια διαφορετική χώρα με άλλη γλώσσα, κουλτούρα, ήθη και έθιμα είναι μεγάλο θέμα και έχει σημασία να δούμε πώς το διαχειρίζονται οι γονείς των μαθητών μας, όταν οι πόρτες του σπιτιού τους κλείνουν. Εκεί πρέπει να επιδιώξεις να συνεργαστείς με τους γονείς».* (Δ8)

## 4.2.2 Συμβουλευτική και εκπαίδευση

Στη συγκεκριμένη θεματική συγκεντρώνονται οι αναφορές των διευθυντών στη συμβουλευτική και το περιεχόμενό της καθώς και στη σχέση της με την εκπαίδευση, την εκπαιδευτική διοίκηση και τη σχολική διαδικασία:

Πίνακας 6: Σχέση συμβουλευτικής - εκπαίδευσης			
Αποδεικνύεται από την ύπαρξη του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού	Είναι παιδαγωγική διαδικασία	Αφορά στην επίλυση προβλημάτων στις τάξεις	Σχετίζεται με την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων
5	5	7	4

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας, η συμβουλευτική ως διαδικασία που αποσκοπεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων του ανθρώπου, μπορεί να σχετίζεται άμεσα με την παιδαγωγική διαδικασία. Η συμβουλευτική αποτελεί ένα θεσμό με ποικίλες διεπιστημονικές εφαρμογές που μπορεί και πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπό τον όρο ότι παρέχεται από κατάλληλα καταρτισμένους ανθρώπους. Οι περισσότεροι διευθυντές υποστηρίζουν πως στην καθημερινότητα της σχολικής διαδικασίας ασκείται συμβουλευτικό έργο, όταν κρίνεται αναγκαίο, αναγνωρίζεται δηλαδή ως μια συνιστώσα του ρόλου των διευθυντών. Ωστόσο, σύμφωνα με τις αναφορές τους η άσκησή της δεν συμβαίνει συστηματικά και μεθοδευμένα.

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και συμβουλευτικής προσδιορίζεται από τους ερωτηθέντες με βάση τις αναφορές τους στην ύπαρξη κοινών στόχων για την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η εκπαίδευση με τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στοχεύει στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών, ενώ η συμβουλευτική επιδιώκει, με τη σειρά της, την ανάπτυξη ικανοτήτων για αυτογνωσία και ολοκλήρωση της προσωπικότητας. Κοινός προσανατολισμός είναι η μάθηση και η ανάπτυξη της προσωπικότητας:



«Υπάρχει μεγάλη σχέση (συμβουλευτικής και εκπαίδευσης). Καταρχάς, υπάρχει ο επαγγελματικός προσανατολισμός, ο οποίος πρέπει να είναι μέρος του συστήματος. Στο σχολείο δεν παρέχονται μόνο γνώσεις, πρέπει να σε βοηθά να δεις τι θα τις κάνεις αυτές τις γνώσεις και αυτό θα γίνει με τη συμβουλευτική». (Δ3).

«Εδώ υπάρχει και συμβουλευτική παιδαγωγική, ξεχωριστός θεσμός για συμβουλευτική στο σχολείο». (Δ6).

«Ε ξέρεις πως είναι, αυτά γίνονται άτυπα. Θα μπορούσα να πω πως το εντάσσω σε μια γενικότερη διαδικασία επίλυσης καθημερινών δυσκολιών». (Δ8).

#### 4.2.3 Συμβουλευτική και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πίνακας 7: Συμβουλευτικός ρόλος διευθυντών			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
1. Αντιλαμβάνεστε το συμβουλευτικό σας ρόλο απέναντι στους πολιτισμικά έτερους μαθητές;	9	2	1
2. Προσεγγίζετε συμβουλευτικά τα εν λόγω παιδιά;	6	3	3

Πίνακας 8: Αναφορές διευθυντών ως προς τους λόγους της συμβουλευτικής τους προσέγγισης απέναντι στους πολιτισμικά έτερους μαθητές			
Για την αναγνώριση της διαφορετικότητας, την αποδοχή και το σεβασμό	Εξαιτίας της εσωστρέφειας αυτών των παιδιών	Για την αποφυγή της περιθωριοποίησης	Επειδή παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά
6	5	5	4

Η ανομοιογενής σύνθεση των σχολικών τάξεων στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα διαφάνηκε και από την απάντηση της συντριπτικής πλειοψηφίας του δείγματος για την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις του σχολείου τους. Αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα που υπάρχει μεταξύ των ατόμων. Διότι μεγαλώνοντας κάποιο παιδί σε διαφορετικές χώρες ίσως κάποιες αρχές ή συνήθειες σε άλλη χώρα να δημιουργούν διαφορετικά χαρακτηριστικά στο παιδί. *«Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη διαφορετικότητα και συνεπώς να τη δεχόμαστε και να τη σεβόμαστε. Αλλά και να μαθαίνουμε από τη διαφορετικότητα. Κι όταν λέω μαθαίνουμε όχι μόνο οι μαθητές αλλά και εμείς οι μεγαλύτεροι. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η αποδοχή, ο σεβασμός και μαθαίνοντας σημαίνει ότι εμπλουτίζουμε τις εμπειρίες μας και τη μόρφωση μας γενικότερα»* (Δ3).

Η πλειοψηφία των διευθυντών σχολείων του δείγματος (9 από τους 12) θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης σε σχέση με τους γηγενείς λόγω, κυρίως, του διαφορετικού περιβάλλοντος στο οποίο καλούνται να ενταχθούν, των εμποδίων της γλώσσας και των ρατσιστικών συμπεριφορών που βιώνουν.

*«Κάποια (παιδιά) τα βλέπεις να αποθαρρύνονται, να μη μιλάνε στο μάθημα, όπως μου αναφέρουν οι συνάδελφοι ή να μπλέκουν σε καβγάδες και όλο αυτό μετά γίνεται ένας φαύλος κύκλος! Νομίζω πηγάζει από το γεγονός ότι νιώθουν πως δεν ανήκουν στην ομάδα ή επειδή και τα άλλα παιδιά δεν τους φέρονται καλά. Δε λέω ότι είναι κανόνας αυτό. Απλά συμβαίνει συχνά. Άρα αναγνωρίζω πως πρέπει να «σκύψω» περισσότερο σε αυτά τα παιδιά και να τα αφοηγκραστώ.»* (Δ12). Πέντε εκφράζουν την άποψη ότι όλοι οι μαθητές, γηγενείς και μη, έχουν τις ίδιες ανάγκες για συμβουλευτική. *«Δε ξέρω αν πρέπει να τα ξεχωρίζω. Θέλω να πω ότι... να... παιδιά είναι! Ευαίσθητες ηλικίες και όλα θέλουν την απαιτούμενη υποστήριξη και προσοχή».* (Δ7).

Η παροχή συμβουλευτικής στήριξης προτείνεται και από τους Dimakos, et. al. (2011), γιατί και με αυτή τη βοήθεια θα μπορέσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές να πετύχουν την όσο δυνατόν καλύτερη ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς τους και τους συμμαθητές τους.

Εξάλλου, στη σημερινή εποχή που κάθε οικογένεια βρίσκεται μπροστά σε συνθήκες, οι οποίες σηματοδοτούνται από τους ταχύτατους ρυθμούς της

καθημερινότητας, με την εργασία και της μητέρας έξω από το σπίτι, ο χρόνος τον οποίο μπορεί να διαθέτουν οι δύο γονείς για επικοινωνία με τα παιδιά τους, περιορίζεται όλο και περισσότερο. Πολλοί γονείς λείπουν από το σπίτι αρκετές ώρες, με αποτέλεσμα η φροντίδα και η ανατροφή των παιδιών τους να ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης, καθώς είναι εκείνοι που οφείλουν να συνεργάζονται με τους μαθητές, να σέβονται την προσωπικότητά τους, να καλλιεργούν και να εμπνέουν σε αυτούς, κυρίως με το παράδειγμά τους, υγιείς συμπεριφορές.

Οι πιο «κρίσιμες», θα λέγαμε, ηλικίες των παιδιών για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους αποτελούν οι δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, καθώς και οι δύο τελευταίες (το προ- εφηβικό στάδιο), που όπως επισημαίνεται τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για διαφορετικούς λόγους και σε ζητήματα που δημιουργούνται στο σχολείο από προβληματικές συμπεριφορές. Επομένως, η συμβουλευτική υποστήριξη των πολιτισμικά έτερων μαθητών είναι αναγκαίο να δίνεται σε θέματα προσαρμογής κατά τη διάρκεια των προαναφερθέντων ηλικιακών περιόδων.

Ενδεικτική είναι η αναφορά μιας διευθύντριας για συνάδελφο εκπαιδευτικό στο σχολείο της, η οποία ήρθε αντιμέτωπη με συναισθηματικές εξάρσεις μαθητή, οι οποίες πήγαζαν από ενδοοικογενειακά ζητήματα, σε σχέση με τα άλλα αδέλφια της οικογένειας. Σε μια τέτοια περίπτωση *«αν δεν έχει χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης, είναι πολύ δύσκολο να “ξεκλειδώσουν” τα παιδιά»* (Δ10). Συνεχίζοντας δύο άλλοι διευθυντές αντιλαμβάνονται *«ο ρόλος τους έχει γίνει πλέον σύνθετος και από τον καθαρά διοικητικό – έως και διεκπεραιωτικό, θα λέγαμε – που μπορεί άλλοτε να ήταν ο ρόλος του διευθυντή έχουμε μετεξελιχθεί σε ρόλο Συμβούλου, ο οποίος θα πρέπει να υποστηρίξει τους μαθητές, τους γονείς σε όλα αυτά τα θέματα τα οποία αναφέρθηκαν πιο πριν»* (Δ9).

Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις φοιτούν μαθητές διαφορετικής κοινωνικό-οικονομικής προέλευσης και διαφορετικών επιπέδων μάθησης. Ως βασική λοιπόν προτεραιότητα στο σχολείο – κατά γενική ομολογία των διευθυντών – τίθεται η δημιουργία προϋποθέσεων ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά και ίσως παραπάνω ευκαιριών για τα παιδιά που ξεκινούν από χαμηλότερη αφετηρία. *«Αυτός είναι, άλλωστε, και ο κεντρικός άξονας όλης της προσπάθειας που καταβάλλεται κεντρικά, από το υπουργείο Παιδείας»* (Δ6).

Συχνό πρόβλημα, το οποίο διαπιστώνεται και από τους διευθυντές αλλά και από το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η δυσκολία των αυτών των παιδιών – όχι όλων βέβαια – να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, η οποία ως ένα βαθμό αποδίδονται στη διάκριση που υφίστανται. Τα τμήματα υποδοχής και ένταξης ερμηνεύονται συχνά ως αποτυχία και προκαλούν το στιγματισμό και τις αρνητικές κρίσεις σε βάρος των παιδιών από τους υπόλοιπους μαθητές. *«Κάποια από αυτά τα παιδιά είναι ιδιαίτερα συνεσταλμένα... και στο διάλειμμα τα παρατηρώ ότι προτιμούν να είναι μόνα»* (Δ4). Όπως υποστηρίζουν είναι συνηθισμένο γεγονός να δυσκολεύονται στη δημιουργία σχέσεων. *«Είναι και η περιθωριοποίηση από τα άλλα παιδιά»* (Δ9). Γίνονται στόχος σχολιασμού και επικρίσεων από τους υπόλοιπους μαθητές.

Η οικονομική κρίση επηρεάζοντας ακόμα και την εκπαίδευση, έρχεται να επιδεινώσει το υπάρχον πρόβλημα, προκαλώντας διάφορα ζητήματα. Τρεις διευθυντές ανέφεραν πως *«πολλά παιδάκια δεν μπορούν να ανταποκριθούν ούτε για το κολατσιό τους. Προφανώς όταν υπάρχει μεγάλη ανεργία στους γονείς περνάει και στο παιδί, που στερείται των βασικών. Όλη αυτή η κατάσταση έχει επηρεάσει την ελληνική οικογένεια και το ελληνικό σχολείο»* (Δ12). Αυτό που παρατηρείται, επίσης, είναι ότι *«ορισμένα παιδιά δεν κάθονται εύκολα στο θρανίο, θέλουν να αποχωρούν διαρκώς από την αίθουσα και κάποιες φορές αρνούνται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες των δασκάλων τους και γενικότερα του σχολείου, όπως αναφέρουν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί»* (Δ8). Άλλοι μαθητές είναι επιθετικοί *«πέρσι είχαμε μια περίπτωση με έντονη επιθετικότητα. Φώναζε και χτυπούσε. Βέβαια τον προκαλούσαν κάποιοι... είναι αλληλένδετα αυτά»* (Δ2).

Δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν και οι αναφορές στις προβληματικές οικογενειακές σχέσεις που ο αντίκτυπός τους εκδηλώνεται και παρουσιάζεται στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό περίγυρο. Οι δυσλειτουργίες που εμφανίζονται στην οικογένεια έχουν σαφή επιρροή στην κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: *«οι κακές οικογενειακές σχέσεις, τα κοινωνικο – οικονομικά ζητήματα, όλα μπορούν να επηρεάσουν ένα παιδί...»* (Δ1).

#### 4.2.4 Κατάρτιση των διευθυντών στη συμβουλευτική

Στην κατηγορία αυτή συγκεντρώνονται οι αναφορές των διευθυντών σχετικά με την κατάρτιση που διαθέτουν σε θέματα συμβουλευτικής, καθώς επίσης και της προσπάθειάς τους για την απόδοση ορισμού της συμβουλευτικής.

##### Ορισμός της συμβουλευτικής

Πίνακας 9: Η έννοια του όρου της συμβουλευτικής			
Σχετίζεται με τον κλάδο της ψυχολογίας	Αφορά στην επίλυση προβλημάτων	Είναι διαδικασία καθοδήγησης	Σημαίνει στήριξη
8	9	6	3

Όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως γνωρίζουν τι είναι η συμβουλευτική και αποπειράθηκαν να δώσουν έναν ορισμό με βάση τις αντιλήψεις τους για αυτή. Σε αρκετές περιπτώσεις, είναι εμφανές πως έχουν γνώσεις σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ σε άλλες φαίνεται πως επικρατεί σύγχυση.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων διευθυντών αναγνωρίζει ότι ο θεσμός της συμβουλευτικής διαθέτει επιστημονική υπόσταση και τη θεωρούν ξεχωριστό κλάδο της επιστήμης της ψυχολογίας που αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας: «αποτελεί κλάδο της ψυχολογίας», «συνήθως ακούμε συμβουλευτική και εννοούμε τα ψυχολογικά, οτιδήποτε έχει να κάνει με την καθοδήγηση σε έναν συγκεκριμένο στόχο» (Δ11).

Το στοιχείο της αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων εμφανίστηκε στους περισσότερους ορισμούς που διατυπώθηκαν από τους ερωτηθέντες. Η ανάγκη για την εφαρμογή της συμβουλευτικής προκύπτει λόγω της ύπαρξης προβληματικών καταστάσεων, συνεπώς η συμβουλευτική αποτελεί μια διαδικασία, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση των ατόμων ώστε να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στον προσανατολισμό αυτής της διαδικασίας, ο οποίος στρέφεται στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων ώστε να

διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα μελλοντικά προβλήματα: «και να μάθουμε να λύνουμε τα θέματα μόνοι μας στο μέλλον...» (Δ12).

Η συμβουλευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις, η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική, ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων και τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των ατόμων: «είναι η βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο στο άλλο», «νομίζω είναι μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους», «ψυχολογική υποστήριξη σε όσους έρχονται αντιμέτωποι με ψυχολογικά ζητήματα». (Δ8). Η γενική αίσθηση σχετίζεται με το γεγονός πως το άτομο συνεξετάζει με τον σύμβουλο τα θέματα που το απασχολούν και προσπαθεί με τη βοήθεια που έλαβε να τα λύσει.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες έκαναν αναφορά και σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού: «Υπάρχει μεγάλη σχέση (συμβουλευτικής και εκπαίδευσης). Καταρχάς, υπάρχει ο επαγγελματικός προσανατολισμός, ο οποίος πρέπει να είναι μέρος του συστήματος. Στο σχολείο δεν παρέχονται μόνο γνώσεις, πρέπει να σε βοηθά να δεις τι θα τις κάνεις αυτές τις γνώσεις και αυτό θα γίνει με τη συμβουλευτική» (Δ3). «Ένας σύμβουλος μπορεί να προτείνει και να κατευθύνει, όσα παιδιά το ζητούν, στο σταυροδρόμι των κρίσιμων αποφάσεων» (Δ11).

Εκτός από τον κύριο ρόλο τους οι διευθυντές οφείλουν να είναι και σύμβουλοι (Καραγεώργου, 2010: 43) και πολύ συχνά να ασκούν συμβουλευτική, όχι μόνο στους μαθητές τους, αλλά «και στα πρόσωπα που [τους] περιβάλλουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά [τους]», όπως οι γονείς τους (Ζήλου-Καρδάτου, 2006: 85), με στόχο να συντελέσουν στην επίλυση προβλημάτων που πιθανόν αντιμετωπίζουν. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιούν τακτικές και έκτακτες παιδαγωγικές συναντήσεις με τους γονείς, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011: 87). «Σίγουρα συμβουλευτική υπάρχει μέσα στο επάγγελμά μας». (Δ6).

## Κατάρτιση διευθυντών στη συμβουλευτική

Πίνακας 10: Επίπεδο κατάρτισης διευθυντών στη συμβουλευτική		
Παρακολούθηση σχετικού μαθήματος στο πλαίσιο σπουδών	Παρακολούθηση σχετικού σεμιναρίου	Χωρίς επιμόρφωση
8	3	4

Όσον αφορά στην κατάρτιση των ερωτηθέντων διευθυντών στη συμβουλευτική, τέσσερις από τους συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν πως δεν είχαν κάποια σχετική κατάρτιση ή επιμόρφωση: «δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο μάθημα στη σχολή ή σεμινάριο», «έχουμε επιμορφωτικές ανάγκες, για παράδειγμα εγώ δεν ξέρω να πω, να ονομάσω ποια τεχνική, θα 'πρεπε όμως να μου δείξουν τρόπους να ακούω... στην επικοινωνία θα βοήθαγε» (Δ6).

Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες διευθυντές είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών: «ήταν ένα από τα μαθήματα στο Πανεπιστήμιο για το μεταπτυχιακό μου» (Δ8). Επιπλέον, τρεις από τους συμμετέχοντες είχαν κάποια σχετική κατάρτιση στη διάρκεια των σπουδών τους σε προπτυχιακό επίπεδο: «θυμάμαι ένα μάθημα επιλογής που παρακολούθησα», ενώ ορισμένοι είχαν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια: «αφορούσε ένα σεμιναριακό εργαστήριο 600 ωρών για την ειδική αγωγή, που κάλυπτε και αυτό το θέμα...», «(παρακολούθησα) τρίμηνη επιμόρφωση από κάποιο πανεπιστημιακό φορέα και ήταν ως θεματική» (Δ7).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων και των σεμιναρίων, στις περισσότερες περιπτώσεις σχετιζόταν με εισαγωγικές εισηγήσεις που κάλυπταν τις βασικές έννοιες και θεωρίες της συμβουλευτικής: «το περιεχόμενο ήταν εισαγωγικό και καθαρά θεωρητικό, δεν θυμάμαι να κάναμε κάποια πρακτική εφαρμογή, για παράδειγμα σε συμβουλευτικές δεξιότητες» (Δ2). Επίσης, ορισμένοι ερωτηθέντες ανέφεραν πως το περιεχόμενο κατάρτισης κάλυπτε ζητήματα διαχείρισης

διαπροσωπικών σχέσεων: «στο μάθημα του μεταπτυχιακού μου γίνονταν νύξεις για την επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών» (Δ1), «θυμάμαι κάποια πράγματα για δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ κυρίως εκπαιδευτικού και μαθητή» (Δ9), «αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων» (Δ11).

Επιπλέον, μια παρατήρηση ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα δύο φύλα το συμβουλευτικό τους ρόλο, είναι ότι οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία και να προσφέρουν υποστήριξη στους μαθητές τους, όντας περισσότερο διαισθητικές και «διορατικές» συγκριτικά με τους άντρες διευθυντές. Οι γυναίκες φαίνονται πιο «συμφίλιωμένες» και εξοικειωμένες με τη συμβουλευτική φύση του ρόλου τους στο σχολείο καθώς και οι διευθυντές με επιπρόσθετες σπουδές. «*Νομίζω πως εμείς οι γυναίκες λόγω της διάθεσης που έχουμε για διάλογο και ψάξιμο υποθέσεων, βρίσκουμε λύσεις...*» (Δ2).

### **Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου απέναντι στους πολιτισμικά έτερους μαθητές**

<b>Πίνακας 11: Ανάγκες επιμόρφωσης διευθυντών στη συμβουλευτική ως προς:</b>		
τη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών	την καλύτερη προσέγγιση των γονέων	την επίτευξη αποτελεσματικότερης επικοινωνίας
7	6	6



Πίνακας 12: Φορείς επιμόρφωσης		
Σχολικός σύμβουλος	Ειδικός παιδαγωγός	Εξ αποστάσεως με Κέντρα Συμβουλευτικής
7	5	3

Αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών προκειμένου να νιώθουν ικανοί να ασκήσουν τον συμβουλευτικό τους ρόλο, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο έργο και στη διεκπεραίωση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε ένα σχολείο με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων ή άλλων τρόπων, καθώς η εκπαίδευση που έχει αποκτηθεί από το Πανεπιστήμιο ή την Ακαδημία για την απόκτηση του πτυχίου δεν κρίνεται σε καμία περίπτωση επαρκής: «...Εντάξει σίγουρα πρέπει να υπάρξει κάποια επιμόρφωση. Θυμάμαι και το πρόγραμμα, το ΔΙΑΠΟΛΙΣ που ήταν για αλλοδαπούς, νομίζω είχε και προγράμματα επιμόρφωσης για τα στελέχη της διοίκησης. Μάλιστα γνωρίζω συνάδελφο που πριν κάποια χρόνια παρακολούθησε στη Θεσσαλονίκη μια ημερίδα που έγινε με θέμα τη Διαχείριση Διευθυντή σε πολυπολιτισμικό σχολείο. Φαντάζομαι ότι τέτοιου είδους επιμορφώσεις θα πρέπει να τις παρακολουθούνε όχι μόνο οι διευθυντές κλπ, αλλά και οι εκπαιδευτικοί γιατί και αυτοί μελλοντικά ενδεχομένως να κληθούν να αναλάβουν κι αυτοί καθήκοντα διοίκησης ή σε μεγάλες ή σε μικρότερες σχολικές μονάδες και να έχουν να αντιμετωπίσουν θέματα ή τη συνύπαρξη των μαθητών...» (Δ5).

Επίσης, αναφέρεται ότι απαιτείται να γνωρίζουν τρόπους προσέγγισης των γονιών: «Να πλησιάζουμε καλύτερα τους γονείς» (Δ4), τεχνικές επικοινωνίας: «Εάν ξέραμε διάφορες τεχνικές επικοινωνίας που θα μπορούσαμε εναλλακτικά να χρησιμοποιούμε ανάλογα με την περίπτωση, θα ήμασταν σε καλύτερη θέση» (Δ7) καθώς και γνώση της μη λεκτικής επικοινωνίας: «θεωρώ πως η μη γλωσσική επικοινωνία είναι το πιο σημαντικό απ' όλα που νομίζω ότι δεν γίνεται αναφορά κάπου» (Δ3). Ακόμη, η αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας ή άλλων συναδέλφων: «λειτουργούμε εμπειρικά πλέον δηλαδή... ή συμβουλευόμαστε πιο έμπειρους συναδέλφους ή που έχουν περάσει παρόμοιες καταστάσεις και ενστικτωδώς πολλές φορές» (Δ5), τεχνικές

ακρόασης: «καλό θα ήταν να με διδάσκουν να ακούω, γιατί ως εκπαιδευτικός έχω μάθει να μιλάω πιο πολύ και δυσκολεύομαι να ακούσω.» (Δ1). Αξιοσημείωτη είναι και η «ανασφάλεια» των διευθυντών σχετικά με τη γνώση των ορίων και του πεδίου δράσης ως εκπαιδευτικοί-Σύμβουλοι: «πού φτάνει ο ρόλος μας και πού ακουμπάμε χωράφια που ίσως δε θα 'πρεπε να τα θίγουμε, διότι δεν ξέρουμε» (Δ1), γνώση πρακτικών θεμάτων για επίλυση προβλημάτων μέσα στο σχολείο «να 'χεις λίγο μια πρακτική που κάποια θέματα μπορούν να λυθούν μέσα στο σχολείο με τους τάδε τρόπους από κάποια σεμινάρια, από ψυχολόγους» (Δ3) αλλά και γνώση θεμάτων που έχουν να κάνουν με κοινωνικές υπηρεσίες και δομές που υφίστανται: «σίγουρα υπάρχουν οι ειδικοί που θα πρέπει να στείλει το υπουργείο, ο Δήμος, αλλά ποιες κοινωνικές υπηρεσίες είναι αυτές, που μπορείς να παραπέμψεις παραπέρα τον γονιό πχ σε ψυχολόγο» (Δ7).

Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το είδος της επιμόρφωσης που θα κάλυπτε τις παραπάνω ανάγκες των διευθυντών θα ήταν κάποιο μάθημα σε ΑΕΙ «Βασικά νιώθω πως δεν προετοιμαστήκαμε στη Σχολή... και νομίζω ότι... έπρεπε να υπάρχει ως θέμα... ως μάθημα δηλαδή» (Δ4), τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης: «η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος, όχι να εμβαθύνεις σε ένα θέμα, αλλά τουλάχιστον να πάρεις πέντε βασικές αρχές, οδηγίες, (...) να επικαιροποιήσεις κάποιες γνώσεις» (Δ1), επίσης θα βοηθούσαν οι παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών: «αυτό που γίνεται στην αρχή της χρονιάς, δηλαδή τι μπορούμε να πούμε στην πρώτη συνάντηση, τι πρέπει να προσέξουμε, να τονίσουμε» (Δ2) και η προσωπική αλληλεπίδραση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, φορείς αυτής της επιμόρφωσης θα μπορούσαν να είναι ειδικοί επιστήμονες: «κάποιος που να είναι ειδικός» (Δ4), «Ειδικοί παιδαγωγοί» (Δ12), ο Σχολικός Σύμβουλος ή κάποιος εκπαιδευτικός με περισσότερη γνώση και εμπειρία: «Ο Σύμβουλος, ναι, φυσικά, κάποιος ο οποίος έχει περισσότερες εμπειρίες, γνώσεις» (Δ8), «πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί και ο ρόλος του Συμβούλου σίγουρα» (Δ1) και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με φορείς συμβουλευτικής, είτε οργανωμένα-συλλογικά είτε σε προσωπικό-ατομικό επίπεδο «αλλά έχω την εντύπωση ότι μπορούσε να γίνει και εξ αποστάσεως με Κέντρα Συμβουλευτικής (...) σε συνεδρία με υπολογιστή, μικρόφωνο και κάμερα» (Δ2).

#### 4.2.5 Οι Διευθυντές και οι δράσεις τους ως προστατευτικοί παράγοντες

Πίνακας 14: Δράσεις διευθυντών ως προς τη διαχείριση της ετερότητας		
Δημιουργία μιας αίσθησης του ανήκειν	Έμφαση στην αποδοχή και στην ανοχή της διαφορετικότητας	Υλοποίηση δραστηριοτήτων (π.χ αθλητικών, καλλιτεχνικών αγώνων) και δυνατότητα συμμετοχής σε αυτές
6	6	5

Από τις απαντήσεις των διευθυντών αναδεικνύεται ότι όλοι έχουν έρθει σε άμεση επαφή με μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά συγκείμενα. Στόχος τίθεται «να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αποδοχή και στην ανοχή της διαφορετικότητας, όπως και στη δημιουργία μιας αίσθησης του ανήκειν» (Δ4), καθώς μπορεί να επιτευχθεί, με αυτόν τον τρόπο, «η δημιουργία μιας αίσθησης σε όλους τους μαθητές ότι είναι σημαντικοί» (Δ7). Ειδικότερα, έγινε αναφορά στο γεγονός ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται το σχολείο ως «το δεύτερο σπίτι τους» (Δ1). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν σημαίνει πως δεν αποτελεί «ένα πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν σαφώς διατυπωμένοι κανόνες» (Δ7) που πρέπει να τηρούνται με συνέπεια από εκπαιδευτικούς και μαθητές. «Η οικογενειακή ατμόσφαιρα την οποία το σχολείο έχει ως στόχο, το να νιώθει ο μαθητής δηλαδή ότι τον αγκαλιάζει το σχολείο με στοργή, με αγάπη, όμως με απαιτήσεις και ταυτόχρονα με κανονισμούς συμπεριφοράς και πειθαρχίας». (Δ2)

Ένα στοιχείο που ενίοτε διαφοροποιεί τους αλλοδαπούς μαθητές είναι η συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά είναι *«λίγο διαφορετικά από τα υπόλοιπα»*, υποστηρίζει η Δ1. Μια διαφορετικότητα που την εντοπίζει στη συμπεριφορά τόσο στο πεδίο ορισμένων μορφών επιθετικότητας ή αδιαφορίας, οι οποίες πηγάζουν από τη γνωστική διαδικασία, που *«μάλλον δεν μπορούν να την παρακολουθήσουν»*, όσο και σε θέματα συναισθηματικών αποκλίσεων, καθώς κάποιιοι είναι *«λίγο πιο, απομακρυσμένοι, περιθωριοποιημένοι, αισθάνονται ότι δεν είναι απόλυτα αποδεκτοί και ενταγμένοι, οπότε και έχουν προβλήματα επικοινωνίας»*.

Οι τρόποι αντιμετώπισης στα θέματα της συμπεριφοράς συνδέονται με ορισμένες στρατηγικές προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως *«η δυνατότητα συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες»*, οι οποίες ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους δεσμούς τους με τη σχολική διαδικασία. Αποτελεί εξαιρετικής σημασίας ζήτημα να παρέχονται ευκαιρίες για ενασχόληση με το χώρο της τέχνης, τη μουσική, το θέατρο, τα διάφορα αθλήματα, όπως και για συμμετοχή στην κοινότητα, αλλά και σε διάφορους συλλόγους. *«Προσπαθούμε όλοι και ο Σύλλογος να αναλάβουμε και να υλοποιήσουμε στη διάρκεια της χρονιάς, όσο το δυνατόν, περισσότερες δραστηριότητες αθλητικές, αγωγή υγείας, σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και πολιτιστικών θεμάτων»* (Δ8), *«μάλιστα ο ρόλος των γονέων είναι πολύ σημαντικός προκειμένου να βοηθήσουν στη δημιουργία αυτών των ευκαιριών»* (Δ3).

Η παροχή στήριξης και φροντίδας στους πολιτισμικά έτερους μαθητές, οι οποίοι *«μπορεί να είναι παιδιά με κλονισμένη αυτοπεποίθηση, με δύσκολες οικογενειακές σχέσεις που μπορούν να τους επηρεάσουν»* (Δ6), αποτελεί στοιχείο ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των στάσεων και των συμπεριφορών που προάγουν την βελτίωση του κλίματος του σχολείου. Οι συμπεριφορές που έχουν αναφερθεί, αφορούν στην παροχή προσοχής σε όλους τους μαθητές, στο να γνωρίζουν οι διευθυντές τα ονόματά τους, στην εστίαση σε αυτούς που δεν συμμετέχουν ενεργά και στη διερεύνηση και παρέμβαση σε καταστάσεις που οι μαθητές έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες. *«Αυτό που θεωρώ εγώ σημαντικό είναι το να δίνεται χρόνος στην τάξη για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ όλων των μελών. Επίσης, προτείνω στους συναδέλφους να αλλάζουν κάθε τόσο τους διπλανούς συμμαθητές με τους οποίους κάθονται, ώστε να μην αποκλείεται ή να περιθωριοποιείται κανείς!»* (Δ2).

Όσον αφορά στο ζήτημα της καθημερινής συνύπαρξης των μαθητών, οι αναφορές που έγιναν στηρίχθηκαν στη βάση ενός συνεργατικού κλίματος και όχι του ανταγωνισμού. Μερικά σχολεία έχουν αναθέσει τη διαχείριση ολόκληρων προγραμμάτων, όπως τη δημιουργία περιοδικών ή εφημερίδας της σχολικής κοινότητας ή δράσεις περιβαλλοντικής αγωγής. *«Ενθαρρύνουμε την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών με δραστηριότητες που απαιτούν ευθύνες, πχ στην έκδοση εφημερίδας με τα σχολικά μας νέα. Θέλω να πω πως είναι καλό να μάθουν να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους. Είναι κάτι που θα τους ενδυναμώσει».* (Δ3) Μια διευθύντρια της έρευνας υποστήριξε πως προάγει την τήρηση εκ μέρους των παιδιών «των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους», λέγοντας πως «ο καθένας έχει το δικαίωμα να νιώθει ασφάλεια, να του φέρονται με ευγένεια και καλοσύνη» (Δ7) γεγονός που απαγορεύει τις προσβολές και διασφαλίζει μια όσο το δυνατό υγιή κοινωνική συμπεριφορά.

## **4.3 Οι εκπαιδευτικοί**

### **4.3.1 Συμβουλευτική υποστήριξη των δασκάλων από τους διευθυντές στο πλαίσιο της συνεργασίας τους**

Όλοι οι ερωτηθέντες της έρευνας, ανέφεραν ότι επιθυμούν τη συμβουλευτική υποστήριξη από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, στο πλαίσιο της συνεργασίας και της επικοινωνίας τους και ότι οι διευθυντές είναι ωφέλιμο να παρεμβαίνουν ώστε να προσφέρουν βοήθεια στις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών τους.

### **4.3.2 Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που χρήζουν συμβουλευτικής προσέγγισης**

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παροχή συμβουλευτικής από το διευθυντή τους, πρώτα διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τις ανάγκες που έχουν στο σχολείο, όπως

απορρέουν και από τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν στην διαχείριση της ετερότητας των μαθητών.

Κατά συνέπεια, λοιπόν, οι ανάγκες των δασκάλων, οι οποίες μπορούν να καλυφθούν μέσω συμβουλευτικής υποστήριξης, δύνανται να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Σε θέματα μαθητών,
2. σε θέματα επαφής, συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους, καθώς και
3. σε θέματα συναδελφικών σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως, τα οποία αφορούν στους μαθητές. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ισχυρίστηκαν ότι ο δάσκαλος έχει την ανάγκη να γίνει αποδεκτός από όλους τους μαθητές του, όχι μόνο προσπαθώντας να γίνει αρεστός σε αυτούς, αλλά και οικοδομώντας την εκτίμησή τους προς το πρόσωπο του: «...ιδιαιτέρα η επικοινωνία με τα παιδιά είναι το άλφα και το ωμέγα» (E4), «Αν δεν κερδίσει την εκτίμηση ο εκπαιδευτικός στην τάξη, χάνει το παιχνίδι». (E1). «Το παν νομίζω είναι να εμπνέεις τα παιδιά. Έτσι όπως το σκέφτομαι δηλαδή, θα ήθελα βοήθεια από έναν έμπειρο παιδαγωγό, που θα με οδηγούσε να βρω πώς θα το καταφέρω καλύτερα αυτό» (E2). Επίσης, έγιναν αναφορές σε σημαντικές ελλείψεις σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν και να διατηρούν την πειθαρχία των μαθητών μέσα στην τάξη τους: «Αντιμέτωπισα δυσκολία από το απλό θέμα επιβολής μέχρι το να μπορείς να κρατήσεις και την υπόσταση σαν δάσκαλος», «είχα ακούσει κάποτε πως είναι καλό ο δάσκαλος να μην χαμογελά μπροστά στα παιδιά μέχρι τα Χριστούγεννα τουλάχιστον, για να μην του πάρουν τον αέρα. Ε δεν έκανα ποτέ κάτι τέτοιο, αν και το σκέφτομαι».

Το γεγονός, όμως, που φαίνεται να δυσκολεύει και να προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η εμπλοκή των μαθητών διαφορετικής εθνοτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας σε βίαιες εκδηλώσεις και περιστατικά. Οι δάσκαλοι είναι πλέον αντιμέτωποι με πολλά, ποικίλα, πολυσύνθετα και πολυδιάστατα προβλήματα και η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι χρειάζονται τη συμβουλευτική για την αντιμετώπιση προβλημάτων ενδοσχολικής βίας. «Δυστυχώς, παρατηρείται επιθετική συμπεριφορά, που νομίζω πως πηγάζει από την περιθωριοποίηση που δέχονται αυτά τα παιδιά από τους συμμαθητές τους» (E4). «Είναι φορές που μαλώνουν κατά τη διάρκεια

των διαλειμμάτων και προσπαθούμε να το λύσουμε με το διάλογο μετά στην τάξη». (E1). Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ίδιοι πρέπει να συμπεριφέρονται με τρόπο που να ευνοεί τη δημιουργία μέσα στην τάξη κλίματος υποστηρικτικού προς τη συνύπαρξη και τη μάθηση, ότι οφείλουν να σέβονται όλους τους μαθητές, να μιλούν με θετικό τόνο, να δημιουργούν συνθήκες ευχάριστου και ζεστού περιβάλλοντος, να αποφεύγουν τους σαρκασμούς και τα αρνητικά επίθετα και γενικότερα να διατηρούν κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού στην τάξη και πιστεύουν πως μπορούν να τα καταφέρουν με τη βοήθεια της συμβουλευτικής. Σε γενικές γραμμές, οι δάσκαλοι του δείγματος τόνισαν την προσοχή που πρέπει να επιδεικνύουν στην κατανόηση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας του μαθητικού δυναμικού τους.

Επίσης, το φαινόμενο της γλωσσικής ετερότητας στους σχολικούς οργανισμούς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κι αυτό επειδή το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στη γλώσσα. Αυτό που παρατηρείται σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ότι η δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας των πολιτισμικά έτερων μαθητών, καθώς και η φοίτηση στα Τμήματα Υποδοχής αποτελούν ζητήματα που προκαλούν άγχος στους μισούς συμμετέχοντες δασκάλους της έρευνας. Επομένως, αναφέρθηκε ότι αν αισθάνονταν προετοιμασμένοι ως προς τη γλωσσική ετερότητα, ενδεχομένως να διαχειρίζονταν αποτελεσματικότερα τα εν λόγω ζητήματα που αναδύονται. Ακόμη, προτάθηκε η συμβουλευτική στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ωστόσο, επισημάνθηκε από δυο εκπαιδευτικούς ότι δεν αντιμετωπίζονται καθημερινά προβλήματα γλωσσικής ετερότητας.

Εκτός από το μάθημα της γλώσσας, δυσκολίες αντιμετωπίζονται και στα μαθηματικά, καθώς όπως είναι γνωστό η μάθηση των μαθηματικών και η αξιολόγησή της στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γλώσσα (Durkin, 1991). Τα μαθηματικά περιλαμβάνουν σχέσεις ανάμεσα σε αριθμούς, γεωμετρικές μορφές, μεταβλητές και σε γενικές γραμμές, οι σχέσεις αυτές είναι αφηρημένες, και δύναται να καταστούν αντιληπτές μόνο μέσα από τη γλώσσα (Barwell, 2008). Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι αλλοδαποί μαθητές τους αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση του μαθήματος από τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, ειδικά όταν το περιεχόμενο παρουσιάζεται σε γλωσσικές μορφές, όπως στην περίπτωση γραπτών γλωσσικών προβλημάτων. Ενδεχομένως αυτό που δυσκολεύει τους μαθητές είναι το γεγονός ότι στη μαθηματική γλώσσα εναλλάσσονται διαφορετικοί τύποι λεξιλογίου.

Ορισμένοι από αυτούς χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή (όπως για παράδειγμα οι λέξεις σχετικές με φρούτα), κάποιοι εμφανίζονται σε γενικά ακαδημαϊκά πλαίσια (π.χ. οι λέξεις σύγκριση, διαδοχή), και κάποιοι άλλοι αφορούν σε εξειδικευμένη και τεχνική μαθηματική ορολογία (π.χ. ακέραιοι αριθμοί). Αυτό που επισημαίνεται σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες (5 από 6) είναι η αναγκαιότητα ενθάρρυνσης από τους διευθυντές στην αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, για παράδειγμα της ομαδο-συνεργατικής μεθόδου (E3), της διδασκαλίας με σχέδια εργασίας, της μάθησης με ανακάλυψη (E6).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί και το ζήτημα διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας των ξένων μαθητών. Οι δάσκαλοι της έρευνας υποστήριξαν πως οι εν λόγω μαθητές τους συμμετέχουν εκούσια και βαθμολογούνται στο μάθημα των Θρησκευτικών για διάφορους λόγους, όπως είναι το γεγονός ότι δεν θέλουν να μην έχουν βαθμό, δηλαδή να είναι κενό το μάθημα (E5), ή επειδή δεν θέλουν να αισθάνονται αποκλεισμένοι από την κοινωνική ομάδα της τάξης, (E1), είτε εξαιτίας της αδιαφορίας της οικογένειάς τους σχετικά με αυτό το ζήτημα, είτε λόγω της θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα και το δάσκαλο που το διδάσκει (E5). Οι περισσότεροι δάσκαλοι συμφωνούν ότι τα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και τα βιβλία των Θρησκευτικών των τελευταίων ετών βασίζονται στο σεβασμό της ετερότητας και καλλιεργούν τη συνείδηση ενός οικουμενικού ανθρώπου, ο οποίος είναι ανεκτικός, αγαπητικός και αλληλέγγυος με όλους. Εκείνο που απασχολεί τους μισούς από τους ερωτηθέντες δασκάλους είναι το πώς θα μπορέσουν να κάνουν το μάθημα αποδεκτό και αγαπητό από τους έτερους μαθητές και πάνω σε αυτό εκφράζουν την επιθυμία τους να έχουν κάποια καθοδήγηση. Σύμφωνα με τα λεγόμενα μιας εκπαιδευτικού αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της έμφασης στην προς τον πλησίον αγάπη. Μιας αγάπης ανιδιοτελούς και χωρίς διακρίσεις, η οποία θα εμπεριέχει τη διάθεση θυσίας για τον άλλο, αφού ο Χριστός ενώνει την ανθρωπότητα χωρίς να καταργεί την προσωπική ετερότητα (E4).

Ακόμη, τρεις δάσκαλοι αναφέρθηκαν και σε προβλήματα οργάνωσης της τάξης, καθώς δεν εφαρμόζονταν στην πράξη όσα ζητούσαν από την τάξη. Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε πως όταν προέβαινε σε ενέργειες που αποσκοπούσαν στην οργάνωση της τάξης, που αφορούσαν κανόνες και ενέργειες ρουτίνας (π.χ. στο μάζεμα των τετραδίων για διόρθωση από συγκεκριμένους μαθητές ή η εντολή να μη



σηκώνονται για να ζύσουν τα μολύβια τους, (E6), κ.ά.), δεν έβρισκε σύμφωνα ορισμένα παιδιά και κατά συνέπεια να μένει στάσιμο το όλο εγχείρημα.

Καταλήγοντας, ως προς το παιδαγωγικό – διδακτικό κομμάτι, αυτό που υποστηρίχθηκε είναι πως «κάθε τάξη έχει ιδιαιτερότητες και πως η ψυχολογία της τάξης είναι κάθε φορά διαφορετική. Μπορεί να προκύψουν ανά πάσα στιγμή τόσο ιδιαίτερα προβλήματα. Αν υπάρχει, όμως κάποιος δίπλα του [στον εκπαιδευτικό] να συζητήσει, να αναζητήσουν αιτίες, να μελετήσουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις, αυτές που θα είναι οι πιο εποικοδομητικές, θα υπάρχει σίγουρα ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Σε όλα. Δηλαδή, στόχοι καθημερινοί του μαθήματος, παιδαγωγική μέθοδος για την υλοποίηση αυτών των στόχων, εξυπηρέτηση των γενικότερων στόχων, αξιολόγηση κατά πόσο έχουν επιτευχθεί αυτοί οι γενικότεροι στόχοι. Δηλαδή χρειάζεται μια στήριξη καθημερινή ο εκπαιδευτικός, σε όλα τα θέματα, Ποιες συμβουλές θα δώσει στο μαθητή για να βελτιώσει το αποτέλεσμα». (E2)

### 4.3.3 Σχέση εκπαιδευτικών – γονέων

Όσον αφορά στα ζητήματα επαφής και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι οι εμπυχωτές τους. Ωστόσο, για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό απαιτούνται γνώσεις καθοδήγησης, υποστήριξης καθώς και δεξιοτήτων και τεχνικών επικοινωνίας και συνεργασίας (Blase & Anderson, 1995). Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, προδιαγράφεται ένας πολυδύναμος ρόλος για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προϋποθέτει πληθώρα προσόντων και δεξιοτήτων. Δυο από τους συμμετέχοντες δασκάλους της έρευνας αισθάνονται ότι τοποθετούνται σε θέση ευθύνης (E5) και τους ζητείται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις χωρίς ουσιαστική στήριξη (E1). Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν ότι χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη σε θέματα σχετικά με τη συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς. Οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι στις μικρές τάξεις είναι πιο συχνή η επικοινωνία, αντιθέτως στις μεγάλες τάξεις καθίσταται πιο αραιή, επειδή «οι γονείς δεν έχουν επαφή με το σχολείο, αν δεν υπάρχει πρόβλημα, στις μεγάλες τάξεις, πέρα από τους βαθμούς που έρχονται να πάρουν» (E3), «πιστεύω ότι στις μικρές έρχονται (οι γονείς) πιο πολύ ειδικά αν είναι και τα πρωτότοκα παιδιά τους, ενώ όσο μεγαλώνουν, αραιώνουν» (E6). Μια δασκάλα μίλησε

και για τις περιπτώσεις αδιάφορων γονέων, γεγονός που την οδηγεί σε μια ιδιαίτερα στρεσογόνο κατάσταση. *«Πιστεύω πολύ πως η οπτική του γονιού για τον θεσμό του σχολείου μπορεί να καθορίζει τη σχέση του με τους δασκάλους του παιδιού του. Είναι σεβαστό αυτό, όμως δεν ξέρω τι να κάνω όταν επανειλημμένα αδιαφορούν στα καλέσματα»* (E2). Εκείνος που θεωρεί ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται σωστά στο ρόλο του, δυσκολότερα θα δεχτεί να επικοινωνήσει συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (4 από τους 6) δηλώνουν ότι η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι δυσκολότερη σε σχέση με τους γονείς των γηγενών μαθητών. Επομένως, αυτό που υποστηρίχθηκε από όλους είναι ότι επιθυμούν να δεχτούν συμβουλευτική από τον προϊστάμενό τους σχετικά με *τρόπους προσέγγισης των γονιών, με τεχνικές επικοινωνίας* (E1), με την ενδεχόμενη *αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας άλλων συναδέλφων* (E4), με τεχνικές ακρόασης *«θα ήταν καλό να διδασκόμαστε να... ακούμε! Το λέω γιατί ως δάσκαλος έχω μάθει να μιλάω πιο πολύ και δυσκολεύομαι ίσως να ακούω»* (E2), καθώς επίσης και με τη γνώση των ορίων και του πεδίου δράσης τους. Δηλαδή *«πού υφίσταται ο ρόλος μας και πού ακουμπάμε χωράφια που ίσως δε θα 'πρεπε να τα θίγουμε εύκολα, γιατί δεν μπορούμε να τα διαχειριστούμε παραπέρα»* (E6). Ακόμη, η γνώση της κουλτούρας των «διαφορετικών» εθνοπολιτισμικά μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου αποτελεί ένα επιχείρημα που προβάλλεται από όλους τους δασκάλους της έρευνας, που δήλωσαν ότι υποστηρίζουν τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας.

#### 4.3.4 Σχέσεις εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους

Όπως σε κάθε εργασιακό περιβάλλον, έτσι και στο σχολικό, ενδέχεται να εντοπίζονται προστριβές και προβλήματα ή αδυναμία συνεννόησης μεταξύ των εργαζομένων. Κάθε διευθυντής μπορεί να έρθει αντιμέτωπος στην ομάδα του με άτομα που να έχουν κακές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, να είναι αντικοινωνικά ή να αρνούνται να αναλαμβάνουν ευθύνες. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα, σχετίζονται με το κατά πόσο μπορεί ο σχολικός διευθυντής να αντιμετωπίσει τα προσωπικά προβλήματα των υφισταμένων του. *«Μου έχει τύχει να υπάρχουν τόσο μεγάλες κόντρες κι εκεί πραγματικά μπορείς να δεις αν τα*

καταφέρνει ή όχι [ο διευθυντής]... Βέβαια είναι και κάπως σχετικό όλο αυτό. Θέλω να πω ότι αν δεν υπάρχει διάθεση συνεννόησης, δεν μπορούν να γίνουν και πολλά» (E2). Ο ιδανικότερος τρόπος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδύονται, αποτελεί η εύρεση της βαθύτερης αιτίας που τα προκαλούν (Σαϊτης, 2012: 407). Το στοιχείο που αναφέρεται από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος ως απαραίτητο για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων είναι η εμπιστοσύνη που πρέπει να κερδηθεί από το διευθυντή, προκειμένου εκείνος «να ενθαρρύνει όσους συναδέλφους έχουν παράπονα να μιλήσουν» για το πρόβλημα, καθώς εξετάζοντας πολύπλευρα ένα θέμα, «το προσεγγίζεις καλύτερα και αποτελεσματικότερα» (E6). Επίσης, η «προσωπική επαφή» διευθυντή και υφισταμένων αποτελεί τον πιο απλό και ίσως πιο αποδοτικό τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας, με την προϋπόθεση ότι θα γίνεται με πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης από όλες τις πλευρές. «Ας μην ξεχνάμε πως ένας διευθυντής είναι και συντονιστής», γεγονός που συνεπάγεται την ενοποίηση των επιμέρους στοιχείων που αποτελούν το σχολικό οργανισμό σε μια ολότητα.

Επιπλέον, οι δάσκαλοι υποστήριξαν πως τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής – Σύμβουλος, αποτελούν η διακριτικότητα, η εμπιστοσύνη, η οργανωτική ικανότητα του «χρειάζεται ικανότητα στο πώς να το διαχειριστεί ο διευθυντής, το πώς θα προσεγγίσει τον κάθε συνάδελφο» (E3) και γενικότερα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του: «...στην αύρα που έχει και στον τρόπο που προσεγγίζει τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς» (E1).

#### **4.3.5 Συμβουλευτική από πλευράς διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς**

Οι 3 από τους 6 δασκάλους του δείγματος απάντησαν ότι αισθάνονται πως δέχονται υποστήριξη από τους συναδέλφους τους διευθυντές. Ένας, μάλιστα, δήλωσε «ευγνώμων» και πως η παρουσία του ήταν γι' αυτόν απαραίτητη, καθώς δεν ένιωθε επαρκώς καταρτισμένος για την διαχείριση της ετερότητας και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυπταν. Μια δασκάλα δήλωσε ότι θα ήθελε σε μεγαλύτερο βαθμό ενδεχομένως και άλλη μια ότι δεν γνωρίζει αν υπάρχει στήριξη σε επίπεδο διαχείρισης της ετερότητας. Επίσης, δόθηκε και μια διφορούμενη απάντηση: «Είναι μια δύσκολη ερώτηση... από μόνη της [η διευθύντρια] δε θυμάμαι να έλαβε πρωτοβουλία... Θέλω να πω δηλαδή ότι όταν ζητήσω βοήθεια, τότε σίγουρα θα είναι

*πρόθυμη» (E2), καθώς και ότι υφίσταται και ο σύλλογος διδασκόντων, στον οποίο μπορούν οι δάσκαλοι να στηριχθούν: «Οποιοδήποτε πρόβλημα υπάρξει το συζητάμε και στο σύλλογο, οπότε παίρνω απαντήσεις κι εκεί» (E6).*

Συνεπώς, ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή κρίνεται αναγκαίος σε όσους εκπαιδευτικούς στερούνται διαπολιτισμικών γνώσεων. *«Είναι κάτι που το επιτάσσουν οι καιροί και το σύγχρονο σχολείο» (E3).* Στο ερώτημα για το αν υπήρξε αποτελεσματική η καθοδήγηση του διευθυντή, παρατηρήθηκε δυσκολία ως προς την απάντησή του από τους μισούς συμμετέχοντες, δηλώνοντας πως *«άλλοτε πετυχαίνει [η συνεργασία] κι άλλοτε λιγότερο ή καθόλου» (E2),* καθώς υφίστανται πολλοί παράγοντες *«που πρέπει να λειτουργήσουν»* για την έκβαση ενός αποτελέσματος. Και *«ενδεχομένως πρώτα από όλα απαιτείται η συνεργασία του ίδιου του παιδιού» (E4).* Οι υπόλοιποι ήταν θετικά διακείμενοι. Ειδικά μια εκπαιδευτικός αισθάνθηκε την ανάγκη να ευχαριστήσει το συνάδελφο διευθυντή της για τις συμβουλές και τις ενέργειές του.

#### **4.3.6 Ο Διευθυντής – Σύμβουλος**

Από το σύνολο των συνεντεύξεων αναδύθηκε η άποψη ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο να διαθέτει ένας σχολικός διευθυντής την ιδιότητα του συμβούλου, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα είναι πιο προσιτός στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Δηλαδή, όλοι ήταν θετικοί στο ότι μπορούν να είναι και σύμβουλοι. Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, αποτελεί να συνειδητοποιήσουν πρώτα και αυτό το στοιχείο του ρόλου τους και σε δεύτερο στάδιο να εστιάσουν στην καθοδήγηση και την παροχή βοήθειας. Βέβαια, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα δασκάλους είναι απαραίτητο και ενδεχομένως πιο αποτελεσματικό οι διευθυντές που θα ασκούν αυτό το συμβουλευτικό ρόλο να επιμορφωθούν, να διαθέτουν επιπλέον σπουδές, οι οποίες να αφορούν τον κλάδο της συμβουλευτικής και να έχουν τη στήριξη ανώτερων φορέων. Ακόμη, ένα σημαντικό βήμα αποτελεί να καταστεί σαφής ο νέος ρόλος στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και να γίνει η κατάλληλη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος τους, προκειμένου να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας τα νέα καθήκοντά τους.

## 5. Συζήτηση

### 5.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή

Ανάμεσα στους σκοπούς της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση της αναγκαιότητας ανάπτυξης της συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και του νέου ρόλου – που κατά την άποψη της γράφουσας κρίνεται αναγκαίος – του διευθυντή ως συμβούλου μέσα στη σχολική μονάδα του. Η σύγχρονη τάση προσανατολίζεται στην παροχή περισσότερης βαρύτητας στο μαθητή ως πρόσωπο – με τις ανάγκες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδιαιτερότητές του. Στο σημείο αυτό δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί και το φαινόμενο της ανομοιογενούς σύστασης των σχολικών τάξεων στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα που εκφράζεται μέσα από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας του δείγματος για την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους. Το ζήτημα της μετανάστευσης στον ελλαδικό χώρο σχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι η νέα δομή της κοινωνίας και ο νέος ρόλος που υπαγορεύει στην εκπαίδευση αφορά όχι μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και τους γηγενείς που με την είσοδό τους στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, την οποία και καλούνται να αντιμετωπίσουν ως δεδομένη και στην οποία πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω ανάπτυξη της συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία ήδη υφίσταται σε πολλές χώρες του κόσμου. Εφόσον αποτελεί κοινό τόπο η προσπάθεια του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας να σέβεται την αυτονομία των μαθητών και να προωθεί τις προσπάθειές τους προς οικοδόμηση γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων, τότε πρέπει να αντιληφθούμε και το ρόλο του διευθυντή – συμβούλου μέσα στη σχολική μονάδα του, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί με την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων προς ευόδωση του παραπάνω ρόλου.

Όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων, τα καθήκοντα των σχολικών διευθυντών είναι ιδιαίτερα διευρυμένα και πολυσύνθετα. Ένας

διευθυντής είναι το άτομο που επωμίζεται τη διαχείριση του σχολικού οργανισμού, τη λειτουργία και τους πόρους για ένα ασφαλές, αποδοτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Είναι εκείνος που συνεργάζεται με τις οικογένειες αλλά και την τοπική κοινωνία, ανταποκρινόμενος στα διαφορετικής φύσεως ενδιαφέροντα και στις ανάγκες. Οι συμμετέχοντες διευθυντές υποστηρίζουν ότι ανάμεσα στις βασικές αρμοδιότητές τους συγκαταλέγονται διοικητικής φύσεως καθήκοντα, απεμπολώντας την αντίληψη παλαιότερων δεκαετιών ότι οφείλουν να αποτελούν διαχειριστές των σχολικών κτιρίων και ότι είναι αυτοί που επιβάλουν την πειθαρχία. Παρόλο που εκφράστηκε η αντίληψη ότι ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί έναν εκπαιδευτικό ηγέτη, που χρειάζεται να διαθέτει ένα ξεκάθαρο όραμα, ωστόσο πολλοί εστίασαν στη σκιαγράφηση ενός πιο διεκπεραιωτικού χαρακτήρα διοίκησης.

Ο κύριος ρόλος, όμως, των διευθυντών εξακολουθεί να θεωρείται από τους συμμετέχοντες του δείγματος ο εκπαιδευτικός – διδακτικός, καθώς αποτελεί έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Σε αυτό το έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η διαμόρφωση υπεύθυνων ανθρώπων με επιστημονική, κοινωνική, πολιτιστική συνείδηση και η παροχή των απαραίτητων εφοδίων που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία τίθενται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος όλο και περισσότερο τα τελευταία έτη.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος αποτελεί η επικοινωνιακή διάσταση του ρόλου των διευθυντών και η συνεργασία τους με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών. Αυτή η επικοινωνία, είτε με τους γονείς των μαθητών τους, είτε με τους συναδέλφους θεωρούν ότι συμβάλλει στη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία έχοντας θετικά αποτελέσματα στην πορεία των μαθητών. Επίσης, θεωρούν ότι αποτελεί μέρος των ευθυνών τους. Η επικοινωνία και η συνεργασία καθορίζονται από διάφορους παράγοντες που, είτε τις ευνοούν, όπως το καλό ψυχικό-συναισθηματικό κλίμα, ο χρόνος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διευθυντών, είτε την παρακωλύουν, όπως η έλλειψη όλων των παραπάνω καθώς επίσης και η αδιάφορη στάση του γονιού, η απαξία του για τον θεσμό του σχολείου και η απουσία υποστηρικτικών θεσμών που θα μπορούσαν να στηρίζουν αυτό το πλαίσιο συνεργασίας.

Πέραν των διοικητικών αρμοδιοτήτων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές δήλωσαν πως επωμίζονται και πλήθος εξωδιδασκτικών καθηκόντων.

Μεταξύ άλλων, προσφέρουν κοινωνική στήριξη στους πολιτισμικά έτερους μαθητές και τις οικογένειές τους. Η εκτίμηση και η αποδοχή που απολαμβάνει ένα άτομο από τον περίγυρό του, καθώς και το ενδιαφέρον των άλλων για τη συναισθηματική του κατάσταση και η καθοδήγηση που του προσφέρουν με τη μορφή συμβουλών και οδηγιών, ορίζεται ως το φαινόμενο της κοινωνικής στήριξης (Μακρή – Μπότσαρη, 2001: 489). Αναμφίβολα, η οικογένεια συνιστά την πρωταρχική πηγή παροχής κοινωνικής στήριξης στο παιδί, ωστόσο και το σύνολο των εκπαιδευτικών οφείλει να αναλάβει την παροχή στήριξης.

## **5.2 Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διοίκηση**

Η σπουδαιότητα της συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διατυπώνεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες της έρευνας. Η γενική άποψη των διευθυντών σχετικά με το ζήτημα της συμβουλευτικής είναι ότι αυτή αποτελεί μέσο βοήθειας ως προς την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με παράλληλη αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι περισσότεροι διευθυντές αναγνωρίζουν την επιστημονική διάστασή της, ενώ υπάρχουν και ορισμένοι που θεωρούν τη συμβουλευτική ως απλή παροχή συμβουλών.

Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας των Αγγελόπουλου, Πολυδώρου και Πολυδώρου σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την εισαγωγή της συμβουλευτικής στο σχολείο, καθώς και των απόψεών τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην άσκηση συμβουλευτικού έργου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα, γνώριζε πως η συμβουλευτική στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις καθώς και στην επικοινωνία. Ωστόσο, σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως η συμβουλευτική είναι παροχή συμβουλών (Αγγελόπουλος, κ.α, 2006: 83).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, η συμβουλευτική έχει άμεση σχέση με την παιδαγωγική διαδικασία, διότι αποτελεί και αυτή μια διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου

και βασίζεται στην ύπαρξη της βοηθητικής σχέσης. Οι ερωτηθέντες ανέφεραν και την αναγκαιότητα ύπαρξης θεσμοθετημένων υπηρεσιών συμβουλευτικής, που θα είναι ενταγμένες στο σχολικό πλαίσιο.

Στην προαναφερθείσα έρευνα ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων υποστήριξαν πως η συμβουλευτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση και την παιδαγωγική διαδικασία, καθώς και πως κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή της στο δημοτικό σχολείο. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρούσε πως στο σχολείο αναδύονται και προκύπτουν προβλήματα που χρήζουν συμβουλευτικής αντιμετώπισης (Αγγελόπουλος, κ.α., 2006: 84).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μια ακόμη έρευνα σε σχέση με τη συμβουλευτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο. Στόχος τέθηκε η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συμβουλευτική θεωρείται από τους δασκάλους σημαντική δραστηριότητα για το σχολείο, καθώς μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο, στην ανάπτυξη των μαθητών και στον εκσυγχρονισμό καθώς και στην αναβάθμιση του δημοτικού σχολείου (Τσαπρούνης, 2002: 59).

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως η συμβουλευτική θα μπορούσε να συμβάλει στην εκπαίδευση των πολιτισμικά έτερων παιδιών διευκολύνοντας και στηρίζοντας τα παιδιά αυτά – αλλά και τους γονείς τους – στην ομαλή τους συνύπαρξη στο σχολικό περιβάλλον, καθώς υποστηρίζεται πως ο ρόλος της συμβουλευτικής αποτελεί η παροχή βοήθειας τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολία, η προσφορά υποστήριξης στους γονείς τους και η ενίσχυση των παιδαγωγών (Goor, et al., 1995: 106).

Αξίζει επίσης, να σημειωθεί ότι οι γυναίκες διευθύντριες εμφανίζονταν πιο ευαισθητοποιημένες να προσφέρουν υποστήριξη στους μαθητές τους και με περισσότερη «διαισθητική» διάθεση προκειμένου να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους συγκριτικά με τους άντρες διευθυντές. Οι γυναίκες φαίνονται πιο «συμφιλιωμένες» και εξοικειωμένες με τη συμβουλευτική φύση του ρόλου τους στο σχολείο καθώς και οι διευθυντές με επιπρόσθετες σπουδές. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί και με ανάλογες διεθνείς έρευνες (Cooper, et al., 2005), που παρουσιάζουν



ότι οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να λειτουργούν και συμβουλευτικά, εκτιμούν τις εξειδικευμένες δεξιότητες που διαθέτει ένας σύμβουλος.

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν πως η δουλειά ενός στελέχους εκπαίδευσης απαιτεί διεπιστημονική, πολύπλευρη κατάρτιση και ενημέρωση σε ποικίλα επιστημονικά πεδία. Επομένως, η κατάρτισή τους αναδείχθηκε πως θεωρείται ένα εξαιρετικής σημασίας ζήτημα μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν και μια σημαίνουσα παράμετρος του ρόλου τους. Μόνο τέσσερις από τους ερωτώμενους δεν είχαν επιμορφωθεί ή λάβει κάποια σχετική εκπαίδευση. Τρεις διευθυντές δήλωσαν πως είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια συμβουλευτικής, ενώ οι υπόλοιποι συμμετείχαν σε μαθήματα σχετικά με τη συμβουλευτική στο πλαίσιο των προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών τους. Τα κατάλληλα εφόδια για την άσκηση του συμβουλευτικού έργου και η απόκτηση δεξιοτήτων και γνωρισμάτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και η κατανόηση μπορούν να συντελέσουν στην επιτυχή εφαρμογή του υποστηρικτικού ρόλου που απαιτείται πλέον σήμερα στο σχολικό περιβάλλον.

Παρά την ένταξη μαθημάτων συμβουλευτικής στα ελληνικά Πανεπιστήμια, και ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, χρειάζεται μεγαλύτερη εστίαση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, διδακτικών προσεγγίσεων, όπως και πρακτική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς και των στελεχών της εκπαίδευσης σε θεσμούς συμβουλευτικής. Κάθε μορφή επιμόρφωσης για τους εν ενεργεία διευθυντές πρέπει να εστιάζει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου τους στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Οι διευθυντές θεωρούν ότι για την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου χρειάζονται επιμόρφωση σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών, τους τρόπους προσέγγισης των γονιών, με τις τεχνικές επικοινωνίας και ακρόασης και με τη γνώση των ορίων τους στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης. Ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για την πραγματοποίηση αυτής της επιμόρφωσης θα ήταν να γίνεται στο πλαίσιο των σπουδών τους, με προγράμματα επιμόρφωσης από εξειδικευμένους επιστήμονες, με παιδαγωγικές συναντήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς ή με τον Σχολικό Σύμβουλο αλλά και με προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οργανωμένα από φορείς Συμβουλευτικής.

Η πλειοψηφία των διευθυντών της έρευνας θεωρεί ότι έχει προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές σε περιπτώσεις που χρειάστηκε να τους ενθαρρύνει, να συμβάλλει να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους, αλλά και να τους προσφέρει στήριξη και αποδοχή.

### **5.3 Συμβουλευτική στους πολιτισμικά έτερους μαθητές και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Οι διευθυντές της παρούσας έρευνας πιστεύουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής στήριξης σε σχέση με τους γηγενείς, κατά κύριο λόγο, εξαιτίας του διαφορετικού περιβάλλοντος στο οποίο καλούνται να ενσωματωθούν, των δυσκολιών της γλώσσας και των αρνητικών συμπεριφορών που βιώνουν. Το εύρημα αυτό συνάδει και με τις έρευνες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών των ομάδων των μαθητών (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010, Μόττη-Στεφανίδη et al., 2008, Νικολάου, 2000).

Επιπλέον, οι επιπρόσθετες σπουδές και κυρίως η μεταπτυχιακή εκπαίδευση, επιβεβαιώνουν την ικανότητα των δασκάλων με αυξημένα προσόντα να λειτουργήσουν και συμβουλευτικά μέσα στην τάξη τους. Πιο αναλυτικά, το θέμα της αντιμετώπισης των προβλημάτων που εμφανίζουν οι μειονοτικοί πληθυσμοί προκαλεί την ανάγκη της συμβουλευτικής στις ομάδες που αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης, καθώς και την αναγκαιότητα ειδικής εκπαίδευσης πάνω σε μεταναστευτικά θέματα όλων των ατόμων που θέλουν να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη, σύμφωνα και με την Κουλούρη- Αντωνοπούλου (2009).

Αξίζει να σημειωθεί και το γεγονός ότι οι γυναίκες πιστεύουν, περισσότερο από τους άντρες, ότι δεν επαρκούν για την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στους πολιτισμικά έτερους μαθητές, το οποίο εμφανίζεται και σε έρευνα της Μόσχου (2009: 84), που εξετάζει γενικότερα την άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών προς όλους τους μαθητές και αιτιολογεί την αίσθηση αυτής της ανεπάρκειας ως αποτέλεσμα του «περισσότερου χρόνου που διαθέτουν οι άνδρες στο να ενημερωθούν και να προβληματιστούν πάνω σε θέματα συμβουλευτικής», άρα και

πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής. Παρόλα αυτά, η παραπάνω θέση των γυναικών εκπαιδευτικών θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως μια πιο αυξημένη συναίσθηση για τους κινδύνους που κρύβονται πίσω από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής από ένα άτομο μη ειδικό.

Καταληκτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι η συμβουλευτική συντελεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και στην καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών. Επισημαίνουν ότι το ευχάριστο κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που θα υποστηρίζει την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών μπορεί να αντιμετωπίσει το θέμα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, μιας και αυτοί οι μαθητές έχουν αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης σε σχέση με τους γηγενείς, εξαιτίας του διαφορετικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλούνται να ζήσουν, λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας και των αρνητικών συμπεριφορών που πολλές φορές βιώνουν. Αναγνωρίζουν το συμβουλευτικό χαρακτήρα του ρόλου τους και θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο για την ανάληψή του, όμως αναγνωρίζουν και τις ελλείψεις τους.

## **5.4 Συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η συμβουλευτική διαδικασία πρέπει να εστιάζει στη συνεργασία διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τα προβλήματα του μαθητή, ενώ παράλληλα πρέπει να καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του ατόμου και η αποδοχή του ως πρόσωπο.

Σε όλες τις συνεντεύξεις από τα υποκείμενα της έρευνας δόθηκε η απάντηση ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι ωφέλιμο να παρεμβαίνουν ώστε να προσφέρουν βοήθεια στις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών τους.

Η συμβουλευτική διάθεση των διευθυντών διαφαίνεται από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την ειλικρίνεια, την αποδοχή, την κατανόηση των μη

λεκτικών μηνυμάτων, το γνήσιο ενδιαφέρον που δείχνουν στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους δασκάλους που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, κάποιοι πλησιάζουν στο επίπεδο του συμβούλου βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να διερευνήσει τον εαυτό του και να εντοπίσει τα πραγματικά αίτια της συμπεριφοράς του. Οι δάσκαλοι εμφανίζονται θετικοί στην αποδοχή κινήτρων με μια συμβουλευτική διάσταση και θεωρούν τη συμβουλευτική ως βοηθητική διαδικασία βελτίωσης των σχέσεων αλλά και του εαυτού τους.

Όσον αφορά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να καλυφθούν μέσω συμβουλευτικής υποστήριξης, δύνανται να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες: σε ζητήματα μαθητών, σε θέματα επαφής, συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους, καθώς και σε θέματα συναδελφικών σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική και έχει θετικά αποτελέσματα στην πορεία των μαθητών. Το χτίσιμο μιας εποικοδομητικής σχέσης ανάμεσα τους μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την υποστήριξη των δασκάλων για τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, έχει πολλά, θετικά αποτελέσματα, αξιολογείται θετικά από τους γονείς και τους ωθεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Christenson & Sheridan, 2001, όπ. αναφ. στο Κιρκιγιάννη, 2012: 101). Μεταξύ άλλων δημιουργεί ευνοϊκό σχολικό κλίμα το οποίο επιδρά στη βελτίωση όχι μόνο της σχολικής επίδοσης, αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών, κινητοποιεί τον μαθητή και αυξάνει το ενδιαφέρον του για μάθηση. Βελτιώνει τις σχέσεις ανάμεσα σε γονείς-μαθητές-εκπαιδευτικούς, διευκολύνει την ενημέρωση των γονέων σε θέματα που αφορούν τα παιδιά τους και το σχολείο και στη χρήση τεχνικών και στρατηγικών για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων (Γιοβαζολιάς, 2011: 19).

Κατά το Μπρούζο (2003) η ευχέρεια που συναντάται στους ηλικιακά μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς (άνω των 45 ετών) να έχουν τη δυνατότητα να χειρίζονται προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον είναι πιθανό να οφείλεται στην εξοικείωσή τους με αρνητικές καταστάσεις και κατ' επέκταση στην εμπειρία τους, γεγονός που παρατηρείται και στους συμμετέχοντες της έρευνας.

Η πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης φαίνεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την διάθεση των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη προς τους πολιτισμικά έτερους μαθητές. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιστοιχία με όσα υποστηρίζουν οι Tatar (1998), Howieson και Semple (2000). Πιο ειδικά, αναφέρουν

ότι, λόγω της έλλειψης χρόνου, οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ότι είναι στο πλευρό όλων των μαθητών τους.

## 5.5 Η συνεργασία με τους γονείς

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν όσον αφορά στην επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικό και ενδεχομένως αναγκαίο να συμπεριλαμβάνουν εκτός από το ίδιο το άτομο και μέλη από το οικογενειακό του περιβάλλον, έτσι ώστε σύμφωνα με τον Κλεφτάρα (2009) να μπορεί ο σύμβουλος – εκπαιδευτικός να κατανοεί και να αξιολογεί τη συμπεριφορά του συμβουλευόμενου μέσα από αυτό που θεωρείται «τυπικό» για τα μέλη της εκάστοτε κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί, πάντως δείχνουν να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες που μπορούν να προκύψουν μέσα στο χώρο του σχολείου με τους μαθητές τους.

Παρατηρήθηκε πως οι μικρότεροι ηλικιακά διευθυντές και διευθύντριες ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα λέξεις όπως επικοινωνία και διάλογος. Οι γυναίκες διευθύντριες εστίασαν, επίσης περισσότερο στην επικοινωνία με τους γονείς και τον ίδιο το μαθητή. Είναι προσανατολισμένες στις ανθρώπινες σχέσεις και επιθυμούν να διατηρούν την επαφή με τους μαθητές τους (Fennell, 2005 Δαράκη, 2007: 158) Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο παιδαγωγικό τους έργο λόγω της μακράς θητείας τους ως εκπαιδευτικοί και στην αντιμετώπιση ζητημάτων, όπως μία εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, με δραστηριότητες που ενδεχομένως περιορίζονται στη σχολική τάξη.

Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων διευθυντών, υποστηρίζει ότι η συνεργασία και η επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι δυσκολότερη. Ωστόσο η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία καθιστά πιο εύκολη τη μετάβαση των παιδιών από το ένα κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο στο άλλο, καθώς διασφαλίζονται η έγκυρη πληροφόρηση, οι κοινές παραινέσεις και εμπειρίες (Bronfenbrenner, 1994: 217).

Η καλή συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου αφού η αρμονική

συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων στην αγωγή των μαθητών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η συνεχής επιμόρφωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να προάγει την επανεξέταση των οικείων στάσεων και αντιλήψεων και την προώθηση μεθόδων που συμβάλλουν στην προσέγγιση των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα, στην αναγνώριση και αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (Hajisoteriou, 2012 Μάρκου, 1996).

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Μέσω της συγκεκριμένης εργασίας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ρόλος των σχολικών διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμβουλευτική προσέγγιση των πολιτισμικά έτερων μαθητών, καθώς και των συναδέλφων τους δασκάλων. Αφού εξετάστηκαν τα ευρήματα και έχοντας ως σημείο αναφοράς τα ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα πως ο συμβουλευτικός ρόλος των διευθυντών είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική κοινότητα.

Οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχοντας κεντρική θέση στη σχολική μονάδα, σε καθημερινή βάση αλληλεπιδρούν με την πολυπλοκότητα της προσωπικότητας του συνόλου των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η βούλησή τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους – και πιο πολύ εκείνους με μεταναστευτικό υπόβαθρο – να αναπτύξουν τον εαυτό τους, έτσι ώστε να γίνουν αυτόνομες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες, θεωρείται ως ένα μεγάλο βαθμό δεδομένη. Στην «ώσμωση» τους αυτή είναι υποχρεωμένοι να δρουν εκτός από παιδαγωγοί και ως σύμβουλοι, να είναι ευέλικτοι, επινοητικοί, διορατικοί, ανοιχτοί, ζεστοί.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν, εξακολουθούν να θέτουν ως προτεραιότητα το διοικητικό έργο που ασκούν, χωρίς ωστόσο, να

παραλείπουν να αναγνωρίζουν και τη σπουδαιότητα της κοινωνικής του πλευράς. Οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται τη συνάφεια της σχέσης μεταξύ συμβουλευτικής και εκπαίδευσης καθώς και τη σπουδαιότητα της συμβολής της συμβουλευτικής στην ομαλή συνύπαρξη των μαθητών.

Οι διευθυντές θεωρούν ότι για την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου χρειάζονται επιμόρφωση σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τους τρόπους προσέγγισης των γονιών, με ζητήματα επικοινωνίας, με τη γνώση των ορίων τους στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης και με γενικότερες γνώσεις αναφορικά με τις δομές που έχουν αναπτυχθεί και το πλαίσιο που διέπει το πεδίο της Συμβουλευτικής. Ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για την πραγματοποίηση αυτής της επιμόρφωσης θα ήταν να συντελείται στο πλαίσιο των σπουδών τους, με προγράμματα επιμόρφωσης από εξειδικευμένους επιστήμονες, με παιδαγωγικές συναντήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς ή με τον Σχολικό Σύμβουλο αλλά και με προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οργανωμένα από φορείς Συμβουλευτικής.

Η συγκεκριμένη έρευνα ίσως θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω έρευνα μόνο στα διευθυντικά στελέχη των σχολείων αλλά και στον απλό εκπαιδευτικό που έρχεται καθημερινά σε επικοινωνία με το μαθητή. Ή ακόμη θα μπορούσαμε να εξετάσουμε τα παιδιά από πολιτισμικά έτερο περιβάλλον χρονικά για τη μελέτη της εξέλιξής τους. Μια τέτοια μελέτη ομάδας βέβαια θα ήταν πιο πολύπλοκη και χρονοβόρα. Τα συμπεράσματα όμως θα ήταν πολύ ενδιαφέροντα.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (τόμος Α΄) (γ΄ εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα : Gutenberg.
- Cohen L., & Manion L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Creswell, J., W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Howard, K. & Sharp, J., A. (1994). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Μτφρ. Π. Νταλάκου/ Κ.Μ. Σοφούλη. Αθήνα: Gutenberg.



- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα* (μτφ. Ν. Ρώντα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1991).
- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. - Γ. Παπακωνσταντίνου (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα : Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Λιοναράκη Σ., Μάγος Κ., (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος β: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βακάλης, Γ., Σιβρή, Ε., (2008). *Η συμβολή των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή (δυσαριθμησία και εκπαιδευτικό λογισμικό)*. 1ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Ημαθίας, «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών». Ημαθία.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας & Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π., (2008), *Δόκιμοι εκπαιδευτικοί και τα Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών*, Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση - Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βηματισμοί αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαίδευσης και*

του περιεχομένου της, 1ο Διεθνές Συνέδριο Αθήνας, Τόμος II, Πάτρα, σ.σ. 37-49.

- Γιακουμάκη, Β. (2007), *Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, στο: Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός οδηγός. Υ. Π.Ε. Π.Θ., πρόγραμμα «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», Βόλος: Επτάλοφος
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές Γονέων. Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπος, σ.110.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Ζήλου-Καρδάτου, Μ. (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Keast, J. (επιμ.) (2007), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία*, (επιμ.) Ά. Βαλλιανάτος, Συμβούλιο της Ευρώπης. Στο: [www.pi-schools.gr/lessons/religious/.../thr\\_eterot\\_diap\\_ekp.doc](http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/.../thr_eterot_diap_ekp.doc) (προσπελάστηκε στις 22/09/2016).
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργου, Ε. (2010). *Ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου στη διαχείριση προβλημάτων στο χώρο του σχολείου*. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*. Ηλεκτρονικό περιοδικό, τ. Α'(1), σ. 40-49. Ανακτήθηκε από [http://thess.pde.sch.gr/jm/periodiko/teyxos01/teyxos\\_1.pdf](http://thess.pde.sch.gr/jm/periodiko/teyxos01/teyxos_1.pdf) (6/11/2016).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*. Στο Αθανασούλα -Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Β΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κεδράκα, Κ. (χ.χ.). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε από <http://class.eap.gr> (19/06/2016).

- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). *Επικοινωνία Σχολείου – Οικογένειας. Τα εκπαιδευτικά*, 103-104
- Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμίδου –Hardy, X. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική – μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47, 33-63.
- Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2009). Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 88-89, 8-17.
- Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Management*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο. Υποκειμενικότητα και υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Κυριαζή, Ν., (2004). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης Α. – Ανδρέου Α. (επιμ.) (2005). *Όψεις της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg

- Κωνσταντινίδης, Γ., Βασιλόπουλος, Σ. (2010). *Οι ψυχικές ανάγκες του αλλοδαπού μαθητή και ο ρόλος του Σχεσιοδυναμικού δασκάλου* στο: Κοσμόπουλος Α. & Βασιλόπουλος Σ. (Επιμ. Εκδ.). *Η παιδαγωγική σχέση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λαΐνας, Αθ. (2004). *Το έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*, *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17 (2004)
- Λιοναράκης Α., (2001). *Για ποια 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση' μιλάμε;*, εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, 25 - 27 Μαΐου, Πάτρα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1994). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

- Μάρκου, Γ., (1998). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα, 1997
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2004). *Η πολιτισμική διάσταση στις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική επάρκεια των παιδιών και των εφήβων*. Νέα Παιδεία, 11, 101-115.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). *Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες-παλινοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας*. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλινόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 167-193). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α. Χ., Τάκης, Ν., & Παυλόπουλος, Β. (2006). *Εθνική ταυτότητα, τακτικές επιπολιτισμού και ψυχική ανθεκτικότητα μεταναστών/παλινοστούντων μαθητών*. Στο Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σελ. 108- 126). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία : Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπρούζος, Α. & Ράπη Κ. (2001). Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41.

- Μπούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*. Αθήνα: Τυθωθήτω
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ντάλλα, Μ. (2000). *Στάσεις και συμπεριφορά Ελλήνων μαθητών προς τους Ποντίους και Βορειοηπειρώτες συμμαθητές τους: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης*. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική διδακτική και Ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πραστάκος Γ. (2005). *Διοικητική Επιστήμη στην Πράξη Εφαρμογές στη Σύγχρονη Επιχείρηση*, Β' Έκδοση. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
  
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Ατραπός.
  
- Σκιαδάς Γ. Βασίλειος, (1994). *Αγωγή – Μόρφωση – Ψυχαγωγία του Παιδιού (Χριστιανική – Παιδαγωγική Θεώρηση)*, Αθήνα.
  
- Τριάρχη - Hermann, Β. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική: επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Ακαδημίας Dillingen, Μόναχο 2004/ Einfubrung in die Schulberatung: fort und Weiterbildung griechischer Lehrer und Akademie fur Lehrerfortbibung und Personalfuhrung Dillingen, Munchen 2004*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
  
- Τριάρχη, Β. (2002). *Η σχολική συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα* στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Άτραπος.
  
- Τσαπρούνης, Α. (2002), *Η Συμβουλευτική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
  
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός
  
- Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Β΄ έκδοση συμπληρωμένη. Αθήνα: Gutenberg.
  
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες –*



*Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τ. Α΄. (σσ. 81 - 165). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηχρήστου, Χρυσή Γ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Τυπωθήτω

### Ξενόγλωσσες

- Akhtar, S. (1999). *Immigration and identity. Turmoil, treatment and transformation*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Alvy, H. & Robbins, P. (2005). Growing into leadership. *Education leadership*, 62 (8), pp.50-54.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol.III: Social behaviour and applications* (2nd ed., pp. 291-326). Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5 -68.

- Blase, J. & Anderson, G. (1995) *The Micropolitics of Educational Leadership: From control to empowerment* (London: Cassell).
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2<sup>nd</sup>. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2<sup>nd</sup> Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman
- Brown, W.K., & Rhodes, W.A. (1991). *Factors that promote invulnerability and resiliency in at-risk children*. In W.A Rhodes & W.K. Brown (Eds.), *Why some children succeed despite the odds* (pp. 171-177). New York: Praeger
- Cannell, C.F., & Kahn, R.L. (1968). *Interviewing*. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, 2: Research method. New York: Addison-Wesley
- Cicchetti D. (1993). Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections. *Developmental Review*. 13:471–502
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2000). Developmental processes in maltreated children. In D. Hansen (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 46. Child maltreatment* (pp. 85-160). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Constantine, M. G., Melincoff, D. S., Barakett, M. D., Torino, G. C. & Warren, A. K. (2004). Experiences and perceptions of multicultural counselling scholars: a qualitative examination. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(4), 375-393.

- Cooper, D.F., S. Grey, G. Raymond and P. Walker, 2005. *Project Risk Management Guidelines: Managing Risk in Large Projects and Complex Procurements*. 1st Edn., John Wiley and Sons Ltd., Chichester, England
- Day, C. Harris, A. and Hadfield, M. (2001b) ‘Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders’, *School Leadership & Management*, 21(1), pp. 19–42.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001a) Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), pp. 39- 56. doi.org/10.1080/13603120117505.
- Dimakos, I. (2006). The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counseling services, *School Psychology International*, 27(4), 415-425
- dren from birth to adulthood. New York: Cornell University Press  
dren from birth to adulthood. New York: Cornell University Press
- Durkin, K. (1991) *Language in Mathematics Education: an introduction*, in K. Durkin & B. Shire (Eds) *Language in Mathematical Education, Research and Practice*, pp. 3-16. Philadelphia: Open University Press.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Fennell. H. (2001). *Exploring Leadership in an Era of Reform*. Accepted for presentation at the annual conference of the Canadian Society of Studies in

*Educational Administration*. Laval University, Quebec City, PQ. May 23 - 26, 2001. (Refereed)

- Fergusson DM, Horwood LJ, Lynskey MT. (1994). The childhoods of multiple problem adolescents: A 15-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. ;35:1123–1140
- Garmezy N, Masten AS, Tellegen A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*. 55:97–111
- Garmezy N. (1991). *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*. *Pediatrics*. 20:459–466
- Garmezy, N., (1993), “Children in poverty: Resiliency despite risk,” *Psychiatry*, 56(1), 127-136
- Garratt, B. (1990). *Creating a learning Organization*. Cambridge.
- Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I. & Pashiardis, P. (2001). *Educational leadership as a paradox: The case of Cyprus*. Στο: P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (σσ.70-92). Hong Kong: Centre for Educational Leadership & The University of Hong Kong.
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *SouthWestern Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1989). *Psychoanalytic perspectives on migration and exile*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's' Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivation Model. *Child Development*, 65,237-252
- Haggerty R, Sherrod L, Garmezy N, Rutter M, editors. (1994). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge; New York
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146.
- Hetherington, E. M., & Elmore, A. M. (2003). *Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage*. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.182-212). New York: Cambridge University.
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent- School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African- American and Euro –American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Howieson, C. & Semple, S. (2000). The evaluation of guidance: listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(3), 373-387.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1991, 1996, 2001, 2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: Me Graw -Hill, inc.

- Klimidis, S., Stuart, G., Minas, I.H. and Ata, A.W. (1994), “Immigrant status and gender effects on psychopathology and self- concept in adolescents: A test of the migration morbidity hypothesis”, *Comprehensive Psychiatry* 35: 393-404
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Ph.D. Thesis: Southampton Uni.
- Krumboltz, J. and Thoresen, C. (1976). *Counselling Methods*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kvale, S. (1996). *InterViews—An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Leithwood, K., Duke, D.L. (1999) A century’s quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 51
- Leon, L. (2003). Parents and secondary schools. *Principal Leadership* (High School Ed.), 4(4), 32-7.
- Lin, N., & Erickson, B. (Eds.). (2008). *Social capital: An international research program*. New York, NY: Oxford.
- Luthar SS, Zigler E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61:6–22

- Luthar SS. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in the study of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 34:441–453
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D., (1998), “The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children,” *American Psychologist*, 53(2), 205- 220
- Masten, A., & Powell, J. (2003). *A resilience framework for research, policy, and practice*. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York, NY: Cambridge University Press
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Morgan, G. (1996). *Human Resources Management in Education*, 91-99. London, The Open University.

- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 235–261.
  
- Nelson-Jones, R (2003). *Basic counseling skills: A helper's manual*. London: Sage.
  
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks,CA: Sage Publications, Inc
  
- Purkey, S., and Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
  
- Rubin & Rubin (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage Publications
  
- Rutter, M. (2000). *Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications*. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 651-682). New York, NY: Cambridge University Press.
  
- Silverman, D. (1997). *Discourses of Counselling: HIV Counselling as Social Interaction*. London: Sage.
  
- Smith, M. (1996). The secret life of physically disabled children in Varma, V. (Ed) *The inner life of children with special needs*. pp 27-44. London: Whurr



- Sue, D. W, Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). *Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession*. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486
- Tatar, M. (1998). Counselling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(3), 337-352
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. Bristol, PA: Falmer Press
- Unicef (2001). Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- Walker, J. (1987). *Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach*. In J. Walker (Ed.), *Educative Leadership for Curriculum Development*, *Educative Leadership Monograph Series No. 2*, ACT Schools Authority. Canberra.
- Werner, E.E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press
- Zuilkoski, D.M. (2005). *Teacher participant and mentor administration perceptions of critical incidents relative to a pilot two-year teacher assistant principal program*. *Doctoral Dissertation*, Temple University.

## Παράρτημα

### Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

Πίνακας 1: Δείγμα Διευθυντών

Α/Α	ID	ΦΥΛΟ	ΈΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
1	Δ1	Άνδρας	25	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ
2	Δ2	Άνδρας	18	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ
3	Δ3	Γυναίκα	13	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ Μεταπτυχιακό
4	Δ4	Γυναίκα	15	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Άλλο πτυχίο ΑΕΙ Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ

5	Δ5	Άνδρας	13	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ Μεταπτυχιακό
6	Δ6	Γυναίκα	10	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής
7	Δ7	Άνδρας	18	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ
8	Δ8	Άνδρας	14	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ Επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ
9	Δ9	Γυναίκα	17	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση

10	Δ10	Άνδρας	15	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ  Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ Μεταπτυχιακό
11	Δ11	Γυναίκα	13	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ
12	Δ12	Άνδρας	15	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ

**Πίνακας 2: Δείγμα Εκπαιδευτικών**

<b>A/A</b>	<b>ID</b>	<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>ΈΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>	<b>ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ</b>
1	E1	Γυναίκα	13	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ Μεταπτυχιακό
2	E2	Άνδρας	17	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Άλλο πτυχίο ΑΕΙ Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ
3	E3	Άνδρας	22	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Μεταπτυχιακό
4	E4	Γυναίκα	18	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Άλλο πτυχίο ΑΕΙ
5	E5	Γυναίκα	17	Παιδαγωγική Ακαδημία Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής Μεταπτυχιακό
6	E6	Γυναίκα	11	Παιδαγωγικό Τμ. Δημ. Εκπ/σης Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου ΤΠΕ Επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ

**Πίνακας 3: Αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τους Διευθυντές**

Δείγμα Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>1. Αναγνωρίζουν οι σχολικοί διευθυντές τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους απέναντι σε πολιτισμικά έτερους μαθητές;</p>	<p>1. <u>Ρόλος του Διευθυντή</u></p>	<p><b>Εισαγωγικό ερώτημα για το ρόλο του διευθυντή:</b></p> <p>1. Τι περιλαμβάνει περίπου το καθημερινό σας πρόγραμμα στο σχολείο;</p> <p>2. Ποιους ρόλους θεωρείτε ότι έχετε αναλάβει ως διευθυντής/ντρια στη σχολική μονάδα;</p> <p>3. Ποια διάσταση του ρόλου σας θεωρείτε ότι είναι η σημαντικότερη όλων και γιατί;</p> <p>4. Πιστεύετε ότι η ψυχολογική υποστήριξη των πολιτισμικά έτερων μαθητών του σχολείου σας είναι μέρος του ρόλου σας ή όχι; Και γιατί;</p> <p>5. Αν ναι, με ποιο τρόπο παρέχετε ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά;</p>
	<p>2. <u>Συμβουλευτική</u></p>	<p>6. Νομίζετε πως η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας ή όχι;</p>

		<p>7. Κατά τη γνώμη σας, η συμβουλευτική διαδικασία συντελεί στην αποτελεσματικότερη συνύπαρξη των πολιτισμικά έτερων μαθητών με το σύνολο στην τάξη ή όχι;</p> <p>8. Πιστεύετε πως το σχολείο μπορεί να παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής στους πολιτισμικά έτερους μαθητές και στις οικογένειές τους ή όχι;</p> <p>9. Συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας όσον αφορά στο ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας;</p> <p>10. Θεωρείτε ότι η στήριξη και η καθοδήγηση των γονέων των πολιτισμικά έτερων παιδιών αποτελεί κομμάτι των ευθυνών σας ή όχι; Και γιατί;</p>
<p>2. Θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση και εξειδίκευση πάνω σε θέματα συμβουλευτικής;</p>	<p>3. <u>Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών για την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου</u></p>	<p>11. Ένας διευθυντής χρειάζεται ειδική κατάρτιση για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών ή όχι;</p> <p>12. Κατά τη γνώμη σας, τι είδους κατάρτιση θα ήταν αυτή; Ποιες γνώσεις και ποιες δεξιότητες θα ήταν</p>

		<p>απαραίτητες;</p> <p>13. Είχατε κάποια επιμόρφωση στη συμβουλευτική ή όχι; Αν ναι, ποια;</p> <p>14. Στο πρόγραμμα σπουδών σας περιλαμβάνονταν μαθήματα σχετικά με τη συμβουλευτική; Αν ναι, ποια;</p>
<p>3. Σύμφωνα με την εκτίμηση των διευθυντών αποτελούν οι ίδιοι για τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στο σχολείο τους προστατευτικό παράγοντα;</p>	<p>4. <u>Δυσκολίες των πολιτισμικά έτερων μαθητών</u></p>	<p>15. Πιστεύετε πως «προστατεύετε» κατά κάποιο τρόπο τους πολιτισμικά έτερους μαθητές;</p> <p>16. Αν ναι, με ποιον/ους τρόπο/ους;</p>



**Πίνακας 4: Αντιστοίχιση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τους άξονές της και τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τους Εκπαιδευτικούς**

Δείγμα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης		
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>4. Ποιες είναι οι ανάγκες των δασκάλων, οι οποίες χρήζουν συμβουλευτικής προσέγγισης;</p> <p>5. Καλύπτονται και πώς από τους διευθυντές;</p>	<p>6. <u>Ανάγκες εκπαιδευτικών</u></p>	<p>17. Θεωρείτε πως μπορεί ο διευθυντής του σχολείου σας να παρέμβει ώστε να σας προσφέρει βοήθεια σε δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζετε ως προς τη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών; Θα θέλατε κάτι τέτοιο;</p> <p>18. Δέχεστε συμβουλευτική υποστήριξη από το διευθυντή σας;</p> <p>19. Αν ναι, ως προς τι είδους θέματα, ή ακόμα κι αν δεν υφίσταται ως προς τι είδους θέματα θα θέλατε εσείς;</p> <p>20. Πιστεύετε πως υπήρξε αποτελεσματική διευθέτηση – αντιμετώπιση στα ζητήματα που θέλατε βοήθεια;</p> <p>21. Εν τέλει, μπορεί να γίνει σύμβουλος ο διευθυντής;</p>