

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΓΑΤΣΟΥΝΙΑ ΙΩΑΝΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Ιωάννα Γατσουνιά, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο» 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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τα τελευταία χρόνια οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών μετέβαλαν τη δομή της ελληνικής κοινωνίας και οδήγησαν στη συγκρότηση μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στην οποία συμβιώνουν πληθυσμοί διαφορετικής εθνοτικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής και γλωσσικής προέλευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης, το φαινόμενο της μετανάστευσης επέφερε σημαντικές αλλαγές στην πληθυσμιακή σύνθεση των τάξεων. Πλήθος μεταναστών μαθητών συγκεντρώθηκαν στα σχολεία, η ένταξη των οποίων αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την ελληνική κοινωνία γενικότερα, αλλά και συγκεκριμένο στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σημερινό σχολείο, λοιπόν, δεν μπορεί να λειτουργεί με τον παραδοσιακό του τρόπο, αλλά οφείλει να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες. Στο σημείο αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή κρίνεται ως ανάγκη της εποχής μας, κατά την οποία τα έθνη και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης και ο μετασχηματιστικός ηγέτης προτείνεται ως ο καταλληλότερος τύπος διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς στοχεύει στην αλλαγή της παραδοσιακής μονοπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου και στη διαμόρφωση σχολικής πολιτικής που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών.

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των ελληνικών δημοτικών σχολείων αναφορικά με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Ειδικότερα, αποσκοπεί στην ανάδειξη της σπουδαίας θέσης που κατέχουν οι διευθυντές ως προς την υιοθέτηση της προσέγγισης των σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής καθώς και την ανάδειξη της σημασίας των παρεμβάσεων και των συνεργατικών σχέσεων για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

Ως ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας τέθηκαν τα ακόλουθα:

- Πώς ο διευθυντής- ηγέτης του σύγχρονου δημοτικού σχολείου και ειδικότερα ο μετασχηματιστικός ηγέτης συμβάλει στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- Με ποιους τρόπους ή παρεμβάσεις (εκπαιδευτικές, γονεϊκές ή από άλλους φορείς) επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των παιδιών με ανομοιογενή χαρακτηριστικά στο δημοτικό σχολείο;

Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 10 διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλίας και της Αττικής με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση η οποία συνέβαλλε στην εξερεύνηση και την εις βάθος κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων και εμπειριών των σχολικών διευθυντών σε σχέση με ζητήματα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας του σχολείου με σκοπό τη δημιουργία μιας βαθύτερης, αρτιότερης και περισσότερο επεξεργασμένης γνώσης για το υπό έρευνα θέμα. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ για την ανάλυση τους ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των διευθυντών, η κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με τα κοινά τους νοήματα και η ανάδυση κάποιων σημαντικών θεματικών βάσει των κοινών στοιχείων τους. Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, μέσω του τρόπου που ηγείται της σχολικής μονάδας, στην προώθηση και εφαρμογή αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν ως μετασχηματιστικό ηγέτη γίνεται κύριος συντονιστής και εμπνευστής της σχολικής μονάδας, θέτει υψηλές προσδοκίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, επικοινωνεί με τα

μέλη του και προσπαθεί να κατανοήσει τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν, θέτει οράματα και σαφείς στόχους και καλεί την υποστήριξη όλων για την υλοποίησή τους δημιουργώντας ένα ευρύτερο δίκτυο συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και άλλους εξωτερικούς φορείς ή πρόσωπα. Δημιουργεί, δηλαδή, ένα κλίμα συνεργασίας, ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης και, συγχρόνως, επιδιώκει τη σύσταση ενός ανοιχτού σχολείου στο οποίο αλληλεπιδρούν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σεβόμενοι ο ένας τη διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες του άλλου στη βάση της ισότητας και δικαιοσύνης. Μέσα σ' αυτό το θετικό και πολιτισμικά διαφορετικό κλίμα, καταπολεμούνται οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός και τίθεται ως βάση η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια των μαθητών, θεωρώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο καθώς και τη συνδιαλλαγή με αυτό σαν ευκαιρία για την περαιτέρω εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών. Μέσω αυτής της συμπεριφοράς ο διευθυντής επηρεάζει τις σχολικές διαδικασίες, θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και άλλους εξωτερικούς φορείς ή πρόσωπα συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς και στην καλύτερη αποδοχή τους από τους υπόλοιπους.

Λέξεις-Κλειδιά: *διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετασχηματιστική σχολική ηγεσία*

ABSTRACT

In recent years, continuous population movements have altered the structure of Greek society and led to the formation of a multicultural reality in which populations of different ethnic, cultural, religious and linguistic origin coexist. More specifically, in the field of education, the phenomenon of immigration has brought about significant changes in the population composition of classes. A number of migrant pupils have been gathered in schools, the inclusion of which is a major challenge for teachers, parents, Greek society in general, but also a specific objective of the education system. Today's school can not operate in its traditional way but needs to adapt and respond to new conditions. At this point, intercultural education is seen as a necessity of our time, in which nations and cultures are in a process of mutual approach and the transformational leader is proposed as the most appropriate type of manager in modern multicultural school as it aims to change the traditional monocultural culture of school and in shaping school policy that takes into account the cultural diversity of students.

This research aims at exploring the views of the directors of Greek elementary schools on the role of school leadership in promoting intercultural education at school. In particular, it aims at highlighting the important position of directors in adopting the approach of schools in the field of intercultural education and in highlighting the importance of interventions and cooperative relations in promoting intercultural education in schools.

The research questions of the research included the following:

- How does the director-leader of the modern elementary school and in particular the transformational leader contribute to the promotion of intercultural education?
- In which ways or interventions (educational, parental or other) is the integration of children with heterogeneous characteristics in elementary school achieved?

The survey was conducted on a sample of 10 primary school teachers in Thessaly and Attica with a heterogeneous student population. In order to conduct this research, a qualitative approach was chosen which contributed to the exploration and in-depth understanding of the school leaders' subjective perceptions, beliefs and experiences in relation to issues of multicultural school management in order to create a deeper, better and more elaborate knowledge for the subject under investigation. Semi-structured interviews were used as a research tool for data collection, followed by the coding of managers' replies, their categorization according to their common meanings and the emergence of some important themes based on their common elements.

Research data has shown that the director plays an important role, through the way that he leads the school, in promoting and implementing principles of intercultural education. In particular, with the characteristics that distinguish him as a transformational leader, he becomes the main coordinator and animator of the school, poses high expectations for teachers and students, communicates with his members and tries to understand the problems they face, sets visions and clear goals, and invites support everyone for their implementation by creating a wider network of co-operation with educational staff, pupils' parents, and other outside bodies or individuals. It creates a climate of cooperation, equality, solidarity, trust and mutual support, and at the same time seeks to establish an open school in which children of different cultural background interact, respecting each other's diversity and peculiarities on the basis of equality and justice. In this positive and culturally different climate, prejudice and racism are fought, and communication and interaction

between the different cultural chapters of the students are based on the cultural capital and the conciliation with it as an opportunity for further development development of pupils. Through this behavior the manager influences school processes, sets guidelines for the management of multiculturalism of the school and in cooperation with the teaching staff, pupils' parents and other external bodies or persons contributes to the smoother integration of foreign students into the Greek multicultural school, as well as their better acceptance by others.

Keywords: intercultural education, transformational school leadership

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 10

1.1 Αναγκαιότητα, σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....σελ. 11

1.2 Παρόμοιες έρευνεςσελ. 12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία.....σελ. 14

2.2 Σύθεση ελληνικής κοινωνίαςσελ. 15

2.3. Πολυπολιτισμικότητα σύγχρονων σχολείωνσελ. 18

2.4. Μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας.....σελ. 20

2.5. Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας.....σελ. 21

2.5.1. Το μοντέλο αφομοίωσηςσελ. 22

2.5.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσηςσελ. 22

2.5.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλοσελ. 23

2.5.4. Αντιρατσιστικό μοντέλοσελ. 24

2.5.5. Διαπολιτισμικό μοντέλοσελ. 25

2.6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....σελ. 25

2.6.1. Αρχές, έννοια και χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσηςσελ. 26

2.6.2. Νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσηςσελ. 31

2.7. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή οικογένεια.σελ. 33

2.8. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική Ελλάδα.....σελ. 35

2.9. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.....σελ. 42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΗΓΕΣΙΑ

3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας.....σελ. 47

3.2 Διάκριση Ηγεσίας- Διοίκησης.....σελ. 49

3.3. Φύση της Ηγεσίας.....σελ. 50

3.4 Θεωρίες της ηγεσίας (γενετική, συμπερ/κή, ενδεχομενική, σύγχρονη)σελ. 51

3.5. Τύποι ηγεσίας / ηγετικής συμπεριφοράςσελ. 54

3.6. Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευσησελ. 55

3.7. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας ..σελ. 57

3.8. Διοίκηση και ετερότητασελ. 60

3.9. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας	σελ. 62
3.10. Τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή.....	σελ. 67
3.11. Διαπολιτισμικός ηγέτης... ..	σελ. 68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης... ..	σελ. 73
4.2 Δείγμα της έρευνας.... ..	σελ. 73
4.3 Διεξαγωγή της έρευνας –Συλλογή του υλικού.....	σελ. 74
4.3.1 Ερευνητικό εργαλείο.....	σελ.74
4.3.2. Λόγοι επιλογής συνέντευξης.....	σελ.75
4.4. Μετατροπή των ποιοτικών συνεντεύξεων σε μορφή κειμένου	σελ. 76
(Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων και γραπτές σημειώσεις)	
4.5. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.... ..	σελ. 76
4.6. Περιορισμοί-προβλήματα στην έρευνα.....	σελ. 76
4.7. Ζητήματα δεοντολογίας... ..	σελ. 77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Υποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και ο αντίκτυπος στην ελληνική εκπαίδευση.... ..	σελ. 79
5.2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι Έλληνες παλιννοστούντες μαθητές.... ..	σελ. 82
5.2.1. Δυσκολίες στη γλώσσα.....	σελ. 82
5.2.2. Προβλήματα και εμπόδια στην ένταξη.....	σελ. 88
5.2.3. Δυσκολίες λόγω διαφορετικής κουλτούρας	σελ. 93
5.3. Γονεϊκή εμπλοκή.....	σελ. 96
5.4. Ο ρόλος του δασκάλου.....	σελ.100
5.5. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας	σελ. 105
5.5.1. Ο διευθυντής του σχολείου ως «μετασχηματιστικός ηγέτης»	σελ. 106
5.5.2. Συνεργασία με τους γονείς.....	σελ.110
5.5.3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς	σελ. 112
5.5.4 Συνεργασία με την κοινότητα.....	σελ.. 116

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση	σελ. 118
----------------------------------	----------

6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα σελ.122

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ..... σελ.124

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑσελ. 139

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών στις σύγχρονες κοινωνίες είναι πλέον δεδομένη και αποτελεί πραγματικότητα στην οποία μπορούμε να αποκριθούμε με διάφορους τρόπους. Αυτό που «ανακαλύπτουμε» ως πολυπολιτισμικότητα σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001) «δεν είναι τίποτε άλλο από την απλή παραδοχή και την από-ενοχοποίηση μιας κατάστασης που ανέκαθεν υπήρχε και την οποία τώρα διαπραγματευόμαστε με νέους όρους» ενώ κατά τον Καστελλάνου (2001) είναι η εξελικτική διάσταση του ανθρώπινου κόσμου.

Διαφορετικοί πληθυσμοί συμβιώνουν στον ίδιο χώρο ως αποτέλεσμα πληθυσμιακών μετακινήσεων πέρα από τα εθνικά σύνορα και οι μαζικές αυτές μετακινήσεις αντικατοπτρίζουν την παγκοσμιοποίηση. Τα μεταναστευτικά κύματα που απασχολούν σήμερα έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών προέλευσης και υποδοχής σχετίζονται με μετακινήσεις εργατικού δυναμικού, με μετανάστες που προέρχονται συνήθως από φτωχές χώρες αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης καθώς και με αυξημένο αριθμό προσφύγων, ως συνέπεια πολεμικών συγκρούσεων ή φυσικών καταστροφών.

Ως φυσικό επακόλουθο, όλες οι κοινωνίες και τα έθνη χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά την εθνική καταγωγή των πολιτών, τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, ακόμα και τις ατομικές τους εμπειρίες. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Orozco (2000) πως αν η νέα χιλιετία είχε ένα μότο, αυτή θα ήταν η 'διαφορετικότητα'. Ενώ όμως το δικαίωμα να είναι κανείς διαφορετικός αποτελεί στοιχείο της σύγχρονης πραγματικότητας, τα έθνη δεν χειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τη διαφορετικότητα.

Η προσέγγιση που ακολουθείται σε διάφορες χώρες στο θέμα της διαφορετικότητας, δε φαίνεται να είναι ομοιόμορφη. Σε ορισμένες χώρες είναι πιο εμφανής ο ρατσισμός και η ρατσιστική καταπίεση, ενώ σε άλλες λιγότερο. Αναφερόμενες στην πολιτισμική διαφορετικότητα οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) επισημαίνουν ότι η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνδέεται με κοινωνικούς και πολιτικούς κινδύνους ενώ σύμφωνα με τη Σάββα (2005) ποικίλες εστίες συγκρούσεων, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, φαινόμενα φτώχειας και εξαθλίωσης, ξеноφοβίας και ρατσισμού, έλλειψη σεβασμού του 'άλλου', του 'διαφορετικού' συμβαδίζουν με την πάλη για επικράτηση της ειρήνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μέσα σε αυτό το σκηνικό των δραματικών αλλαγών της κοινωνικοπολιτισμικής δομής των διαφόρων χωρών τα σχολεία ως μικρόκοσμος της κοινωνίας δεν έμειναν ανεπηρέαστα. Τα σχολικά συστήματα βρίσκονται μπροστά σε νέες προκλήσεις τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσουν και αφορούν στο ρόλο του σχολείου ως προς τη μετάδοση αξιών στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας και την υποχρέωσή του να εκπαιδεύει ισότιμα όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης.

Σύμφωνα με τους Dimmock και Walker (2005) η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με το ότι *«οι ηγέτες θα πρέπει να έχουν τη γνωστική και λειτουργική ευελιξία να διακρίνουν και να ανταποκρίνονται σε αλλαγές που προέρχονται από το εσωτερικό ή το εξωτερικό του σχολείου και οι οποίες είναι δυνατό να έχουν επίδραση στη μάθηση»*.

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον έχει πλέον αλλάξει. Πέρα από την ενασχόληση κυρίως με διοικητικές διαδικασίες και λειτουργίες, δίνεται πλέον έμφαση σε θέματα επάρκειας, ικανότητας και ο ίδιος αντιμετωπίζει την πρόκληση της διαφορετικότητας μέσω της ηγεσίας. Η ίδια ανάγκη αρχίζει να γίνεται εμφανής και για το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό το οποίο πρέπει να κατέχει τα απαραίτητα εφόδια, που θα το καταστήσουν επαρκές αλλά και έτοιμο για να λειτουργήσει ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας, αλλά και σε επίπεδο διαπαιδαγώγησης των αλλοεθνών μαθητών μαζί με τους γηγενείς μαθητές.

Το σημερινό σχολείο χρειάζεται διευθυντές που να μπορούν να μετασχηματίσουν το σχολικό περιβάλλον σε ένα περιβάλλον φιλικό και οικείο για όλους τους μαθητές κι εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να συμβιώνουν όλοι αρμονικά και να καλλιεργούν τη συνεργασία κι εμπιστοσύνη (Blair, 2002). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ενδείκνυται για την καλλιέργεια ενός τέτοιου περιβάλλοντος, οπότε είναι αναγκαία η διερεύνησή του.

1.1. Αναγκαιότητα, σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στα πλαίσια παροχής διαπολιτισμικής αγωγής, η διενέργεια μιας τέτοιας έρευνας ενδεχομένως να αναδείξει τη σημασία των διευθυντών στην υιοθέτηση της προσέγγισης των σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και να συμβάλει σε κάποιο βαθμό στην κατανόηση της σημασίας της ηγεσίας στην αντιμετώπιση των

σύγχρονων προκλήσεων, αλλά και ευκαιριών, λόγω των πολυπολιτισμικών πληθυσμών των σχολείων από την ελληνική δημοτική εκπαίδευση.

Η έρευνα αυτή είναι διερευνητική και επιδιώκει μια αρχική κατανόηση της προσέγγισης που ακολουθούν κάποιοι διευθυντές σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, ειδικότερα οι μετασχηματιστικοί ηγέτες των πολυπολιτισμικών σχολείων της Θεσσαλίας και Αττικής, καθώς και την ανάδειξη της σημασίας των παρεμβάσεων και των συνεργατικών σχέσεων για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

Ως ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας τέθηκαν τα ακόλουθα:

- Πώς ο διευθυντής- ηγέτης του σύγχρονου δημοτικού σχολείου και ειδικότερα ο μετασχηματιστικός ηγέτης συμβάλει στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- Με ποιους τρόπους ή παρεμβάσεις (εκπαιδευτικές, γονεϊκές ή από άλλους φορείς) επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των παιδιών με ανομοιογενή χαρακτηριστικά στο δημοτικό σχολείο;

1.2. Παρόμοιες έρευνες

Μετά από ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, έχουν εντοπιστεί στο διεθνή χώρο διάφοροι ερευνητές που επιχείρησαν να δώσουν απάντηση σε ερωτήματα που σχετίζονται με θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Ενώ, όμως, έχουν μελετηθεί διάφορες πτυχές αυτών των θεμάτων, αυτό που παρατηρείται, είναι ότι έχει διερευνηθεί σε ελάχιστο βαθμό η σχέση που ενδεχομένως να υπάρχει μεταξύ μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας.

Ειδικότερα, η μόνη ερευνήτρια που έχει εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία να διερευνά την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας σε σχέση με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετείται, είναι η McGlynn (2008), με ερευνητικό δείγμα έξι διευθυντών ενοποιημένων σχολείων (κυρίως Καθολικών και Προτεσταντών μαθητών) της Βόρειας Ιρλανδίας. Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές ακολουθούν τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμική προσέγγιση και κάποιοι την πλουραλιστική, χωρίς να υπάρχουν ενδείξεις για διευθυντές που ασπάζονται την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Παρόλο που οι διευθυντές έδωσαν δείγματα συναλλακτικής

ηγεσίας, αφού κατείχαν εκτεταμένα διοικητικά καθήκοντα, αλλά και δείγματα μετασχηματιστικής ηγεσίας, αφού έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πηγών, σε γενικότερο επίπεδο, όλοι εναρμονίζονταν με το μοντέλο της εναλλακτικής ηγεσίας βασισμένης σε αξίες.

Ακόμη, στην Κύπρο οι Zembylas & Iasonos (2010) ασχολήθηκαν με την εν λόγω σχέση και διαπιστώθηκε από την έρευνά τους ότι η πλειοψηφία των διευθυντών φαίνεται να υιοθετεί μια συντηρητική προσέγγιση σε συνδυασμό με ενδείξεις συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Οι ίδιοι προτείνουν ότι θα πρέπει να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, αλλά και να προωθηθεί η υιοθέτηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας, όπως του μετασχηματιστικού.

Στην Ελλάδα, όμως, δεν απαντάται σχετική έρευνα που να διερευνά τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και διαπολιτισμικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία

Η ανθρωπότητα βίωσε και βιώνει πολέμους, παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διωγμούς και απειλές κάθε είδους. Πλήθος ανθρώπων εγκαταλείπουν αναγκαστικά τις εστίες τους και η ειρηνική συνύπαρξη, σε μόνιμη και σταθερή βάση, εξακολουθεί να αποτελεί στόχο και όραμα (Κιούση, 2007: 12). Την πραγματικότητα συνύπαρξης περισσότερων του ενός πολιτισμών σε μια χώρα επιχειρούν να αποδώσουν όροι πολιτικά επίκαιροι, η πολυπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο όρος Πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) δηλώνει τη συνύπαρξη σε μια κοινωνία ποικίλων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά εθνικά-εθνοτικά και πολιτισμικά στοιχεία. Αναγνωρίζει ένα μωσαϊκό από ισότιμες κουλτούρες ατόμων που διατηρούν παράλληλα τις διακριτές διαφορές τους και μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις γόνιμης αλληλεπίδρασης. Σε επίπεδο κοινωνικής συλλογικότητας η πολυπολιτισμικότητα παραπέμπει στην αμοιβαία αποδοχή, στο σεβασμό και στην προαγωγή πολλαπλών πολιτισμών με βάση τη δημογραφική σύνθεση ενός πληθυσμού μιας χώρας. Εκφράζει την αποδοχή της διαφορετικότητας και της ισότιμης αναγνώρισης των διακριτών εθνικών και θρησκευτικών ομάδων (UNESCO, 2005, άρθρο 4, παρ.8).

Οι **αιτίες** που δημιούργησαν το φαινόμενο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι πολυπληθείς:

- Η όξυνση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων σε διάφορες χώρες ώθησαν αρκετούς πολίτες να μεταναστεύσουν και να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε νέους τόπους εγκατάστασης.
- Αυταρχικά πολιτικά καθεστώτα που εφάρμοσαν την τακτική των πολιτικών διώξεων για να απαλλαγούν από τους ιδεολογικούς αντιπάλους τους.
- Πόλεμοι και εμφύλιες συρράξεις που δημιουργούσαν μια ζοφερή πραγματικότητα και ένα αβέβαιο μέλλον για την επιβίωση των πολιτών.
- Καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε βάρος εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων από απολυταρχικά καθεστώτα.

- Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και ένδεια ευκαιριών για τη διασφάλιση μιας ποιοτικής ζωής που δεν είναι συνυφασμένη μόνο με την επιβίωση.
- Η ευμάρεια και η πρόοδος μιας χώρας που λειτουργεί ως πόλος έλξης για τους μετανάστες καθώς διαβλέπουν σε αυτή κίνητρα δημιουργίας και κοινωνικής ανέλιξης.

Αν και οι αντιδράσεις που δημιουργήθηκαν αρχικά από την πολυπολιτισμική συνύπαρξη ήταν αρνητικές, άλλοτε λόγω φαινομένων εκμετάλλευσης, άνισης μεταχείρισης και διακρίσεων εις βάρος των μεταναστών και άλλοτε εξαιτίας της δημιουργίας ενός κλίματος ξενοφοβίας και συναισθημάτων ανασφάλειας, καχυποψίας, αμφισβήτησης και υποτίμησης της κουλτούρας άλλων λαών, οι ευεργετικές επιδράσεις της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης δεν μπορούν να παραβλεφθούν.

Η πολιτισμική πολυφωνία προάγει την αξία της αρμονικής συνύπαρξης των ανθρώπων με επίκεντρο την αλληλοαποδοχή τους, την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό και καλλιεργεί ανθρωπιστικά ιδανικά που εστιάζονται στη δημοκρατική αρχή του πλουραλισμού, της αποδοχής του διαφορετικού και της επικοινωνίας που είναι απαλλαγμένη από δογματισμούς και στερεότυπα.

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αξιώνουν μια διαφορετική αντίληψη και μια κριτική εγρήγορση προς την κατεύθυνση της ενεργούς διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς των κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων, κατά τρόπον ώστε οι κοινωνίες να διαμορφώνονται ως κοινωνίες της διαφοράς. Μ' αυτό τον τρόπο θα προκύψει η ενότητα της πολλαπλότητας ως κεντρικό πρόταγμα του σύγχρονου κόσμου, ο οποίος είναι κόσμος πολυκεντρικός χωρίς κέντρο, όχι μόνο πολιτικά αλλά κυρίως πολιτισμικά. (Κιούση, 2007:13).

Η διαπολιτισμική αγωγή, επομένως, είναι μια ανάγκη της εποχής μας, κατά την οποία τα έθνη και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης, αφού έχει καταστεί πλέον αυτονόητη η διεθνοποίηση της πολιτικής, της οικονομίας και των δυνατοτήτων επικοινωνίας (Κιούση, 2007:13).

2.2. Σύνθεση ελληνικής κοινωνίας

Η Ελλάδα αποτελεί μια κοινωνία, όπου τα μεταναστευτικά ρεύματα των τελευταίων δεκαετιών δεν άφησαν ανεπηρέαστο το δημογραφικό της χάρτη. Από

χώρα προέλευσης μεταναστών έγινε τα τελευταία χρόνια χώρα υποδοχής μεταναστών νομίμως εισερχομένων ή όχι. Αφενός λειτουργεί σαν σκαλοπάτι ανθρώπινων μαζών του Τρίτου Κόσμου προς τη Δυτική Ευρώπη και από εκεί ίσως για Αμερική ή Καναδά, αφετέρου αποτελεί τη χώρα τελικού προορισμού μεταναστευτικών ομάδων από γειτονικές χώρες (Αλβανία, Βουλγαρία, πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία), αλλά και από την Πολωνία, το Πακιστάν, τις Φιλιππίνες. Η εισροή αυτών των ομάδων έχει πραγματοποιηθεί με μία πρωτοφανή μαζικότητα, από χώρες κυρίως στις οποίες παρατηρούνταν κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα. Οι ομάδες αυτές εγκαταστάθηκαν σε όλη τη χώρα, κυρίως όμως στις μεγαλουπόλεις, τροποποιώντας την πληθυσμιακή, κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σ' αυτούς προστέθηκαν χιλιάδες ομογενείς επαναπατρισθέντες μετανάστες από την Αμερική ή τη Γερμανία, πολιτικοί πρόσφυγες, ή μέλη των ελληνικών μειονοτήτων από την Αλβανία(1990) και την πρώην Σοβιετική Ένωση (1989), οι οποίοι κατέφθασαν στην Ελλάδα για αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης.

Εκτός αυτών, μέρος της ελληνικής κοινωνίας αποτέλεσε η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα από την Ελληνική πολιτεία που χαρακτηρίζεται ως θρησκευτική, καθώς και η κοινωνική μειονότητα των Τσιγγάνων, που προσδιορίζεται από ιδιαίτερα πολιτισμικά γνωρίσματα και που αδιαμφισβήτητα διαθέτει εθνική συνείδηση.

Δεδομένου, λοιπόν, πως μια κοινωνία, για να χαρακτηριστεί πολυπολιτισμική, αρκεί να περιλαμβάνει περισσότερες από μια πολιτισμικές ομάδες, εύλογα και η ελληνική χαρακτηρίζεται ως τέτοια (Δαμανάκης, 2003).

Αυτό το οποίο, ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί είναι πως, παρ' όλο που η Ελλάδα εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει αποκτήσει τη σημερινή της μορφή, μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να αναγνωρίζεται ως πολυπολιτισμική κοινωνία (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Παρά το γεγονός της αναγνώρισης της πολυπολιτισμικής φύσης της ελληνικής κοινωνίας, κι αυτό με βάση αντικειμενικά κριτήρια, κριτήρια δηλαδή που κανείς δεν είναι σε θέση να παραβλέψει ή να αμφισβητήσει και που συνίσταται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που έχουν διαμορφώσει οι διάφορες πολιτισμικές

ομάδες, μένει ακόμη η αποδοχή αυτής της κατάστασης από το γηγενή πληθυσμό αλλά και από την επίσημη πολιτεία (Δαμανάκης, 2003).

Δυστυχώς, η μέχρι τώρα εμπειρία δεν αφήνει και πολλά περιθώρια αισιόδοξης θεώρησης της κατάστασης προς αυτή τη κατεύθυνση, μια και η αντίληψη που αναπτύχθηκε τις προηγούμενες δεκαετίες περί καθαρότητας και ανωτερότητας της ελληνικής φυλής οδήγησε στην ανάπτυξη του εθνικισμού και κατ' επέκταση του ρατσισμού εναντίον διαφόρων μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων (Μίτιλης, 1998). Επιπλέον, δεν υπήρχε ούτε η πολιτική αποδοχή αυτής της πραγματικότητας, μια και τα ίδια τα πολιτικά κόμματα αρνούσαν στις θρησκευτικές και εθνοτικές μειονοτικές ομάδες το δικαίωμα συμμετοχής τους στα κοινά και γενικότερα στην κοινωνία, αντιμετωπίζοντας τους κατ' αυτόν τον τρόπο σαν παρείσακτους (Δαμανάκης, 2003).

Η χώρα μας ήταν ανέτοιμη και απροετοίμαστη να δεχτεί τέτοιο μεγάλο κύμα μεταναστών, τόσο από πλευράς γενικότερου νομοθετικού πλαισίου που αφορά τους ελεγκτικούς μηχανισμούς όσο και από πλευράς οικονομικής, κοινωνικής αλλά και εκπαιδευτικής διαχείρισης. Η κατάσταση που δημιουργήθηκε επέβαλε την υιοθέτηση δράσεων, πρωτοβουλιών και ενεργειών σε κάθε τομέα της ζωής του τόπου ώστε το μεταναστευτικό ζήτημα να μη λειτουργήσει ανασταλτικά, αλλά απεναντίας ως κινητήρια δύναμη για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης, το φαινόμενο της μετανάστευσης επέφερε σημαντικές αλλαγές στην πληθυσμιακή σύνθεση των τάξεων. Πλήθος μεταναστών μαθητών συγκεντρώθηκαν στα σχολεία, η ένταξη των οποίων αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, αλλά και την ελληνική κοινωνία γενικότερα, αλλά και συγκεκριμένο στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί με τον παραδοσιακό του τρόπο. Οφείλει να αναδιαταχθεί, να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες (Δαμανάκης 2003).

Τα νεοεμφανιζόμενα κοινωνικά ζητήματα σε συνδυασμό με τις επιστημονικές έρευνες και θεωρίες δημιούργησαν μια σειρά από αναγκαιότητες που πρέπει άμεσα να οριοθετηθούν, να εισαχθούν και να ενταχθούν στην εκπαιδευτική πράξη.

2.3. Πολυπολιτισμικότητα σύγχρονων σχολείων

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών θέτει το σχολείο μπροστά σε δυο προκλήσεις. Η μία αφορά το ρόλο του σχολείου στη μετάδοση αξιών στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας, ενώ η άλλη υπαγορεύει την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Η πρώτη πρόκληση αφορά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, όπως η ανεκτικότητα, ο σεβασμός του διαφορετικού, η διάθεση για γνωριμία του άλλου, η ενσυναίσθηση, η αλληλοκατανόηση, η αμοιβαιότητα. Με αυτήν την έννοια η πρόκληση αυτή αφορά όλα τα σχολεία ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Το ζητούμενο είναι η διαπαιδαγώγηση των μαθητών, έτσι ώστε να ζήσουν αρμονικά και δημιουργικά σε ένα πλαίσιο πολυπολιτισμικό (Γκάνιος, 2007).

Θα περίμενε, λοιπόν, κανείς η μικτή σύνθεση των τάξεων στα σχολεία να θεωρείται ευνοϊκή συνθήκη για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Και αυτό γιατί η κοινή σχολική ζωή με τον διαφορετικό/τον άλλο είναι πρώτης τάξεως ευνοϊκή συνθήκη, αφού μπορεί να αξιοποιηθεί και διδακτικά και παιδαγωγικά, καθώς για την προώθηση των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί υπαρκτή και όχι εικονική πραγματικότητα.

Και όμως ισχύει το αντίθετο, η μικτή σύνθεση των τάξεων θεωρείται πρόβλημα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση έχουν και διαφορετικές μαθησιακές προϋποθέσεις με πλέον ορατή έλλειψη τη γλωσσική. Έτσι ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης ως ζητούμενο περνά σε δεύτερη μοίρα ή αποσιωπάται, γιατί προέχει η αντιστάθμιση των ελλείψεων στη γλώσσα και συνακολούθως η ενίσχυση των σχολικών επιδόσεων.

Επιβάλλεται, επομένως, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σύγχρονου σχολείου, το οποίο καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο οι ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους διδάσκοντες να δημιουργήσουν διευρυμένα προγράμματα σπουδών στα οποία θα ενσωματωθούν υλικά, ιδέες και αξίες από μια ποικιλία κουλтурών.

Επιπροσθέτως, η δεύτερη πρόκληση, μπροστά στην οποία τίθεται το σχολείο λόγω της πολυπολιτισμικότητας της σύγχρονης κοινωνίας, απαιτεί ένα δίκαιο

παιδαγωγικό σύστημα όπου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών και να δίνουν έμφαση στη μείωση της προκατάληψης ενθαρρύνοντας την ανεκτικότητα και την αποδοχή απέναντι στο χρώμα, την εθνότητα, τη θρησκεία, τις σωματικές ή νοητικές δυνατότητες.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση πρέπει να εδράζεται πάνω στις αξίες της δικαιοσύνης, της ισότητας και της αποτελεσματικότητας. Εναντιώνεται σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική, θρησκευτική), σε κάθε είδους ιεράρχηση του διαφορετικού. Πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να θεωρούν τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία ως θετικό στοιχείο της καθημερινής τους ζωής.

Όπως ισχυρίστηκε ο Hanley (1999), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί βαθιά και κριτική σκέψη, φαντασία και δέσμευση για τη δημιουργία ενός αύριο που θα συμπεριλαμβάνει τον πλούτο όλων των ιστοριών και όλων των λαών. Είναι μια άλλη πλευρά του διαρκούς ανθρώπινου ταξιδιού προς τη δικαιοσύνη και ωθεί τους ανθρώπους προς την εκπλήρωση των υποσχέσεων της δημοκρατίας.

Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη διανοητική, πολιτική και ηθική αντίληψη του εαυτού τους και των άλλων. Το σχολείο δεν πρέπει να περιορίζεται στα δεσμευτικά όρια της μετάδοσης στείρων γνώσεων αλλά να καλλιεργεί κλίμα διαλόγου και ελεύθερης διατύπωσης απόψεων, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν ανοχή για τις απόψεις των άλλων που διαφέρουν από τις δικές τους και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν την όποια διαφορετικότητα με καλή πρόθεση.

Μέσο στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου, επομένως, αναγνωρίζεται η ιδέα της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και εξασφαλίζεται το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών για την εκπαίδευση και την κοινωνική ολοκλήρωση. Απορρίπτεται η αντίληψη του κοινωνικού αποκλεισμού και καλλιεργούνται τα ιδεώδη της αλληλοκατανόησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία».

2.4. Μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Μάρκου 1997, Κεσίσογλου 2007, Νικολάου 2000, Γκότοβος 2003) αποκαλύπτει ότι στην εξέλιξή τους οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, διακρίνονται σε πέντε κύριες προσεγγίσεις: αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμός, αντιρατσισμός και διαπολιτισμός.

- Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Επικρατούσε η αντίληψη ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων ήταν προσωρινά και σχετίζονταν με το ‘πολιτισμικό σοκ’ και την έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό. Όταν τα παιδιά αυτά κατανέμονταν σε περισσότερα σχολεία και δε συγκεντρώνονταν σε ορισμένες μόνο περιοχές, τα προβλήματα θα ξεπερνούσαν χωρίς να χρειάζεται κανένα ιδιαίτερο μέτρο εκπαιδευτική πολιτικής (Μάρκου, 1996).
- Η πολιτική της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960, όταν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί πολιτικοί φορείς διαπίστωναν ότι απαιτούνται πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών, των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία.
- Η πολυπολιτισμική πολιτική εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν σιγά-σιγά έγινε αντιληπτό ότι ούτε η αφομοίωση ούτε η ενσωμάτωση μπορούσαν να δώσουν ικανοποιητική απάντηση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στο σχολείο τα παιδιά των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων. Σ’ αυτήν την πολιτική δίνεται έμφαση στην άμεση γνώση των άλλων πολιτισμών, η διδασκαλία των οποίων καλλιεργεί μια θετική αυτοαντίληψη στα παιδιά των εθνικών ομάδων, και κινείται πέρα από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σ’ έναν κοινό πολιτισμό ο οποίος μπορεί να είναι πιο ευέλικτος και προκατειλημμένος.

- Η αντιρατσιστική προσέγγιση αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Οι υποστηρικτές της αναφέρονται στα ζητήματα της ισότητας στην εκπαίδευση, της κοινωνικής δικαιοσύνης και τονίζουν τον ρατσισμό που υπάρχει στη δομή και στους θεσμούς της κοινωνίας ως αίτιο της σχολικής και κοινωνικής αποτυχίας των παιδιών των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων. Πολύ περισσότερο από την πολιτισμική ετερότητα και την απλή διδασκαλία των πολιτισμών των μαθητών, υποστηρίζουν ότι απαιτούνται αναλύσεις θεμάτων σχετικών με τον ρατσισμό και τις διακρίσεις μέσα και έξω από το σχολείο και παρεμβάσεις για τον παραμερισμό των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών.
- Η διαπολιτισμική, τέλος, προσέγγιση αναπτύσσεται και αυτή στη δεκαετία του 1980, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Unesco και η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιούν τον όρο ‘διαπολιτισμική’ στα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων κείμενά τους και την εννοούν ως αρχή που διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως στόχο και δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Πολλοί υποστηρικτές της τονίζουν την ανάγκη ριζοσπαστικών παρεμβάσεων για τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων τόσο στο ατομικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας, ένας από τους οποίους είναι η εκπαίδευση.

2.5. Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας

Η παρουσίαση και ανάλυση των παραπάνω προσεγγίσεων που ακολουθεί, επικεντρώνεται κυρίως σε εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία, άλλωστε, έχουν μονοπωλήσει τη σχετική επιστημονική συζήτηση και αντιπαράθεση.

Η νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε στο εσωτερικό πολλών χωρών από τα μεταναστευτικά ρεύματα που κυριάρχησαν κυρίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έπρεπε να αντιμετωπιστεί. Έτσι, υιοθετήθηκαν ορισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές προσέγγισης καθεμία από τις οποίες προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο το θέμα απ’ ότι οι υπόλοιπες (Γεωργογιάννης, 1997◊ Νικολάου, 2000).

2.5.1. Το μοντέλο αφομοίωσης

Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες μπορούν να συνυπάρχουν στο ίδιο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο με το γηγενή πληθυσμό χωρίς κανένα πρόβλημα, μια και οι πρώτοι θα πρέπει να αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα. Βασική, λοιπόν, επιδίωξη αυτού του μοντέλου είναι η πλήρης αφομοίωση/ απορρόφηση των μεταναστευτικών πληθυσμών από το ντόπιο ομοιογενή, προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη, με τους πρώτους να είναι σε θέση να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997 ◊ Νικολάου, 2000).

Ωστόσο, κάτι τέτοιο προϋποθέτει την γρήγορη και όσο το δυνατόν καλύτερη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστών (γλώσσα, κουλτούρα, πολιτισμός) θεωρούνται εμπόδιο στην πολιτική αφομοίωση αυτών των ομάδων, γι' αυτό και παραμελούνται τελείως, ενώ η εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από αυτές τις ομάδες είναι η ίδια με αυτή του γηγενούς πληθυσμού, παρά τις μικρές ή μεγάλες πολιτισμικές διαφορές τους (Γεωργογιάννης, 1997 ◊ Νικολάου, 2000).

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και όπως φαίνεται είχε χαρακτήρα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Επιδίωκε τη διατήρηση της εθνικής παράδοσης και κληρονομιάς και ζητούσε από τα παιδιά των μεταναστών να ξεπεράσουν μόνα τους τις δυσκολίες, προκειμένου να προσαρμοστούν και να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνία μέσα στην οποία ζουν (Νικολάου, 2000). Επιπλέον, το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως καθαρά εθνοκεντρικό, ενώ δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη τις ιδιαιτερότητες και αδυναμίες των μεταναστών, ούτε τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, υποχρεώνοντας τους να αγνοήσουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 1997).

2.5.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Το μοντέλο ενσωμάτωσης διαφέρει από το αφομοιωτικό, μια και στοχεύει στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην κυρίαρχη κουλτούρα χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, λοιπόν, ο πολιτισμός που κουβαλούν οι εθνικές και μεταναστευτικές ομάδες και αυτός της κυρίαρχης ομάδας αλληλεπιδρούν δυναμικά. Η πολιτισμική

ετερότητα γίνεται αποδεκτή, εφόσον δεν εμποδίζει την ομαλή ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο βασικές πολιτισμικές αρχές και αξίες της κυρίαρχης ομάδας (Γεωργογιάννης, 1997, Μάρκου, 1996, Νικολάου, 2000).

Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως η ανοχή στη διαφορετικότητα που εμπεριέχει το εν λόγω μοντέλο αφορά θέματα που σχετίζονται περισσότερο με τη θρησκεία, τις εθνικές παραδόσεις κ.ά. παρά κάτι που αφορά το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Επιπλέον, φαίνεται πως το συγκεκριμένο μοντέλο δε στάθηκε αρκετά αποτελεσματικό, μια και, παρά την αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών από μειονοτικές ομάδες, ζητούσε από αυτά τα παιδιά να προσαρμοστούν στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, αφήνοντάς τα, όμως, αβοήθητα (Γεωργογιάννης, 1997). Ακόμα και όταν πολιτισμικές πλευρές των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων εισάγονται στα προγράμματα του σχολείου (τυπικά ή άτυπα), δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, 1996). Έτσι, τα παιδιά ήταν υποχρεωμένα να καταβάλλουν μόνα τους προσπάθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αγνοώντας τις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Γεωργογιάννης, 1997).

2.5.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η ανεπάρκεια των προαναφερόμενων μοντέλων εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οδήγησε τη δεκαετία του 1970 σε ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο, το πολυπολιτισμικό. Αυτό σηματοδοτεί το πέρασμα από τα εθνοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης σε ένα πολιτισμικά πλουραλιστικό. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι αναγκαία η αναγνώριση και αποδοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία, ενώ η ανάπτυξη και καλλιέργεια των ιδιαιτεροτήτων τους δεν αποτελούν κίνδυνο για τη συνοχή της (Γεωργογιάννης, 1997, Μάρκου, 1996, Νικολάου, 2000).

Σε επίπεδο εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών η εκμάθηση του εθνικού πολιτισμού και της παράδοσης των ξένων πολιτισμών από τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων. Έτσι, καταρτίζονται προγράμματα που στόχο έχουν την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής σε άτομα με διαφορετικό εθνικό,

πολιτισμικό, φυλετικό ή και θρησκευτικό υπόβαθρο (Γεωργογιάννης, 1999' Μάρκου, 1996' Νικολάου, 2000).

Παρ' όλα αυτά φαίνεται πως και το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των σχεδιαστών του, καθώς δεν αναλύει τα βαθύτερα αίτια της διάκρισης σε βάρος των μεταναστών, ευνοεί τον κοινωνικό έλεγχο σε βάρος αυτών των ομάδων, ενώ εμποδίζει και κάθε πιθανότητα παρέμβασης αυτών των ομάδων στην αναθεώρηση των θεσμών του κράτους αλλά και τη συμμετοχή τους στην εξουσία (Γεωργογιάννης, 1997).

Ακόμη, το πολυπολιτισμικό μοντέλο στέκεται περισσότερο στην εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» παρά στην ανθρωπιστική και ορθολογιστική. Δηλαδή, ταυτίζει την έννοια «πολιτισμοί» που αναφέρεται σε κάτι που μεταβιβάζεται κληρονομικά από γενιά σε γενιά με την έννοια «πολιτισμός» που αποτελεί ένα ιδανικά ανώτερο από τους πολιτισμούς. Επιπλέον, έχει μια μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών, αγνοώντας την πολυπλοκότητα και τη δυναμική τους, υποβάλλει με τη συνάφεια και την ενότητά τους και εστιάζει υπερβολικά στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ατόμων, αναιρώντας την απαραίτητη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών (Νικολάου, 2000).

Τέλος, η πολυπολιτισμική προσέγγιση φαίνεται πως παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού στις οποίες οδηγεί, δεν ασχολείται με τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, αλλά ούτε και με τις μορφές αντίστασης αυτών των ομάδων στην εξουσία της κυρίαρχης ομάδας. Με άλλα λόγια, *το να μαθαίνει κανείς απλά για τον πολιτισμό άλλων λαών δεν είναι το ίδιο να μαθαίνει για το ρατσισμό του* (Μάρκου, 1996: 19).

2.5.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, αντίθετα από το πολυπολιτισμικό, εστιάζει στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, θεωρώντας πως εκεί έγκειται ο θεσμικός ρατσισμός σε βάρος μειονοτικών ομάδων. Βασικές επιδιώξεις αποτελούν η ισότητα στην εκπαίδευση για όλους, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνικής προέλευσης, η δικαιοσύνη που οφείλει το κράτος σε όλους τους πολίτες και η απελευθέρωση από ρατσιστικά στερεότυπα τόσο στους καταπιεστές όσο και στους καταπιεζόμενους (Γεωργογιάννης, 1997' Μάρκου, 1996' Νικολάου, 2000).

Με λίγα λόγια, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Θεωρούν ότι η έμφαση στο άτομο παρά στην κοινωνία (η ιδέα δηλαδή ότι το πρόβλημα έγκειται στο άτομο μάλλον παρά στην κοινωνία) διαιωνίζει την πεποίθηση ότι οι μειονοτικοί έχουν ‘ελλείμματα’ που χρειάζονται αντιστάθμιση και εκλαμβάνουν ως έργο άμεσης προτεραιότητας τη μείωση του ρατσισμού σ’ όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου.

Αντιμετωπίζοντας το ρατσισμό όχι ως ιδεολογικό αναχρονισμό, αλλά ως ουσιαστικό χαρακτηριστικό της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής μιας κοινωνίας σε κρίση, πιστεύουν ότι η καταπολέμησή του είναι κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής (Μάρκου, 1996). Υπάρχει, όμως, ο κίνδυνος πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, κάτι που θα μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων (Γεωργογιάννης, 1997’ Μάρκου 1996). Η επιτυχία της αντιρατσιστικής προσπάθειας στο επίπεδο της εκπαίδευσης εξαρτάται από τον τρόπο που αυτή εντάσσεται στην ευρύτερη πολιτική αντιπαράθεση (Μάρκου, 1996).

2.5.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο

Αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων “πολυπολιτισμικός” και “διαπολιτισμικός” δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο όρος “διαπολιτισμικός” δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997: 50).

Βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι αξιοποιεί τις εμπειρίες που κουβαλούν τα παιδιά από τις χώρες προέλευσης στις χώρες υποδοχής, προκαλεί την αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών, αναθεωρεί τα κοινωνικό-κεντρικά και εθνικο-κεντρικά κριτήρια του σχολείου, ενώ οι τέσσερις βασικές αρχές που διέπουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Γεωργογιάννης, 1997’ Μάρκου 1996).

Αυτό το μοντέλο είναι περισσότερο ολοκληρωμένο σε σχέση με τα προηγούμενα και λαμβάνει υπόψη την αναγκαιότητα της υγιούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Επιπλέον, το σχολείο θα αποδέχεται όλες τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καλλιεργώντας σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως την κριτική σκέψη (Γεωργογιάννης, 1997).

2.6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Πριν δοθεί ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά αυτής της εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμο να γίνει ο διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός», αφού και οι δύο χρησιμοποιούνται άκριτα μέσα στη βιβλιογραφία ελληνική και ξενόγλωσση (στην περίπτωση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας συναντώνται ως «intercultural» και «multicultural» αντίστοιχα).

Αν και στην πραγματικότητα τα σημασιολογικά όρια των δύο όρων δεν είναι ευδιάκριτα, ο πρώτος χρησιμοποιείται κυρίως «για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1998β).

Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, η καλλιέργεια δηλαδή της νοοτροπίας της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αποτελεί τη γέφυρα που επιτρέπει την επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών.

2.6.1. Αρχές, έννοια και χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Δεν είναι τυχαίο που η παραπάνω διάκριση έχει υιοθετηθεί και από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Conseil de l' Europe) καθώς και από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση (EE, UE) στα επίσημα έγγραφά τους. Με βάση την επίσημη Έκθεση (Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, Strasbourg 1986) του Συμβουλίου της Ευρώπης για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση στο σύνολό της καθώς και για θέματα πολιτισμικής ανάπτυξης η

διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται και προσδιορίζεται από τα παρακάτω τέσσερα στοιχεία:

- στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας,
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο,
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς – χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός- και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Σύμφωνα με την έκθεση η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η διαπολιτισμική προσέγγιση κατανοείται ως αρχή και ως στόχος που πρέπει και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επιστημονική ανάλυση και δράση. Επισημαίνεται ιδιαίτερα η επιστημονική ανάλυση που θα συνδυάζει οικονομικές, κοινωνιολογικές, γλωσσολογικές, ψυχολογικές, ιστορικές και πολιτικές παραμέτρους καθώς και η ανάγκη για ανάληψη δράσης με σκοπό την παρέμβαση και την αλλαγή.

Ως βασικά **χαρακτηριστικά** της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην Έκθεση τα εξής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,

- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικο-κεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου Γ.Π., 1997, 239-240).

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει ένα σύστημα αρχών και μεθόδων, στην βάση των οποίων τείνει να αναδιοργανώσει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων με δικαιότερο για τους μαθητές τρόπο. Η ιδιαιτερότητα της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε σχέση με άλλες παρεμβάσεις που αποβλέπουν στην εκπαιδευτική ισότητα είναι ότι θέτει στο επίκεντρό της τις ασυμμετρίες και τις ανισότητες που παράγονται στη βάση εθνοπολιτισμικών διαφορών (Πολίτου Ε., 1999, I-3) & (Μάρκου Γ.Π., 1997, 74).

Αναφορικά με το θέμα του ορισμού της εν λόγω εκπαίδευσης, προκαλείται ιδιαίτερη σύγχυση καθώς είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την «εκπαίδευση» και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του «πολιτισμού», αυτή η έλλειψη ενός απλού και καθολικά συμφωνημένου ορισμού δεν εκπλήσσει καθόλου. (Leicester, Mal, 1989).

Κατά τον Γκότοβο (2002), η σύγχυση που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για τους όρους παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση παρατηρείται και στους σύνθετους όρους διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εάν θεωρήσουμε ότι στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μια ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική, τότε γίνεται λόγος για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*».

Από τους ποικίλους όπως προαναφέρθηκε ορισμούς, θα ήθελα να αναφερθώ αρχικά σε δύο και δεν είναι άλλοι από αυτούς των Wolfgang Nieke και Helmut

Essinger. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία καθώς αυτοί οι δύο ορισμοί αποτυπώνουν επακριβώς την ουσία και την πραγματική σημασία της διαπολιτισμικής κοινωνίας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πρώτο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι τίποτα άλλο παρά «η απάντηση στα αιτήματα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Nieke, 2000: 13), ενώ για τον δεύτερο η διαπολιτισμική εκπαίδευση «είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές της:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά μας μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δε μπορεί να σέβεται τον πολιτισμικό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης» που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει

ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση. (Essinger, 1990: 22-31, Essinger, 1988: 58-72).

Σύμφωνα με τον Μάρκου(1991), η Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση ορίζεται ως **αρχή**, ως **διαδικασία** και ως **κίνημα** μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα η Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση:

- ◆ ως **αρχή** δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση.
- ◆ Ως **διαδικασία** δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή ισονομία, και αλληλεγγύη.
- ◆ Ως **κίνημα** σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Κατά τον Παπά (1998:301) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας τα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με τον χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων»

Σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997), η Διαπολιτισμική Αγωγή απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Προσανατολιζέται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους, είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν ένα αξεπέραστο πρόβλημα, αλλά αντίθετα μπορούν να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να τα εμπλουτίζουν.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θεωρεί τη διαφορετικότητα ευκαιρία και όχι μειονέκτημα (Γκόβαρης, 2001). Εισηγείται θεσμικές αλλαγές σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και κουλτούρας του σχολείου, λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών με στόχο την επίτευξη της διαδικασίας της ισότιμης σχολικής και κοινωνικής ένταξης και των ίσων ευκαιριών. Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα και έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής στο πλαίσιο της αμοιβαίας επίδρασης των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κατά τον Hohmann (1989:16) «*συνίσταται στη συνάντηση με άλλους πολιτισμούς, όπου βασική προϋπόθεση αποτελεί ο παραμερισμός των φραγμών που είναι εμπόδιο σε μια τέτοια συνάντηση, στην προώθηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού με στόχο την προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, το σεβασμό της πολιτισμικής πολλαπλότητας και τη συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού, την ικανότητα της κατηγορικής ανάλυσης των πολιτισμών και τη συμμετοχή στους θεσμούς τους*».

Γενικά, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αναφέρεται μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, είτε αυτή είναι κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική ή θρησκευτική. Σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού.

2.6.2. Νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ο νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124/17.6.1996). Ο νόμος αποτελείται από δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά την ελληνική εκπαίδευση που παρέχεται στο εξωτερικό και το δεύτερο αφορά τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», δηλαδή την εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 1998, 79).

Οι ουσιαστικές διατάξεις του ν. 2413/96 περιέχονται στα άρθρα 34 και 35, όπου προσδιορίζονται: «σκοπός – περιεχόμενο» και «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» αντίστοιχα (Δαμανάκης, 1998, 81-82).

Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «*Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες*». Η παρουσία αλλοδαπών στη χώρα μας είναι μια νέα, αναπόδραστη πραγματικότητα μέσω της οποίας αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτιστικός χάρτης της χώρας μας, και θα ζήσουμε με αυτήν την πραγματικότητα όλοι μας. Η προσπάθεια για να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα, είναι απαραίτητη για το συμφέρον όλων μας.

Τα καινοτομικά στοιχεία που περιέχει ο νόμος 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τα εξής:

- Προβλέπει την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Επιτρέπει την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων
- Παρέχει τη δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων
- Προβλέπει για τα διαπολιτισμικά σχολεία μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.
- Ορίζει κατάρτιση ιδιαίτερου πίνακα για την επιλογή διευθυντών στα δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Με βάση το νόμο αυτό έχουν ιδρυθεί 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα οποία εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα για Παλινοστούντες, Αλλοδαπούς και Τσιγγάνους μαθητές, ενώ σε άλλα σχολεία με μεγάλο ετερογενή μαθητικό πληθυσμό έχουν ιδρυθεί Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΕΚ 1789 Β/28-9-1999).

Όσον αφορά την εφαρμογή του ν. 2413/96, είναι κοινή μας πεποίθηση ότι, για ν' ανταποκριθούν τα διαπολιτισμικά σχολεία στον πολυεπίπεδο ρόλο τους στα πλαίσια μιας εφαρμοσμένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει οι διατάξεις του νόμου που προβλέπουν την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και εναλλακτικών μαθημάτων, το μειωμένο ωράριο των εκπ/κών και τον μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, να πάψει να έχει δυνητικό χαρακτήρα με ακαθόριστα ακόμα κριτήρια και να γίνει άμεσα πράξη. Διότι πως μπορούμε να υποστηρίξουμε

ότι υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, όταν τα αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι διδακτικές μέθοδοι, έμειναν αναλλοίωτα και παραπέμπουν σε ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ένα σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα και, επομένως σ' αυτό συναντιούνται πολιτισμοί, και το οποίο όμως, αναγκάζεται από διοικητικές αγκυλώσεις να λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά αποτελεί μια κραυγαλέα παιδαγωγική, πολιτισμική και κοινωνική αντίφαση (Ακριτίδης & Συνεργάτες, 2005, 45).

2.7. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή οικογένεια.

Στην Ευρωπαϊκή ένωση η ανάπτυξη της κινητικότητας των πληθυσμών και η διαρκής παρουσία μεταναστών καταγωγής τρίτων χωρών, προκάλεσαν τεράστιες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις και οδήγησαν στην αναπαραγωγή μισαλλοδοξίας, ξενοφοβίας, προκαταλήψεων και την εμφάνιση του νεορατσισμού, ο οποίος βρίσκεται πολύ κοντά στον εθνικισμό και αναγκαία ήταν η ενεργοποίηση κυβερνήσεων και οργανώσεων για τη λήψη μέτρων σχετικών με το θέμα που προέκυψε.

Η είσοδος της Ελλάδας στην τότε Ε.Ο.Κ. το 1981 και η οποία μετονομάστηκε ένα χρόνο μετά σε Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), στιγμάτισε για πάντα την μετέπειτα πορεία της. Πλέον δε θα δρούσε σαν αυτόνομη οντότητα μέσα στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, αλλά ως μέλος μιας «οικογένειας» η οποία όπως κάθε οργανωμένο σύνολο διέπεται από αρχές και κανόνες.

Τα κράτη – μέλη αυτού του συνόλου από πολύ νωρίς συνειδητοποίησαν την ανάγκη ύπαρξης μιας εκπαίδευσης για όλους, μιας εκπαίδευσης που θα παρέχει ισότητα ευκαιριών σε όλους τους ευρωπαίους και θα είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω διακήρυξη του Συμβουλίου της Ευρώπης (EU Council) η οποία επιβεβαιώνει την παραπάνω παραδοχή «education has an important contribution to make to the successful integration of migrants into European societies. Starting with early childhood education and basic schooling, but continuing throughout all levels of lifelong learning, targeted measures and greater flexibility are needed to cater for learners with a migrant background, whatever their age, and to provide them with the support

and opportunities they need to become active and successful citizens, and empower them to develop their full potential» (EU Council, 2009: 4).

Να σημειωθεί πως διαβάζοντας μια πληθώρα βιβλίων που σχετίζονται με την πορεία της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 70' και 80', βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν να διευκολύνει τα παιδιά των μεταναστών να γυρίσουν στις πατρίδες τους. Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν σε σχολεία που ακολουθούσαν τα αναλυτικά προγράμματα των χωρών καταγωγής τους, δεν είχαν ιδιαίτερη επαφή με τους ντόπιους και επομένως η εκπαίδευση λάμβανε έναν διαχωριστικό χαρακτήρα. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις η ένταξη επιδιωκόταν μέσω της αφομοίωσης, αφού ήταν διάχυτη η νοοτροπία και η παραδοχή της «κυρίαρχης κουλτούρας», η οποία δεν έπρεπε να αλλοιωθεί από τις μειονοτικές κουλτούρες.

Η κατάσταση αυτή άλλαξε με την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ, η οποία σηματοδότησε την έναρξη του διαπολιτισμικού διαλόγου, της διαπολιτισμικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την χρηματοδότηση σχετικών προγραμμάτων. Το 2004 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε ένα κείμενο – μελέτη με την γενική ονομασία «Eurydice (2004) L'integration scolaire des enfants immigrants en Europe».

Η μελέτη αυτή παρουσιάζει τρεις κατευθύνσεις πάνω στις οποίες με μικρές αλλαγές, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε κράτους – μέλους, στηρίχτηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών – μελών για τη διαχείριση της ετερότητας και την ομαλή ένταξη των εν δυνάμει πολιτών στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Οι κατευθύνσεις αυτές είναι οι παρακάτω:

- η εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα: καλλιέργεια σεβασμού με αποτέλεσμα την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού
- η ευρωπαϊκή προσέγγιση: ενίσχυση ευρωπαϊκής ταυτότητας
- η διεθνιστική προσέγγιση: μέσα από ιστορικά γεγονότα επιδιώκεται η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας (Eurydice, 2004: 57).

Τέλος, να προστεθεί πως στην ίδια μελέτη δίνεται έμφαση στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου οι ίδιοι να ξεπεράσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους και να αποκτήσουν πρόσθετες δεξιότητες. Χαρακτηριστικό είναι το κομμάτι εκείνο στο οποίο αναφέρονται τα εξής: «.....(οι πρόσθετες δεξιότητες) οι οποίες θα πρέπει να

αποκτώνται κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής ή συνεχούς εκπαίδευσης περνούν όχι μόνο μέσα από την εκμάθηση ενός πανεπιστημιακού εγχειριδίου ή των σημειώσεων, αλλά κυρίως από την πρακτική άσκηση και τη βιωματική επίλυση συγκρούσεων...» (Eurydice, 2004).

2.8. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική Ελλάδα

Μέσα στο πλαίσιο που αναπτύχθηκε προηγουμένως, το ελληνικό κράτος έπρεπε να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα που διαμόρφωσε η μετανάστευση. Η ανάγκη για λήψη μέτρων που θα βοηθούσαν τόσο στην πρόσβαση μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στην εκπαίδευση όσο και στην παραμονή τους σε αυτήν ήταν επιτακτική.

Η στάση της ελληνικής Πολιτείας απέναντι σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της πρόσβασης των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μία σχετική ευαισθησία. Παρά τις χωρίς συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό δράσεις, ιδιαίτερα μέχρι το 1996, έγιναν ειλικρινείς προσπάθειες για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονταν από τη μετανάστευση στην Ελλάδα (Νικολάου, 2000). Μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι κοντά στους μέτοικους (αλλοδαπούς και παλιννοστούντες) η Ελληνική Διοίκηση θυμήθηκε και τους «μεγάλους ξεχασμένους» του εκπαιδευτικού μας συστήματος: τους Τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των αλλοδαπών μαθητών ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν γίνεται πια ορατό ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και της Αφρικής και της Ωκεανίας προς την Ελλάδα (Δαμανάκης, 1997). Ξεκινώντας από μία πολιτική με έντονο "προνοιακό και φιλανθρωπικό" χαρακτήρα, όπως την χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης (1997), που μεταφράζεται σε μία διάθεση "θετικής διάκρισης" από μέρους του νομοθέτη, φτάνουμε σχεδόν τριάντα χρόνια μετά να μην έχουμε απαλλαγεί τελείως από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως έλλειμμα.

Τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί, όπως προκύπτει από τη σχετική νομοθεσία, μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους:

α) Δεκαετία του '70: Γίνονται τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών στη χώρα μας.

β) 1980 – 1996: Σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούτων.

γ) 1996 μέχρι και σήμερα: Δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου (Ν.2413/96). Εκσυγχρονισμός Τ.Υ. και Φ.Τ., ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

α) Η εκπαιδευτική πολιτική τη δεκαετία του 1970

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 το μεγάλο κύμα παλιννόστησης σχεδόν από κάθε γωνιά του κόσμου, αλλάζοντας τη δημογραφική σύσταση του ελληνικού πληθυσμού και σε κοινωνικό αλλά και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ανάγκασε τη χώρα μας να λάβει περιορισμένα μέτρα. Αρχικά, το γεγονός ότι το βασικότερο κομμάτι στο οποίο αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές υστερούσαν ήταν η γλώσσα διαμόρφωσε μια τέτοια πολιτική, που έδινε ώθηση σ' αυτούς τους μαθητές κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Ενδεικτικά να αναφερθεί πως η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν το 8, κυρίως, όμως, για μαθήματα που απαιτούσαν καλή γνώση της γλώσσας. Σε γενικές γραμμές, η πολιτική που ακολουθήθηκε εκείνη την εποχή χαρακτηριζόταν από ιδιαίτερη επιείκεια προς την αναφερόμενη ομάδα μαθητών (Δαμανάκης, 2004' Νικολάου, 2009).

β) Η εκπαιδευτική πολιτική τη δεκαετία του 1980 μέχρι το 1996

Ωστόσο, η κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε και κατά τη δεκαετία του 1980 συνοδεύτηκε από εξίσου σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή τη φορά με τη μορφή λήψης αντισταθμιστικών μέτρων (Δαμανάκης, 2004).

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Με το Ν. 1404/83 εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Με βάση αυτόν το νόμο, οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. σκοπό έχουν την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούτων μαθητών με γονείς

Έλληνες μετανάστες στο ελληνικό σύστημα (Δαμανάκης, 2004' Νικολάου, 2000). Μεταξύ άλλων, ο νόμος προέβλεπε τα σχετικά με την ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ. σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αναλάμβαναν τη διδασκαλία στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. και τις δαπάνες λειτουργίας των τμημάτων αυτών, τις οποίες επωμιζόταν εξ'ολοκλήρου το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Δαμανάκης, 2004' Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008' Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Το Ν. 1404/83 έρχεται να αντικαταστήσει ο Ν. 1894/90, σύμφωνα με τον οποίο η ευθύνη για την ίδρυση των Τ.Υ και των Φ.Τ. μετατοπίζεται από τον υπουργό παιδείας στον εκάστοτε νομάρχη. Ακόμη, στους μαθητές που μπορούν να φοιτούν στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. προστίθενται και τα τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων, όπως ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ενώ δικαίωμα διδασκαλίας στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. έχουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση αλλά και ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των τάξεων (Δαμανάκης, 2004).

Ο απολογισμός της λειτουργίας των Τ.Υ και των Φ.Τ. έδειξε πως ουσιαστικός στόχος τους ήταν η προσαρμογή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα αυτών των μαθητών. Ακόμη και το μέτρο που αφορούσε την εισαγωγή της γλώσσας προέλευσης στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. αποδείχθηκε αποσπασματικό, μια και οι μαθητές θα φοιτούσαν ελάχιστα σε αυτά τα τμήματα, κάτι που δε θα τους έδινε τη δυνατότητα να διδαχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα (Δαμανάκης, 2004).

Επιπλέον, με βάση στοιχεία ΥΠΕΠΘ, το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. ήταν αρκετά χαμηλό σε σχέση με τον συνολικό αριθμό αυτής της ομάδας μαθητών. Χαρακτηριστικά να αναφερθεί πως από τα στοιχεία που αφορούν τη φοίτηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα εν λόγω τμήματα το σχολικό έτος 1999-2000, από τα 64.897 άτομα φοιτούσαν μόνο τα 14.865, 8.718 στις 500 Τ.Υ. που λειτουργούσαν εκείνο το χρονικό διάστημα και 6.147 στα 701 Φ.Τ. (Νικολάου, 2000).

Τάξεις υποδοχής για τέκνα υπηκόων μελών της Ε.Ε

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές κατά τη δεκαετία του 1980, με το ΠΔ 494/83 ιδρύονται επίσης Τ.Υ. για τέκνα υπηκόων μελών της Ε.Ε., και συγκεκριμένα «τα τέκνα των διανοουμένων εργαζομένων», ενώ σύμφωνα με το άρθρο 6 του παρόντος Διατάγματος προβλέπεται και η ίδρυση Τ.Υ. και για τέκνα υπηκόων από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις εν λόγω τάξεις οι μαθητές διδάσκονται την Ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα του κανονικού Προγράμματος Σπουδών, με σκοπό την ομαλή προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο της Ελλάδας. Επιπλέον, διδάσκονται και τη γλώσσα της χώρας προέλευσης τόσο για την ενίσχυση της εθνικής τους ταυτότητας όσο και για την προετοιμασία τους σε περίπτωση παλιννόστησης (Δαμανάκης, 2004).

Τα Σχολεία Παλιννοστούντων

Με τα Π.Δ. 435/84 και 369/85 ιδρύονται τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) σε Αττική και Θεσσαλονίκη αντίστοιχα. Δικαίωμα εγγραφής στα εν λόγω σχολεία έχουν παιδιά ελληνικής ιθαγένειας ή καταγωγής από τον έναν ή και τους δύο γονείς, παιδιά δημοσίων υπαλλήλων που έχουν φοιτήσει τουλάχιστον τρία χρόνια σε σχολεία της αλλοδαπής και υστερούν στην ελληνική γλώσσα και παιδιά αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα. Με βάση το άρθρο 2 του Π.Δ. 435/84 που αφορά στην οργάνωση δημοτικού σχολείου απόδημων ελληνοπαίδων, βασική γλώσσα διδασκαλίας είναι η Ελληνική, με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη φοίτηση λόγω της γλώσσας να τη διδάσκονται πιο εντατικά. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών που μπορούν να φοιτούν σε μια τάξη ορίζεται στους 30 και οι ώρες διδασκαλίας στις 27-39 εβδομαδιαίως (Δαμανάκης, 2004).

Η αρχική επιδίωξη των Σ.Π. ήταν η ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, γι' αυτό και ο χαρακτήρας τους ήταν προπαρασκευαστικός. Και παρά το γεγονός ότι τα Σ.Π θα μπορούσαν να υποδεχτούν και γηγενείς μαθητές, αποτελώντας πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, η επιδιωκόμενη ένταξη δε φαίνεται να επιτυγχάνεται, μια και οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά είναι αποκομμένοι από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Δαμανάκης, 2004).

Με το πέρασμα του χρόνου τα σχολεία αυτά πήραν μια μόνιμη μορφή εκπαίδευσης κάτι που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές παρέμεναν σ'

αυτά μέχρι το τέλος της φοίτησής τους. Ένα ακόμη στοιχείο που φανερώνει τη ανεπάρκεια τους φαίνεται μέσα από τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας των μαθητών που φοιτούσαν σ'αυτά στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν μια θέση στα Ανώτερα και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να καταφεύγουν για σπουδές στη χώρα προέλευσής τους (Δαμανάκης, 2004).

γ) Η εκπαιδευτική πολιτική μετά το 1996

Κατά τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει μια αξιόλογη προσπάθεια από την πλευρά του ΥΠΕΠΘ, προκειμένου να κατοχυρωθούν θεσμικά σε εκπαιδευτικό επίπεδο τα δικαιώματα των πολιτισμικών και εθνικών μειονοτήτων στη χώρα μας, με βάση τα ξένα πρότυπα αλλά και τις εμπειρίες του παρελθόντος (Νικολάου, 2009).

Με τον Ν. 2413 ΦΕΚ Α'124/14-6/96 αναγνωρίζεται για πρώτη φορά ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας και εισάγεται η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αναγνώστου κ.ά., 2011' Νικολάου, 2009). Σύμφωνα με το Άρθρο 34 του νόμου:

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Ν.2413/1996).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι ο εν λόγω νόμος αναφέρεται από τη μια στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και από την άλλη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, δηλαδή στην εκπαίδευση των μαθητών με τις προαναφερόμενες ιδιαιτερότητες που δεν είναι άλλοι από τους αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, Ρομά και μουσουλμάνους (Δαμανάκης, 2004).

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Νικολάου, 2009).

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες ανάμεσα στα άλλα του επιτρέπουν:

- Να καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Να συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Από την άλλη, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) έχει συμβάλει αρκετά, κυρίως τα τελευταία χρόνια, στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μέσα από Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τη συγγραφή βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής, την υλοποίηση επτά διαπολιτισμικών προγραμμάτων και την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Γ.Υ., Φ.Τ. και πολυπολιτισμικές τάξεις. Παρ' όλα αυτά, ο ρόλος του Π.Ι. θεωρείται επικουρικός, μια και τις περισσότερες αρμοδιότητες σε θέματα διαπολιτισμικότητας τις έχει το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Νικολάου, 2000).

Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ υλοποιείται, μεταξύ άλλων, και μέσα από τέσσερα μεγάλα προγράμματα που ξεκίνησαν το 1997 και με νέα μορφή, συνεχίζονται μέχρι σήμερα. Έχουν ως στόχο ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες), αλλά και τους Ελληνόπαιδες εξωτερικού που φοιτούν σε σχολεία της αλλοδαπής. Για την περίοδο 2002 – 2008 τα προγράμματα συνεχίζονται στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β' ΕΠΕΑΕΚ).

Τα τέσσερα προγράμματα είναι:

1. «Εκπαίδευση Ομογενών/Ελληνοπαίδων Εξωτερικού».
2. «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».
3. «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», και
4. «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων – Αλλοδαπών Μαθητών».

Στόχος των παραπάνω προγραμμάτων είναι η ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών στις αρχές πολυπολιτισμικότητας και η καλλιέργεια ανοχής και σεβασμού απέναντι στους μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες. Επιπλέον, επιδιώκεται η διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, η παραγωγή ανάλογου διδακτικού και εποπτικού υλικού, η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής πολιτικής, η ομαλή ένταξη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό και μετέπειτα στο κοινωνικό πλαίσιο και, τέλος, η σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ώστε οι εν λόγω μαθητές να μην καταλήξουν λειτουργικά αναλφάβητοι (Νικολάου, 2009).

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο ν. 2413/96 έδωσε τη δυνατότητα εξέλιξης των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο συνέβη και με τα Σχολεία Παλιννοστούντων, τα οποία και αυτά μετονομάστηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Τα σχολεία αυτά μπορούν να είναι νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια και επαγγελματικές σχολές. Σε αυτά υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, με απόφαση του ΥΠΕΠΘ και του Ι.Π.Ο.Δ.Ε, στα

οποία προβλέπεται η δυνατότητα διδασκαλίας πρόσθετων μαθημάτων, μειωμένου ωραρίου των εκπαιδευτικών και μειωμένου αριθμού μαθητών ανά τάξη (Ν. 2413/1996' Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008).

Θα πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι οι ανακατατάξεις και οι δυσκολίες που επιφέρει η «μετατροπή» της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν μόνο στο σχολείο: απαιτούνται καλά σχεδιασμένες και συντονισμένες δράσεις σε πολιτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς τομείς. Επιπλέον, οι σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία μιας ιδεολογίας για την ετερότητα η οποία θα υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και θα υπεισέρχεται σε μια άλλη σφαίρα, αυτή της παιδείας.

2.9. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

Οι προσπάθειες για βελτίωση της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία με την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και μιλούν διαφορετική γλώσσα απ' ότι τα παιδιά της κυρίαρχης κουλτούρας, παρέχοντάς τους μια πιο διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει φέρει στην επιφάνεια και το θέμα της εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών. Δίνεται, συγχρόνως, η ευκαιρία για αποσαφήνιση των όρων «διαπολιτισμική επάρκεια» και «διαπολιτισμική ικανότητα» και γίνεται προσπάθεια για σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και ετοιμότητας να διδάσκουν και να ηγούνται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αντίστοιχα με τον όρο «εκπαιδευτική επάρκεια», που σημαίνει τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική τους κατάρτιση και καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται σήμερα στα Πανεπιστημιακά Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για την Α' βάρθμια και Β' βάρθμια εκπαίδευση, «διαπολιτισμική επάρκεια» είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λ.π. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας μας (Γεωργογιάννης, 2004).

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006), η διαπολιτισμική επάρκεια εν γένει περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια

επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής. Οι Rivilla & Carrido (όπως αναφέρεται στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) συνδέουν την επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τους ακόλουθους τομείς:

- α. τη θεωρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- β. τις αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική αγωγή
- γ. το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα
- δ. τις διαπολιτισμικές πρακτικές
- ε. τις διαπολιτισμικές μεθόδους
- στ. τα διαπολιτισμικά διδακτικά μέσα
- στ. τη διαπολιτισμική ενημέρωση και επιμόρφωση
- ζ. τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα», αντίστοιχα, αναφέρεται στην «ικανότητα διαχείρισης, αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης» (Γεωργογιάννης, 2006).

Με τον όρο, δηλαδή, διαπολιτισμική ετοιμότητα εννοούμε ότι, εκτός από τις γνώσεις, που οφείλει να αποκτά κάθε εκπαιδευτικός στις βασικές του σπουδές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή κάθε εν ενεργεία εκπαιδευτικός, άρα και ο διευθυντής, στα πλαίσια προγραμμάτων επιμόρφωσης, οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πράξη.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη: α) στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και στη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη και β) στη μείωση των

προκαταλήψεων, με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που επιτρέπουν τη συνεργασία την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002).

Ο διευθυντής του διαπολιτισμικού σχολείου οφείλει να ‘ακούει’ και αφού κερδίσει την εμπιστοσύνη όλου του σχολικού περιβάλλοντος, να αμβλύνει όλες τις πολιτισμικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διακρίσεις, να συμφιλιώνει τις διαφορές και να είναι ανένδοτος σε περιπτώσεις συγκρούσεων. Η μορφή διοίκησής του πρέπει να είναι δημοκρατική, αλλά και αυταρχική ταυτόχρονα, πάντοτε όμως δίκαιη.

Επιπλέον η ύπαρξη διαπολιτισμικής ετοιμότητας υποστηρίζει στον διευθυντή την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ο διευθυντής οφείλει να προσπαθεί να κατανοήσει τον μαθητή, αλλά και τον συνάδελφό του εκπαιδευτικό, να νιώσει τις σκέψεις τους ή τις πράξεις τους, όπως οι ίδιοι τις νιώθουν. Να δει τον σχολικό κόσμο, όπως αυτοί τον βλέπουν, από την ίδια θέση με τα συναφή προβλήματα. Κατ’ αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ‘σχέση’ γνήσια και αποδεκτή, με ζεστασιά, αποδοχή και εμπιστοσύνη με αποτέλεσμα ο μαθητής να βλέπει το σχολείο του με διαφορετικό τρόπο, ο δε εκπαιδευτικός να στηρίζει τη διδασκαλία του με όρεξη και ενδιαφέρον και οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους να γίνονται αποδεκτά από τον διευθυντή (Γουρναρόπουλος & Ταγκάλου, 2011).

Χρησιμοποιείται, επίσης, και ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα», ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης της διαφορετικότητας αξιοποιώντας τόσο τις γνώσεις όσο και τη συναφή εμπειρία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Έχουν αναπτυχθεί πολλές, διαφορετικές τυπολογίες για τον προσδιορισμό των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες είναι ορισμένες από τις διαστάσεις που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Μανιάτης, 2007).

Ο Γκόβαρης (2001) αναφέρει ως επιμέρους στοιχεία που τη συνθέτουν: α) κοινωνικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αυτο-αναστοχαστικότητα και η κριτική διάθεση απέναντι σε «αυτονόητες» παραδοχές σχετικά με την κοινωνική μας θέση, την κοινωνική και πολιτισμική μας ταυτότητα, β) γνώσεις σχετικές με τη διαδικασία κοινωνικής κατασκευής κατηγοριών όπως “έθνος” “φυλή”, αλλά και του μηχανισμού συγκρότησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων και της κοινωνικής λειτουργίας που αναπτύσσουν, και τέλος γ) αξίες όπως αυτές των ανθρωπίνων

δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των αρχών της δημοκρατίας.

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ικανότητα των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών, έρευνες που έγιναν σε πανελλήνιο επίπεδο στα πανεπιστημιακά τμήματα που προετοιμάζουν δασκάλους/ες, έδειξαν ότι μόνο μετά το 1990 άρχισαν να εισάγονται σταδιακά γνωστικά αντικείμενα που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας (Γεωργογιάννης, 2006).

Συγχρόνως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι ελάχιστα ενημερωμένη σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιθυμούν σε σημαντικό ποσοστό την επιμόρφωσή τους ιδιαίτερα στη διαχείριση τόσο των ρατσιστικών συμπεριφορών και των διομαδικών συγκρούσεων όσο και των σχέσεων του σχολείου και των γονέων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες (Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010: 201).

Ειδικότερα ως προς τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετική έρευνα έχει αναδείξει ότι παρά την πολυετή διοικητική και εκπαιδευτική εμπειρία που διαθέτουν, δεν διακρίνονται για την αναγκαία διαπολιτισμική διοικητική ετοιμότητα, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με τον καταλληλότερο τρόπο διαπολιτισμικά θέματα στο σχολικό περιβάλλον (Αντωνοπούλου, 2011).

Αν και η διαπολιτισμικότητα γίνεται αντιληπτή ως μια καινοτομία από τους εκπαιδευτικούς (Γεωργιάδης κ.ά., 2010), είναι σημαντικό να διέπει κάθε επιμέρους λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως σταθερό και κύριο γνώρισμά του. Καθώς η πολυπολιτισμική σύνθεση, μόνιμο πλέον χαρακτηριστικό της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, αντανακλάται και στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων, αναζητούνται τρόποι προώθησης και διασφάλισης της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Για την ενίσχυσή της στο ελληνικό σχολείο απαιτούνται σημαντικές αλλαγές τόσο δομικές, στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά βιβλία (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2006) όσο και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και οι οποίες κρίνονται ανεπιτυχείς, ώστε να εμπλέξουν δυναμικά όλους τους μαθητές (Πλεξουσάκη, 2009). Ακόμη και στα λειτουργούντα σήμερα διαπολιτισμικά σχολεία είναι σημαντική η

πραγματοποίηση αλλαγών στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στο διδακτικό προσωπικό, στο σχολικό κλίμα, στη σύνθεση και λειτουργία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ώστε έμπρακτα και όχι κατ'όνομα να υπηρετείται η διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2000).

Επιπρόσθετα το ανταγωνιστικό μοντέλο κοινωνικής κινητικότητας που προάγεται μέσω της αξιολόγησης των μαθητών και της βαθμολόγησης της επίδοσής του από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εναρμονίζεται με τις προσπάθειες άρσης των προκαταλήψεων και της περιθωριοποίησης των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές, εθνοπολιτισμικές ομάδες. Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει σε ένα νέο πλαίσιο αξιών, στο οποίο η διαχείριση των εντυπώσεων και της εικόνας έχουν μεγαλύτερη σημασία από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Φοινικιανάκης, 2010, 209).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακρίνονται από επιφυλακτικότητα απέναντι στο μη οικείο πολιτισμικά και διακατέχονται από εθνοκεντρικές αντιλήψεις. Αντιλαμβάνονται τη γλωσσική ετερότητα (διγλωσσία) ως εμπόδιο στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής ακολουθώντας μία «αφομοιωτική» προσέγγιση (Μητακίδου, 2005, 23). Δεν αναγνωρίζουν τη σημασία ή δεν αξιοποιούν ουσιαστικά το πολιτισμικό φορτίο των μαθητών με διαφορετική εθνοτική καταγωγή στη μαθησιακή διαδικασία (Γεωργογιάννης, 2004).

Η γνώση σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής ιδιαίτερα για όσους είναι μεγαλύτερης ηλικίας και κατέχουν διευθυντικές θέσεις είναι είτε ελλιπής ή ανύπαρκτη. Το «έλλειμμα» στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά (Γκότοβος, 2002), είναι περισσότερο εμφανές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών στις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές έμφαση δίνεται στην ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο και όχι στην παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία.

Κλείνοντας, η διαπολιτισμικότητα εσφαλμένα συνδέεται με το έργο των εκπαιδευτικών σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή σχολεία περιοχών με υψηλά ποσοστά αλλοεθνών και αλλόγλωσσων κατοίκων. Η διαπολιτισμική αγωγή ωστόσο αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς ή αλλοεθνείς προάγοντας, την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση (Παπαχρήστος, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΗΓΕΣΙΑ

3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη Θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανισμών (Bass, 1990) και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στις μέρες μας είναι ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα θέματα. Ο Bennis (1989), παρομοιάζει την «ηγεσία» με την ομορφιά: «είναι δύσκολο να την ορίσεις αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις».

Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι η ηγεσία και η αναζήτηση των μυστικών της αποτελεσματικής άσκησης της απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, το περιεχόμενό της δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό. Κάθε ορισμός αντανακλά μια συγκεκριμένη θεώρηση, και ο Yukl υποστηρίζει ότι «όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει 'σωστός' ορισμός» (1994: 4-5). Ο Stogdill (1974), παρατήρησε ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία, όσοι είναι και οι άνθρωποι που επιχειρήσαν να προσδιορίσουν το περιεχόμενό της. Ανάλογα με τον τομέα και την εποχή που διατυπώθηκαν οι ορισμοί της ηγεσίας, βρίσκουμε τοποθετήσεις, στις οποίες υπάρχουν κοινά στοιχεία αλλά και διαφοροποιήσεις. Όλοι όμως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα, είτε ως τέχνη, είτε ως διαδικασία σημαίνει επιρροή.

Επιλέγοντας, λοιπόν, έναν κλασικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο «*ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων*» (Stogdill, 1950:3), πρέπει να προσδιοριστούν σημεία του, που αποτελούν κοινό τόπο στην πλειονότητα των ορισμών της ηγεσίας, αλλά και σημεία των οποίων η διαφορετική προσέγγιση οδηγεί σε διαφορετικές προσεγγίσεις του φαινομένου.

Το σημείο του παραπάνω ορισμού που φαίνεται να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο και σημείο κοινής αποδοχής σε αρκετούς ορισμούς είναι η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας άσκησης επιρροής, όπου ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που

προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Bush, 2005: 97. Μπουραντάς, 2002: 331). Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία επηρεασμού, όχι εξαναγκαστικής φύσεως αλλά κυρίως δημιουργικής παρακίνησης, που επηρεάζει τόσο την απόδοση των εργαζομένων όσο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη με απώτερο σκοπό την επίτευξη των τιθέμενων στόχων του οργανισμού.

Τα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν και νοηματοδοτούν την έννοια της ηγεσίας είναι (Bryman, 1996. Μπουραντάς, 2005):

- ο ηγέτης: το πρόσωπο ή η ομάδα που ασκεί την ηγεσία
- η ομάδα, οι υφιστάμενοι, οι συνεργάτες, οι οπαδοί: τα άτομα που υλοποιούν τους στόχους υπό τις οδηγίες του ηγέτη
- το έργο: αυτό που επιδιώκει να φέρει εις πέρας ο ηγέτης
- η πηγή ισχύος: από πού πηγάζει η δύναμη εξουσίας²⁸ του ηγέτη
- η κουλτούρα: οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες
- το περιβάλλον: μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι

Περαιτέρω ορισμοί υπογραμμίζουν ότι η ηγεσία είναι η κινητήριος δύναμη που ευθύνεται για οποιαδήποτε αλλαγή, είτε θετική είτε αρνητική, μέσα σε έναν οργανισμό. Μάλιστα η ηγεσία θεωρείται τόσο ατομική ιδιότητα όσο και διαδικασία κοινωνικής επιρροής δεδομένου ότι είναι δυνατόν να επηρεάσει, με τη χρήση της λογικής όσο και των συναισθημάτων, πλήθος σημαντικών παραμέτρων όπως την ερμηνεία των γεγονότων, την δημιουργία των στόχων, την επιδίωξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, τις σχέσεις και τον κοινό προσανατολισμό (Hoy & Miskel, 2005).

Άλλωστε, αυτό γίνεται φανερό και στον ορισμό του Μπουραντά (2005: 197) σύμφωνα με τον οποίο ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η «*διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με τη κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον*».

3.2. Διάκριση Ηγεσίας- διοίκησης

Σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας είναι και η διάκρισή της από τη διοίκηση. οι όροι «ηγεσία» και «διοίκηση» πολύ συχνά συγχέονται, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί η εντύπωση ότι οι ανωτέρω έννοιες είναι ταυτόσημες. Ωστόσο, δεν ισχύει κάτι τέτοιο, καθώς πρόκειται για έννοιες επικαλυπτόμενες σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενες, αλλά πέρα από ορισμένες κοινές συνιστώσες αναφέρονται ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή, στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίθετα στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου (Dimmock, 1999:442. Leithwood & Duke, 1999:53). Η ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Bush, 2005: 8) και *«μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο»* (Zaleznick, 1977: 71).

Με άλλα λόγια, η διοίκηση αναφέρεται στην εκτέλεση των διαδικασιών, ενώ η ηγεσία αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα του ηγέτη να κατευθύνει τις διαδικασίες (Everard et. al., 2004). Η διοίκηση δεν ασχολείται με τον ανθρώπινο παράγοντα αλλά με την διατήρηση της λειτουργικότητας, ενώ η ηγεσία ασχολείται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Μπουραντάς, 2005).

Διαφαίνεται, δηλαδή, πως η διοίκηση περιορίζεται στη τυπική λειτουργία των γραναζιών ενός οργανισμού, ενώ η ηγεσία ενέχει ένα δημιουργικότερο και πιο καινοτόμο χαρακτήρα.

Στην πράξη η διάκριση των δύο εννοιών μπορεί να γίνει εμφανής μέσα από την επισήμανση ότι κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος δεν αποτελεί εξ ορισμού ένα ηγέτη, παρά το γεγονός ότι για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Το διοικητικό στέλεχος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Αυτό, όμως, δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα

άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση. Αντίθετα, ένας ηγέτης είναι δυνατόν να αναδυθεί μέσα από τη δυναμική μιας ομάδας, ακόμα και αν δεν κατέχει επίσημη εξουσία.

Ανεξάρτητα πάντως από την άποψη που υιοθετείται σχετικά με τη διάκριση των δύο εννοιών, δεν διακρίνεται ουδόλως η ανάγκη να υπερισχύσει η μία έναντι της άλλης αλλά ίσα-ίσα υπερισχύει η άποψη της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και των δύο εννοιών στην αποτελεσματική διεύθυνση ενός οργανισμού. Στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να αποδίδεται η ίδια μεγάλη σημασία και πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους που εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων. *«Το μάνατζμεντ αντιμετωπίζει, κυρίως, την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου»* (Kotter, 1988, όπως παρατίθεται στο Μπουραντάς, 2002: 313).

Για τον λόγο αυτόν έχει σημασία η διαδικασία επιλογής των διοικητικών-ηγετικών στελεχών, η οποία θα πρέπει να βασίζεται και σε κριτήρια που θα εξασφαλίζουν ότι τα στελέχη διαθέτουν τα κατάλληλα προσωπικά χαρακτηριστικά, αλλά και τις εξειδικευμένες γνώσεις που θα τους καταστήσουν αποδεκτούς στους άλλους και την ουσιαστική νομιμοποίηση για την άσκηση του ηγετικού ρόλου τους.

3.3. Φύση της Ηγεσίας

Αναφορικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται. Από την μία υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν πως υπάρχουν άτομα που η φύση τους προίκισε με ηγετικές ικανότητες και υποστηρίζουν ότι η ηγεσία δεν διδάσκεται. Από την άλλη μεριά υπάρχουν αυτοί που ισχυρίζονται ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη και μπορεί να διδαχτεί, δηλαδή ο ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά γίνεται (Σκουλάς, 1983 ; Θεοφιλίδης, 1994 ; Σαΐτης, 2002).

Επομένως το ερώτημα κατά πόσο ο άνθρωπος γεννιέται ηγέτης ή γίνεται δεν μπορεί να απαντηθεί με σαφήνεια. Αυτό που είναι βέβαιο, είναι ότι, χωρίς έμφυτη προδιάθεση δεν μπορεί να υπάρξει και η δεξιότητα. Όμως, οι έμφυτες προδιαθέσεις μπορούν να μείνουν στην αφάνεια, αν δεν τους δοθούν οι ευκαιρίες και οι κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν (Κωνσταντίνου, 2005).

3.4. Θεωρίες της ηγεσίας (γενετική, συμπεριφορική, ενδεχομενική, σύγχρονη)

Οι θεωρίες ηγεσίας αποσαφηνίζουν ακόμα περισσότερο την πολυσύνθετη έννοια της ηγεσίας καθώς αντικατοπτρίζουν την φύση της και την αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους υφισταμένους του. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια αναπαράσταση της πολύπλοκης πραγματικότητας που διαμορφώνεται στο χώρο της ηγεσίας με σκοπό αφενός την κατανόηση της ηγετικής συμπεριφοράς, στάσης και φιλοσοφίας και αφετέρου την βελτίωση της πρόγνωσης και της άσκησης ελέγχου στην ανάπτυξη και εφαρμογή αυτής. Με το πέρασμα των χρόνων, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες ηγεσίας.

Την αυλαία ανοίγει η *γενετική θεωρία* (genetic approach) η οποία κυριάρχησε μέχρι τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και πρέσβευε ότι η ηγετική ικανότητα είναι κληρονομική ιδιότητα, ένα εγγενές χάρισμα και όχι ένα επίκτητο χαρακτηριστικό (Arvey, & Bouchard, 1994). Πρόκειται για την θεωρία που πρεσβεύει την άποψη ότι ο ηγέτης «γεννιέται, δεν γίνεται». Η αδυναμία όμως της γενετικής θεωρίας να προσδιορίσει τον λόγο που κάποια άτομα καταλαμβάνουν τις ηγετικές θέσεις, οδήγησε στην ανάδυση της «θεωρίας των χαρακτηριστικών» (trait theories) σύμφωνα με την οποία η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη και μπορεί να διδαχτεί και να καλλιεργηθεί (Dege, et all 2011). Επειδή όμως και αυτή η θεωρία αυτή δεν μπόρεσε ποτέ να καθορίσει τα απόλυτα χαρακτηριστικά του ηγέτη, παρήκμασε και στη θέση της αναδύθηκαν οι συμπεριφορικές θεωρίες

Στη συμπεριφορική θεωρία το ενδιαφέρον των επιστημόνων μετατοπίζεται πλέον στη συμπεριφορά του ηγέτη καθώς εκτιμάται ότι η ηγετική συμπεριφορά είναι δυνατόν να επηρεάσει τους στόχους του οργανισμού, την απόδοση των εργαζομένων και την επιτυχή παραγωγική διαδικασία. Αρχικά, πολύ σπουδαίο ήταν το έργο του K. Lewin ο οποίος μαζί με τους συνεργάτες του προσδιόρισε τρία πρότυπα της ηγετικής συμπεριφοράς με βασικό κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (Μπουραντάς, 2002. Griffin, 2008): *το αυταρχικό πρότυπο* όπου ο ηγέτης δίνει εντολές στους υφισταμένους, αποφασίζει μόνος του και κατευθύνει τις διαδικασίες, *το εξουσιοδοτικό πρότυπο* που είναι το ακριβώς αντίθετο από το αυταρχικό καθώς ο ηγέτης έχει πολύ περιορισμένο ρόλο και αφήνει ανεξέλεγκτα περιθώρια αυτενέργειας και ελευθερίας στους υφιστάμενους και τέλος

το δημοκρατικό πρότυπο όπου ο ηγέτης δείχνει εμπιστοσύνη στο προσωπικό και προωθεί την συνεργασία και την ομαδική λήψη αποφάσεων.

Σημαντική επίσης ήταν η θεωρία *X και Y* του ψυχολόγου McGregor (1960) σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης ανάλογα με τις υποθέσεις που κάνει σχετικά με τους υπαλλήλους του (τις ανάγκες και τα κίνητρα τους) διαμορφώνει είτε αυταρχική συμπεριφορά είτε δημοκρατική συμπεριφορά. Λίγο αργότερα παρουσιάστηκε το *Διοικητικό Πλέγμα* των Blake and Mouton (1964), όπου το στυλ ηγεσίας επικεντρώνεται είτε στο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο (προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης και εργασιακής ικανοποίησης), είτε στο ενδιαφέρον για την παραγωγή (έμφαση στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του έργου) με δυνατότητα αλληλεπίδρασης των δύο αυτών διαστάσεων.

Η ανεπάρκεια όμως των συμπεριφορικών μοντέλων καθώς είχαν απλουστεύσει αρκετά το ζήτημα της ηγεσίας είχε ήδη οδηγήσει τους επιστήμονες να συμπεριλάβουν στις έρευνες τους την επίδραση του περιβάλλοντος στο στυλ ηγεσίας. Πρόκειται για μία πιο σύνθετη θεωρία, η επονομαζόμενη «ενδεχομενική θεωρία» σύμφωνα με την οποία, το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας «ενδέχεται» να είναι εκείνο το οποίο ταιριάζει με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας.

Αρχικά, σημαντικό ήταν το μοντέλο των Tannenbaum and Schmidt (1958) σύμφωνα με το οποίο το *συνεχές της ηγετικής συμπεριφοράς* επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση του ηγέτη, των υφισταμένων και της κατάστασης. Το μοντέλο εμπεριέχει μία κλίμακα επτά σημείων η οποία ξεκινάει με το χαλαρό στυλ ηγεσίας (ο ηγέτης έχει αποποιηθεί των ευθυνών του και οι υφιστάμενοι είναι ελεύθεροι να δράσουν όπως κρίνουν αυτοί) και καταλήγει στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας (ο ηγέτης αποφασίζει, διατάσσει και ελέγχει τους υφισταμένους του) (Μπουραντάς, 2005). Έπειτα ξεχώρισε η *ενδεχομενική θεωρία του Fiedler* (1967) σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον είναι δυνατόν να επηρεάσει καταλυτικά την ηγετική συμπεριφορά με αποτέλεσμα ο ηγέτης να προσανατολίζεται είτε προς τις ανθρώπινες σχέσεις είτε προς το καθήκον, ανάλογα με το τι του επιτάσσει το εργασιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο ενεργεί.

Αργότερα, σύμφωνα με τη *Θεωρία «Πορείας – Στόχου» (Path Goal Theory)* του House (1971) υποστηρίχτηκε ότι ο ηγέτης οφείλει να ενισχύει την σχετική αυτονομία των εργαζομένων, δηλαδή να ικανοποιεί τους στόχους τους, αν θέλει οι

δεύτεροι να επιφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στην εταιρία. Τέλος, πολύ αργότερα, αναπτύχθηκε η *θεωρία του κύκλου ζωής* των Hersey and Blanchard, (1993) όπου η αποτελεσματικότητα του ηγετικού στυλ επηρεάζεται από την εκάστοτε περίπτωση και πιο συγκεκριμένα από το επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων. Ο τρόπος ηγεσίας, δηλαδή, οφείλει να διαμορφώνεται ανάλογα με την ωριμότητα του προσωπικού.

Τις ενδεχομενικές θεωρίες διαδέχτηκαν οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας οι οποίες φαίνεται να αντιλαμβάνονται διαφορετικά την ιδιότητα και την στάση του ηγέτη. Αξιοσημείωτα μοντέλα είναι η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) και η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) τα οποία δεν αποτελούν τα αντίθετα άκρα ενός συνεχούς, αντίθετα, να μεν πρόκειται για δύο διαφορετικές διαστάσεις της ηγεσίας ωστόσο όμως αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοσχετίζονται (Bass, 1985). Πιο συγκεκριμένα, στη συναλλακτική ηγεσία, ο ηγέτης βολιδοσκοπεί τις ανάγκες των υφισταμένων και προωθεί τις αμοιβαίες δοσοληψίες μαζί τους με ανταπόδοση σε έργο ή επιδιώκουν μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, προωθούν ή δημιουργούν το όραμα και την κουλτούρα του οργανισμού καθώς επίσης ενδιαφέρονται για την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων επιδεικνύοντας προσδοκίες υψηλής απόδοσης για τον οργανισμό (Menon- Eliphotou 2011).

Αργότερα, νέα δεδομένα για την ηγεσία, εντάσσει η *υπηρετική ηγεσία* του Robert Greenleaf (1991) η οποία εστιάζει στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη και στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι ο ηγέτης ξεπερνά το προσωπικό του συμφέρον και νοιάζεται να προσφέρει και να βοηθήσει τους υφισταμένους του. Η ηγεσία εκλαμβάνεται ως ένας τρόπος προσφοράς και επέκτασης υπηρεσιών προς άτομα ή οργανισμούς και έτσι επιτυγχάνεται η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού στην εργασία και την επίτευξη των εταιρικών στόχων.

Τέλος, εξίσου σημαντική είναι και η *θεωρία των Rooke και Torbert* (2005) η οποία συσχετίζει τον τρόπο ηγεσίας τόσο με τα στάδια ωρίμανσης του ατόμου όσο και με τα επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης που του παρέχονται, οπότε ανάλογα ο ηγέτης μπορεί να λειτουργήσει ως Καιροσκόπος ηγέτης, ως Διπλωμάτης ηγέτης, ως Εμπειρογνώμων ηγέτης, ως Αποτελεσματικός ηγέτης, ως Ατομικιστής ηγέτης, ως Στρατηγικός ηγέτης ή ως Αλχημιστής ηγέτης.

Συμπερασματικά, οι θεωρίες ηγεσίας καταδεικνύουν τις προτεραιότητες που θέτει ο εκάστοτε ηγέτης μέσω των ειδοποιών του ικανοτήτων, της ηγετικής του συμπεριφοράς και των εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσει στο χώρο όπου ηγείται. Αυτό όμως που κρίνεται απαραίτητο είναι ο συνδυασμός των θεωριών ηγεσίας, για να επιτευχθούν τα πιο θετικά αποτελέσματα για την οργάνωση και διοίκηση ενός οργανισμού (Harris 2003; Riley and MacBeath 1998).

3.5. Τύποι ηγεσίας / ηγετικής συμπεριφοράς

Οι πρώτες έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση έγιναν τη δεκαετία του '30 (Lewin et al., 1939). Με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και καταβλήθηκε προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο ανάμεσα στα βασικά πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.

Ορίστηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας:

1. Το αυταρχικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι δεν έχουν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, δε δίνει εξηγήσεις για αυτές και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του και με τη χρήση του φόβου των κυρώσεων.
2. Το εξουσιοδοτικό (*laissez faire*), στο οποίο οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη. Με μια ηγεσία αυτού του τύπου ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό και τη συνοχή του και καθίσταται αναποτελεσματικός.
3. Το δημοκρατικό, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων είτε γίνεται με συμμετοχικές – δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη, αφού λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων ή συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. (Κατσαρός, 2008)

Σαφώς, δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ποια από τις παραπάνω μορφές διοικητικής ηγεσίας είναι η άριστη για τον λόγο ότι όλες οι μέθοδοι διοίκησης παρουσιάζουν και πλεονεκτήματα καθώς και μειονεκτήματα. Φυσικά, η υιοθέτηση ενός περισσότερο αυταρχικού ή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην

οργάνωση και κατά προέκταση στη σχολική μονάδα (Μπουράντας, 2001; Σαΐτης, 2008).

3.6. Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η έννοια της ηγεσίας έχει παρεισφρήσει και στον τομέα της εκπαίδευσης διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο. Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής στηριζόμενη σε σαφείς αξίες και εμπνευσμένο όραμα προκειμένου να εξασφαλιστεί η δέσμευση των ενδιαφερόμενων μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Αναμφίβολα, έργο της ηγεσίας στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, αλλά η μεταμόρφωση του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης (learning community) (Δεμερτζή και Μπαγάκης 2006: 136) και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι άξιο αναφοράς, επίσης, ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να οριστεί ως *«η συνεχής και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά»* (Πετρίδου, 2005: 184). Ως εκ τούτου η ηγεσία στην εκπαίδευση προδιαγράφει τη δημιουργία ασφαλούς και αποτελεσματικού πεδίου δράσης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο ηγέτης του σχολείου με γνώμονα τις αξίες του, τις γνώσεις του και τη συμπεριφορά του, αναδεικνύεται σε σημαντικό φορέα δράσης μέσα στη σχολική μονάδα ο οποίος είναι δυνατό να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού καθώς και την γενικότερη λειτουργία του σχολείου. (Day et al, 2009).

Οι Everard, Morris & Wilson (2004) τονίζουν ότι ένας ηγέτης στο χώρο της εκπαίδευσης διακρίνεται για την υπευθυνότητα, την ακεραιότητα, την κατανόηση, την πρωτοβουλία, την αναλυτική και στρατηγική σκέψη καθώς και για το σεβασμό προς τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των άλλων. Δηλαδή ο ηγέτης οφείλει να *«είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο»* (Πασιαρδής, 2004:216). Ο ρόλος του είναι καταλυτικός για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης, δηλαδή της θέσης του ηγέτη μέσα στο σχολείο, ξεπερνούν τις ικανότητες που λογικά αναμένεται να κατέχει ένα μόνο άτομο (Davis et al, 2005).

Οι σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου ενός διευθυντή είναι (Ιορδανίδης, 2005): η δημιουργία οράματος, η παροχή κινήτρων στο προσωπικό, η διαχείριση της ομάδας και η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Μάλιστα, ο ηγέτης είναι εκείνος που ξεχωρίζει για τις γνώσεις και τις ικανότητες του στοχεύοντας τόσο στην προώθηση της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής που επιτάσσει το Υπουργείο Παιδείας όσο και στην επίτευξη των ειδικών στόχων και της κουλτούρας που διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο (Saiti, 2012). Κάτι το οποίο σημαίνει πως ο διευθυντής –ηγέτης του σχολείου οφείλει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως (Σαΐτη, 2007): *i) Οργανωτής, ii) Επόπτης, iii) Εκπαιδευτής, iv) Συντονιστής, v) Τεχνοκράτης και vi) Εκπρόσωπος του σχολείου.*

Μάλιστα, ο ηγέτης του σχολείου είναι εκείνος που εκθέτει τους στόχους και το όραμα του σχολείου σε όλους όσους εμπλέκονται στο σχολικό οργανισμό π.χ. το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και την τοπική κοινωνία (Dempster 2009). Παράλληλα, αν δεν θέλει να έχει μόνο το «όνομα» αλλά και τη «χάρη», οφείλει να τηρεί τις αρχές ηγεσίας της εκπαίδευσης οι οποίες προωθούν την δυνατότητα επιτυχούς διοίκησης και οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου όπως είναι (Koontz and O'Donnell, 1983, Σαΐτης, 1992 όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007, 53-54):

- η δημοκρατική αρχή: ο διευθυντής προωθεί τη συμμετοχή και την ελευθερία απόψεων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων
- η αρχή της άμεσης εποπτείας: η άμεση προσωπική επαφή του διευθυντή με το προσωπικό προδιαγράφει την αποτελεσματικότερη άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων
- η αρχή της δικαιοσύνης: ο διευθυντής διοικεί χωρίς διακρίσεις αμερόληπτα και δίκαια για όλο το προσωπικό
- η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων: αποτέλεσμα ήρεμης ψυχικής κατάστασης και σφαιρικής μελέτης όλου του προβλήματος
- η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας: ο διευθυντής ενεργεί ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις, τις συνθήκες και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται.

Συμπερασματικά, η ηγεσία στην εκπαίδευση αντιπροσωπεύει τον σεβασμό προς το προσωπικό, την κατανόηση των λαθών, την τάση για ανάπτυξη και πρόοδο, τη διάθεση για ομαδική εργασία, την υπευθυνότητα και την ακεραιότητα, τη

δημιουργία οργανωτικής κουλτούρας, την τάση πρωτοβουλίας και καινοτομίας. Το ηγετικό στέλεχος είναι τολμηρός οραματιστής με πνευματικό υπόβαθρο και κριτική σκέψη και ανταποκρίνεται θεσμικά σε όλα σχεδόν τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Μόνο έτσι προάγεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που επιτάσσει το Υπουργείο Παιδείας, διαμορφώνεται ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα, θεμελιώνονται βασικές αξίες και αρχές και κατ' επέκταση συντελείται η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

3.7. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Πρώτα απ' όλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διάκριση σε αναλυτικές κατηγορίες μοντέλων ενδεχομένως να μη δίνει την πραγματική εικόνα της σχολικής ηγεσίας, αφού σύμφωνα με τον Portin (1999), είναι λίγες οι φορές που οι ηγέτες λειτουργούν στα πλαίσια ενός και μόνο μοντέλου. Παρόλ' αυτά, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές ηγούνται σχολικών μονάδων, στη συγκεκριμένη περίπτωση, πολυπολιτισμικών. Στη συνέχεια αναφέρονται σύντομα τα πέντε πιο διαδεδομένα μοντέλα που εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία (Πασιαρδής, 2004).

Το μοντέλο της *συναλλακτικής ηγεσίας* (transactional leadership) έχει ως επίκεντρο της ηγεσίας τη δράση του ηγέτη και την εξουσία που καθορίζεται από τη θέση που κατέχει (Portin, 1999) και εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού, ενώ δεν εστιάζει στους ανθρώπους (Harris & Lambert, 2003). Ο ηγέτης επηρεάζει τους υφισταμένους του μέσω μιας συναλλαγής. Υπάρχει, δηλαδή, μια ανταμοιβή κρυφή ή φανερή μεταξύ τους, με σκοπό την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι ηγέτες και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και επιχειρεί να τους ικανοποιήσει σε αντάλλαγμα της εργασιακής τους απόδοσης (Bass, 1985; Leithwood, 1995; Ράπτης και Βιτιλάκη 2007).

Οι ηγέτες που ενστερνίζονται αυτό το μοντέλο, προσπαθούν να διατηρήσουν οργανωτική αρμονία (1982, οπ. αναφ. οι Webb, Neumann & Jones, 2004), βεβαιώνονται ότι τα συστήματα διατηρούνται και αναπτύσσονται, καθώς επίσης ότι οι στόχοι καθορίζονται και επιτυγχάνονται (Day, Harris & Hadfield, 2001α). Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση κυρίως σε διοικητικά θέματα και βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους προσπαθώντας να τις

ικανοποιήσουν και εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004).

Ο όρος **μετασχηματιστική ηγεσία** (transformational leadership) χρησιμοποιήθηκε από τον Burns για να αναπαραστήσει τους ηγέτες που διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών των ιδρυμάτων (1978, οπ. αναφ. οι Webb κ.ά. 2004). Σύμφωνα με αυτήν «οι ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού» (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999:9).

Πηγές της δύναμης επιρροής των ηγετών δεν είναι τόσο η διοικητική θέση όσο τα ίδια τα μέλη, τα οποία αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνεύσουν, ώστε να στρατευτούν στην επιδίωξη κοινών προκλήσεων, διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές ικανότητές τους. Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στην *«επιρροή ως προς τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες ικανότητες για πραγματοποίηση αυτών των στόχων υποτίθεται ότι οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα»* (Leithwood & Duke, 1999:48-9).

Σύμφωνα με το Sergiovanni (1990), στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας, οικοδομείται ο σεβασμός, η επάρκεια, η αυτονομία, η επίτευξη και ο ηγέτης με τους οπαδούς του ενώνονται σε αναζήτηση υψηλότερων στόχων προσαρμόζοντας το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση (Webb κ.ά., 2004), διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους (Portin, 1999). Συγκεκριμένα, ο Leithwood (1994) εντοπίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση:

- Δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Προσδιορισμός των στόχων
- Παροχή διανοητικής παρακίνησης
- Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης

- Παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού
- Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης
- Διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας
- Ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Πρόκειται, δηλαδή, για έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία.

Οι διευθυντές που ασπάζονται τις ιδέες της *επιμεριστικής ηγεσίας* (shared or distributed leadership) αποδομούν τη διάκριση μεταξύ ηγετών (McGlynn, 2008) και κατά τον Barker (2005) σχεδιάζουν βάσει μιας πιο πολύπλοκης και βαθιάς ομάδας πηγών γνώσεων για να εκφορτώσουν τις ευθύνες που έχουν. Οι Blase και Anderson (1995) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που δρουν με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη με, ή μέσω άλλων ανθρώπων, παρά να ασκούν έλεγχο σε αυτούς και αναφέρονται σε ερευνητικές αποδείξεις για τα αποτελεσματικά σχολεία, οι οποίες υποδεικνύουν ότι «η προώθηση μιας πιο δυναμικής και αποκεντρωμένης προσέγγισης στην ηγεσία συνδέεται με τη σχολική βελτίωση» (σελ.161). Χαρακτηριστικά περιγράφουν αυτού του είδους την ηγεσία ως τέτοια που περιβάλλει όλα τα άτομα στον οργανισμό και βρίσκεται σε κάθε όψη της σχολικής ζωής.

Σύμφωνα με το *εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες* (values – led contingency model), η επιτυχημένη ηγεσία δεν μπορεί να προσδιοριστεί και να καθοδηγηθεί από οργανικά, γραφειοκρατικά και διοικητικά ενδιαφέροντα, αλλά από ατομικά και ομαδικά αξιακά συστήματα (Day, Harris και Hadfield, 2001β). Κατά τους Day, κ.ά. (2001α), «η ηγεσία είναι μια πολύπλοκη, άστατη και περιστασιακά καθ' όλα μη ορθολογιστική δραστηριότητα που είναι επιφορτωμένη και καθοδηγούμενη από τις αξίες». Σε έρευνά τους για επιτυχημένους διευθυντές σε εποχές αλλαγών, καταλήγουν στο ότι το όραμα και οι πρακτικές τους σχετίζονται και καθοδηγούνται από ένα αριθμό πυρηνικών αξιών, όπως σεβασμός, αμεροληψία, ισότητα, τιμότητα και ειλικρίνεια, ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και το καλό των μαθητών και του προσωπικού. Σύμφωνα με τους ίδιους, η μετασηματιστική αυτή προοπτική εστιάζει στις ηθικές αξίες και σε μια καθαρή εστίαση προς τις δημοκρατικές αξίες.

Τέλος, η *κριτική ηγεσία* (critical leadership) είναι μια ομόφωνη αποστολή, ένας διαμοιρασμός ιδεών και υπευθυνοτήτων μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του (Foster, 1989). Στα πλαίσια αυτά, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως προϊόντα του συστήματος, αλλά ως «συμμετέχοντες σε μια εφαρμοσμένη δημοκρατία», στην οποία μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας (Foster, 1989, σελ.59, οπ. αναφ. ο Portin, 1999, σελ.7). Οι Webb κ.ά. (2004) αναφέρονται σε αυτονομία της ομάδας, ιδεο-κεντρική δράση και μια διαδικασία απελευθέρωσης όλων των μελών του οργανισμού, κατά την οποία η δύναμη ορίζεται ως η ικανότητα των μελών να αλληλεπιδρούν και σε δεδομένη στιγμή από οπαδοί να γίνονται ηγέτες.

Σκοπός της διευκόλυνσης που παρέχει ο ηγέτης είναι η προώθηση της δημοκρατίας και η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος ελεύθερης επικοινωνίας (Portin, 1999). Η εγκαθίδρυση ενός κοινού οράματος και σκοπού που να περιγράφει την ανάπτυξη και τις διαδικασίες αλλαγής, είναι κριτική (McNeill, Cavanagh & Silcox, 2003) και ο στοχασμός που βοηθά στην εισαγωγή της αλλαγής, μπορεί να έρθει από οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού (Webb, κ.ά., 2004). Στην περίπτωση της κριτικής ηγεσίας, η αλλαγή δε σχετίζεται μόνο με τον οργανισμό, αλλά και το κοινωνικό του πλαίσιο, αφού το οργανωτικό ενδιαφέρον είναι η απελευθέρωση από εξουσιαστικές δομές (Portin, 1999). Με αυτό τον τρόπο, θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που είναι κεντρικά στην κριτική προσέγγιση, συνδέονται και με την εκπαιδευτική διοίκηση (Gunter, 2001).

3.8. Διοίκηση και ετερότητα

Η ετερότητα, σε ένα γενικό επιφανειακό επίπεδο, αφορά σε κάθε προσωπικό, φυσικό χαρακτηριστικό ή δημογραφικό (δέρμα, φύλο, καταγωγή) (Ely & Thomas, 2001: 230), ενώ, σε ένα βαθύτερο, αφορά σε στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις (Harrison, Price, Bell, 1998). Η γλώσσα, η εθνότητα, η θρησκεία και ο πολιτισμός είναι οι πιο γνωστοί άξονες περίξ των οποίων αναπτύσσεται η ετερότητα. Γι' αυτό και ως ειδικές μορφές της αναφέρονται η εθνική ετερότητα (αφορά σε όσους αισθάνονται ότι ανήκουν σε διαφορετική από την κυρίαρχη ομάδα σε μια χώρα), η θρησκευτική (αφορά σε άτομα που έχουν διαφορετικό από το επικρατέστερο σε μια χώρα θρήσκευμα), η γλωσσική (αφορά σε μια ιδιαίτερη κοινότητα, που χρησιμοποιεί διαφορετική από την κυρίαρχη -επίσημη γλώσσα του κράτους) και η ευρύτερη πολιτισμική ετερότητα, η οποία αναφέρεται σε ιδιαίτερες πολιτισμικές πρακτικές (Γκότοβος, 2008).

Οι ορισμοί των Hoffman και Moll, Σουλιώτη και Γκόβαρη προσεγγίζουν κυρίως τις πολιτισμικές μειονότητες. Έτσι, κατά τον Hoffman (1997), κάθε σχεδόν ορισμός της ετερότητας εστιάζει στις εμπειρίες των μειονοτήτων που έχουν ιστορικά υποστεί κακή μεταχείριση από την εκπαίδευση και τις κοινωνικοοικονομικές δομές, ενώ ο Moll ορίζει την ετερότητα σε σχέση με τις φυλετικές, πολιτισμικές ή ταξικές διαφορές και η διαχείρισή της στο σχολείο αποτελεί μείζονος σημασίας εκπαιδευτικό θέμα του 21ου αιώνα (ό.α. Boethel, 2003). Ο Σουλιώτης θεωρεί πως η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται στις μορφές της μη κυρίαρχης κουλτούρας και πολιτισμού, των υποτελών κοινωνικών τάξεων (ό.α. Τσάφος, 2008), ενώ ο Γκόβαρης (2001) προσδιορίζει τον ξένο ως κάποιον που δεν αποτελεί μέρος της καθιερωμένης πολιτισμικής πραγματικότητας και που μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής της πραγματικότητας.

Στο σχολικό χώρο τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, μια και η γλωσσική και πολιτισμική τους κληρονομιά είναι διαφορετική από αυτήν της κυρίαρχης κουλτούρας και κατ' επέκταση από αυτή που μεταχειρίζεται το σχολείο (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2001). Η ετερότητα εδώ νοείται ως εθνοπολιτισμική και αφορά την εθνοπολιτισμική ταυτότητα του κάθε ατόμου και την αίσθησή του ότι ανήκει σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την ενότητά της (Δαμανάκης, 2007).

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα του κάθε ατόμου διαμορφώνεται με βάση την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Δαμανάκης, 2007) και μπορεί να διαφοροποιείται από την ταυτότητα ατόμων της ίδιας εθνοτικής ομάδας, καθώς το κάθε άτομο εξελίσσεται διαφορετικά μέσα στην κοινωνία υποδοχής (Γκόβαρης, 2007).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν ξεχωριστές και μοναδικές περιπτώσεις, καθώς ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ταυτότητάς του σχετίζεται με τον τρόπο που η οικογένεια του κάθε παιδιού έχει επιλέξει να διαχειριστεί τον εθνοτικό της πολιτισμό στο πλαίσιο της νέας κοινωνίας που ζουν. Ο ρόλος του σχολείου, λοιπόν, έγκειται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, φυλετικής, εθνοτικής, θρησκευτικής, από όλους τους μαθητές, προκειμένου να αντιληφθούν πως οι «διαφορετικοί» συμμαθητές τους είναι μοναδικές προσωπικότητες με δικά

τους χαρακτηριστικά και όχι εκπρόσωποι των χωρών από τις οποίες κατάγονται (Γκότοβος, 2010).

3.9. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η σύνθετη μορφή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας φαίνεται να επιζητά όχι μια μονοδιάστατη θεωρία ηγεσίας αλλά ένα πολύπλευρο μοντέλο που θα υπολογίζει και θα σέβεται εξίσου κάθε παράμετρο από διάφορα μοντέλα ηγεσίας (Ο' Donoghue and Clarke 2010; Harris 2003; Riley and MacBeath 1998). Ο Ζαλβανός (1998) οριοθετεί αυτό το πλαίσιο αναφέροντας σημαντικές παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας για αποτελεσματική ηγεσία:

- δεν υπάρχει ένας τέλειος τρόπος άσκησης ηγεσίας για όλες τις καταστάσεις. Η εκτίμηση της κατάστασης και των συνθηκών που επικρατούν είναι απαραίτητα στοιχεία για την επιλογή του κατάλληλου τύπου ηγεσίας
- το κρίσιμο σημείο στη μορφή της συμπεριφοράς του ηγέτη εντοπίζεται στο βαθμό που αυτή είναι αυταρχική ή δημοκρατική

Αυτές οι διαπιστώσεις, οριοθετούν κάπως τα δεδομένα, ωστόσο δεν παύουν να οδηγούν σε περαιτέρω προβληματισμό σχετικά με την εύστοχη επιλογή άσκησης ενός συστήματος ηγεσίας. Για παράδειγμα, κατά πόσο ο τρόπος ηγεσίας θα είναι περισσότερο αυταρχικός ή δημοκρατικός, εξαρτάται από διάφορους άλλους βασικούς άξονες, όπως την προσωπικότητα του ηγέτη, την ποιότητα ή την ωριμότητα της ομάδας, την κατάσταση, δηλαδή το περιβάλλον στο οποίο δρα η ομάδα και ο τύπος της εξουσίας του ηγέτη (Tannenbaun et al, 1973, Λαδόπουλος, 1982, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008). Για παράδειγμα, εκ πρώτης όψεως, η δημοκρατική ηγεσία φαίνεται να συγκεντρώνει τα περισσότερα πλεονεκτήματα, ωστόσο μια τέτοια αντίληψη θα ήταν εσφαλμένη, αν συλλογιστούμε τους περιορισμούς που τίθενται άμεσα ή έμμεσα σε όλα τα επίπεδα (Σαΐτης, 2008: 292-293):

- η ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα και περιλαμβάνει την κατεύθυνση, την καθοδήγηση και τον επηρεασμό των άλλων (ατόμων) προς έναν αντικειμενικό σκοπό

- για καθεμιά μέθοδο διοίκησης υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα με συνέπεια να μην είναι δυνατό να υποστηριχτεί με βεβαιότητα ποια από όλες είναι η άριστη και
- υπάρχουν παράγοντες (όπως π.χ. ο βαθμός εξουσίας προϊσταμένου – ηγέτη, το είδος εργασίας, το επίπεδο μόρφωσης του προσωπικού κλπ) που επηρεάζουν το διοικούντα να ακολουθήσει τη μία ή την άλλη μέθοδο ως γενικό τρόπο συμπεριφοράς

Τελικά, διαφαίνεται πως ο πραγματικά επιτυχημένος ηγέτης οφείλει να εναλλάσσει και να διαμορφώνει τον τρόπο ηγεσίας του ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των υφιστάμενων του, τους στόχους και το όραμα του σχολείου, τις δικές του γνώσεις και την προσωπικότητα του καθώς και την ισχύουσα κατάσταση ή τις προκλήσεις που αναφύονται στο σχολικό χώρο. Μόνο έτσι θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε κάθε είδους πρόκληση, να φανεί αντάξιος των περιστάσεων, να κινητοποιήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό, να δημιουργήσει αγαστό πνεύμα εργασίας, να επιλύσει τυχόν προβλήματα ή να αποφύγει ενδεχόμενα λάθη και να σημειώσει τελικά ουσιαστική πρόοδο. Μάλιστα τρεις γενικές κατηγορίες πρακτικών που είναι σημαντικές για την επιτυχία της ηγεσίας στο σχολείο είναι (Leithwood & Riehl, 2003, οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2012):

- ο προσδιορισμός της κατεύθυνσης: που σημαίνει προσδιορισμός των δράσεων για επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και του οράματος του σχολείου
- η ανάπτυξη των ανθρώπων: που αναφέρεται στην προσπάθεια για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του δυναμικού του σχολείου
- η ανάπτυξη του οργανισμού: που εστιάζει στο να γίνει το σχολείο μια κοινότητα μάθησης που συνεχώς εξελίσσεται και αναπτύσσεται

Σε όλα αυτά, ο Κέφης (2005) έρχεται να προσθέσει τις εξής πολύ σημαντικές διαστάσεις του ποιοτικού ηγέτη: αυτογνωσία που τον βοηθά να είναι αληθινός με τους συνεργάτες του, επικοινωνία έτσι ώστε να μπορεί γραπτά, προφορικά αλλά και με τη γλώσσα του σώματος να επικοινωνεί με τα μέλη της ομάδας και γνώση της αποστολής του και των καθηκόντων του έτσι ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιήσει τις ήδη αποκτημένες γνώσεις του και την εμπειρία του για την επίτευξη των στόχων. Οι Sanzo, Sherman & Clayton (2011) ερευνώντας τις πρακτικές διευθυντών

σχολικών μονάδων διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματική ηγεσία έγκειται στην ικανότητα των διευθυντών να διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ανάγκη τους για συνεχή γνώση και ενημέρωση για το τι συμβαίνει στις τάξεις του σχολείου τους και στην διάθεση τους να δημιουργούν ατμόσφαιρα κοινής δέσμευσης, συνεργατικότητας.

Στην πρόσφατη έρευνα του Πασιαρδή (2012) η οποία διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα ερευνητικά πρωτόκολλα του ερευνητικού προγράμματος ISSPP34 και στόχο είχε την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πρακτικών και των χαρακτηριστικών των επιτυχημένων διευθυντών μέσης εκπαίδευσης σε σχολεία της Κύπρου, διαφάνηκε πως τέσσερα είναι τα πλαίσια άσκησης επιτυχημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας: η δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας, το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα συνεργασίας με τους εσωτερικά εμπλεκόμενους φορείς, τα δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς και το όραμα και το προσωπικό σύστημα αξιών, όπως παρουσιάζεται αναλυτικότερα και στον πίνακα 7.

Πίνακας 7: Πλαίσιο άσκησης επιτυχημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας
(Πασιαρδής: 2012, 176).

<p>1. Δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • προώθηση διαφάνειας μεταξύ των εκπαιδευτικών • ανθρώπινη επαφή και φιλική προσέγγιση με όλους • συναδελφικότητα • σεβασμός και εκτίμηση προς τους εκπαιδευτικούς • ανθρώπινη, ειλικρινής και αυθεντική επαφή με όλους • εξατομικευμένο ενδιαφέρον για όλους • συνεχής παρουσία στη σχολική μονάδα • σταθερή και συνεχής υποστήριξη σε όλους • δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων
<p>2. Σχολικό κλίμα και κουλτούρα συνεργασίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδα • προώθηση ομαδικής συνεργασίας

	<ul style="list-style-type: none"> • ανοικτοί διάλογοι επικοινωνίας • ομαδική και δίκαια αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων • ίδια πολιτική για όλους • συλλογική λήψη αποφάσεων • διατήρηση άριστων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών • στήριξη και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διευθυντών • συνεργασία μεταξύ μαθητών και διευθυντών
<p style="text-align: center;">3. Δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • έντονη συνεργασία των διευθυντών με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς • συνεργασία με τους γονείς και τον σύνδεσμο γονέων • συνεργασία με τον δήμο και την τοπική κοινότητα • συνεργασία με την αστυνομία και τα γειτονικά σχολεία • ενεργός συμμετοχή στα σχολικά θέματα • πίστη στις δυνατότητες των δικτύων αλληλεπίδρασης • διατήρηση της προβολής του σχολείου στην κοινωνία • εξασφάλιση επαρκών πόρων για τις σχολικές δραστηριότητες από εξωτερικούς φορείς • στρατηγικός σχεδιασμός για τη διάθεση των πόρων • επικοινωνία και επαφή με άλλους διευθυντές

<p>4. Όραμα και προσωπικό σύστημα αξιών</p>	<ul style="list-style-type: none"> • επιθυμία για σχολικές επιτυχίας μέσα από τη διάδοση του οράματος • δέσμευση και αφοσίωση στους σχολικούς στόχους • προσανατολισμός για αλλαγή • επικέντρωση σε μακροπρόθεσμους στόχους • ανάληψη πολλαπλών ρόλων • στοχοθεσία για υψηλές προσδοκίες • επίδειξη πάθους • αφοσίωση και προσήλωση στους μακροπρόθεσμους στόχους • εξομάλυνση συγκρούσεων που ίσως προκύψουν και όχι αποφυγή τους • συγκεκριμένες στρατηγικές για ενημέρωση και πληροφόρηση, παρατήρηση, έλεγχο και άντληση πληροφοριών μέσω πηγών
--	---

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας αξιολογείται εν πολλοίς από ποικίλα κριτήρια. Για αυτό ίσως η αναδιανομή της εξουσίας και των αρχών μέσα σε όλα τα οργανωτικά επίπεδα του σχολείου θα ήταν ιδιαίτερος βοηθητική (Harris 2003) εφόσον οι υπευθυνότητες και αρμοδιότητες του ηγέτη είναι τόσες που δύσκολα μπορούν να ολοκληρωθούν με επιτυχία (Fullan 2002; Lashway 2003; Harris 2003; O' Donoghue and Clarke 2010). Μάλιστα οι Mulford & Silins, μέσα από το πρόγραμμα Leadership for Organizational Learning and Students Outcomes (LOLSO), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες προωθούν την ομαδική ηγεσία, δηλαδή τη διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς* (Mulford, 2005:150-151).

Σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω των θεσμικών μεταρρυθμίσεων και των σύγχρονων απαιτήσεων της εποχής είναι ανάγκη να μπου υγιή θεμέλια και γρήγορα αντανακλαστικά στη διοικητική μηχανή της σχολικής μονάδας, αν δεν θέλουμε να κινδυνεύει η ποιότητα της εκπαίδευσης γενικότερα. Και μπορεί εκ πρώτης όψης να μην προκύπτει μια σαφής απάντηση σχετικά με το ποια θεωρία αποτυπώνει καλύτερα τον αποτελεσματικό τύπο ηγεσίας, εντούτοις διαφαίνεται πως η ηγεσία είναι μια ευαίσθητη και ταυτόχρονα δυναμική

έννοια που επηρεάζει και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να δοθεί η δέουσα σημασία.

Άλλωστε, όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν μεμονωμένα αναδειχθεί από διαφορετικές, ξεχωριστές θεωρίες ηγεσίας, τις οποίες σαφώς δεν θα πρέπει να απορρίψουμε απόλυτα και δογματικά για την επικράτηση μόνο μίας, στο όνομα μιας τελεσίδικης απάντησης για το ποια τελικά είναι η αποτελεσματικότερη θεωρία ηγεσίας, αλλά μέσα από έναν εποικοδομητικό και γόνιμο προβληματισμό, δόκιμο είναι να συγκεραστούν όλα αυτά τα στοιχεία με σκοπό την εύρεση της χρυσής τομής για επιτυχή κατανόηση και άσκηση της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

3.10. Τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή

Σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων αποτελεί η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας τους. Επομένως, η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον αποτελεσματικό διευθυντή – ηγέτη με άμεσο αποτέλεσμα να ασκεί με επιτυχία το ηγετικό του έργο.

Οι A. Harris, C. Day και M. Hadfield (2001) στην έρευνά τους πραγματεύτηκαν με ποιο τρόπο οι υπάρχουσες θεωρίες της αποτελεσματικής διοίκησης ανταποκρίνονται στην πρακτική επιτυχημένων διευθυντών σχολείων σε μια περίοδο αλλαγών. Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς τους κατέληξαν στο ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές συγκέντρωσαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- Είχαν διαμορφώσει το προσωπικό τους όραμα για το σχολείο τους, το οποίο μεταβίβασαν στο προσωπικό και στους μαθητές χρησιμοποιώντας περισσότερο την προσωπική τους ισχύ παρά τη θεσμική του εξουσία.
- Είχαν ξεκάθαρους στόχους στους οποίους επέμεναν και εκμεταλλεζόμενοι πάντοτε μια μορφή συνεργατικής διοίκησης κατόρθωσαν και να πετύχουν την καθολική συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημιουργία υψηλότερων προτύπων και να αναδείξουν τις καλύτερες πλευρές τους.
- Υιοθέτησαν ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Θεωρούσαν ζωτικής σημασίας τις καλές σχέσεις με το προσωπικό. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν τη δύναμη του επαίνου, την εμπλοκή των άλλων στη λήψη αποφάσεων, την παραχώρηση επαγγελματικής αυτονομίας, την ενδυνάμωση

των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και γενικότερα έδωσαν έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση της διοίκησης.

- Ήταν γνώστες του θεωρητικού πλαισίου που θα τους βοηθούσε να λύσουν τα προβλήματα και να αντιμετωπίζουν και να διευθετούν συγκρούσεις
- Ήταν δεκτικοί στις αλλαγές αξιολογώντας εσωτερικά και εξωτερικά δεδομένα του σχολείου.
- Αντιμετώπιζαν την αποτυχία σαν πηγή γνώσης και ανατροφοδότησης
- Έδωσαν βάση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αναλύοντας τα παραπάνω, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα το οποίο ακολουθούν και οδηγούν τη σχολική τους μονάδα προς αυτό και πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου τους να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Πασιαρδής, 2004). Μέσα από τις έρευνες τους οι Shoemaker και Fraser, διαπίστωσαν ότι στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στις υψηλές προσδοκίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και της επίδοσης των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Οι ηγέτες πρώτα έχουν υψηλές προσδοκίες από τον ίδιο τον εαυτό τους και ύστερα από τους υπόλοιπους (Πασιαρδής, 2004). Είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχουν.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα αλλά και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, είναι ενεργητικός δραστήριος, με αυτοπεποίθηση και αφιερώνει πολύ από το χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει ασφαλώς να είναι σαφώς διατυπωμένη (Θεοφιλίδης, 1994; Σαΐτης, 2002; Πασιαρδής, 2004).

3.11. Διαπολιτισμικός ηγέτης

Στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο η άσκηση διοίκησης θα πρέπει να βασίζεται στην αναγνώριση της ετερότητας, στην αποδοχή των άλλων λαών και πολιτισμών, ώστε να μην ενθαρρύνονται οι συγκρούσεις και η διατήρηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Γεραράς & Μπαλτατζής, 2006). Όπως

προαναφέρθηκε η πολυπολιτισμικότητα είναι πια σήμερα το δεδομένο, η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο και αναφέρεται στους στόχους παιδαγωγικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς, που θα αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί λόγω της μετανάστευσης. Το σχολείο, δηλαδή, έχει να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις, τις διακρίσεις φύλου, γλώσσας, πολιτισμού, θρησκείας μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες βαρύνουσας σημασίας είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος αποτελεί τον κύριο συντελεστή και βασικό μοχλό που εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου . Είναι εκείνος που επιφέρει αλλαγές και θεμελιώνει την κουλτούρα του σχολείου σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων. Όπως υπογραμμίζει ο T. Sergiouvanni (στο: Παπαναούμ , 1995: 58) *«κλειδί για να κατανοήσει κανείς το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου είναι να συνειδητοποιήσει ότι από την ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού πηγάζουν ευκαιρίες για να εκφραστεί μια μοναδική μορφή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία».*

Ειδικότερα, ο διευθυντής ενός πολυπολιτισμικού σχολείου θα πρέπει να αναπτύξει μια αποτελεσματική παιδαγωγική πολιτική, θέτοντας ως στόχους:

- τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των μεταναστών
- την καλλιέργεια του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της θετικής στάσης απέναντι στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής, φυλετικής και θρησκευτικής προέλευσης
- την ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνον του κυρίαρχου πολιτισμού.

Ο ηγέτης, δηλαδή, ενός σχολείου είναι αυτός που θα οργανώσει, θα εμπνεύσει και θα ενδυναμώσει τη δράση των εκπαιδευτικών, που μπορεί να συντονίσει προσπάθειες που θα στοχεύουν στην πραγματική αλληλογνωριμία και κατανόηση, με την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων ανάμεσα στις διάφορες ομάδες και στην καλλιέργεια της ιδιότητας του Πολίτη εντός της σχολικής μονάδας από κοινού με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Είναι, επιπλέον, στην αρμοδιότητά του να εμπλουτίσει τη σχολική βιβλιοθήκη με υλικό, το οποίο θα δίνει ερεθίσματα για το διαπολιτισμικό διάλογο και θα ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη

συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που θα τον βοηθήσει να εδραιώσει ένα κλίμα πολιτισμικού πλουραλισμού στο σχολείο είναι η μεταλαμπάδευση των γνώσεων του περί αρχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Διαλεκτόπουλο (2006: 396): «η διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου περιλαμβάνει τις ακόλουθες λειτουργίες:

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

Στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος στη σχολική κοινότητα συμβάλλει σημαντικά και η προσωπικότητα και η στάση του διευθυντή. Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών και σχεδιάζει στρατηγικές σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Επιβραβεύει και προωθεί τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, επιδιώκει την ενδοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στηρίζει κάθε δραστηριότητα συλλογική μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου (Μυλωνά, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσει και η διοργάνωση ημερίδων και εκδηλώσεων πολυπολιτισμικού χαρακτήρα αλλά και οι μορφωτικές ανταλλαγές και επισκέψεις μαθητών και μέρος του διδακτικού προσωπικού, ώστε να επισημανθούν οι διαφορές, αλλά και να τονιστούν τα συνθετικά και τα συνεκτικά στοιχεία που ενώνουν τους λαούς.

Επιπροσθέτως, φροντίζει να εξισορροπεί κατά τον ιδανικότερο τρόπο τις όποιες τριβές και διενέξεις μεταξύ μαθητών του σχολείου του, οι οποίες οφείλονται στην πολυπλοκότητα της φυλετικής και εθνικής προέλευσης τους, των διαφορετικών πολιτισμικών, εκπαιδευτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολλών άλλων δεδομένων. Αυτές τις διαφορές οφείλει ο διευθυντής να εξισορροπεί με πολλή δεξιοτέχνη χωρίς να προσβάλλει ή να πληγώνει κανέναν, αλλά να επικεντρώνει ως

κοινό στοιχείο την προσοχή τους στην επίλυση των υπαρκτών και κοινών για όλους πιεστικών προβλημάτων.

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007: 72-79) προτείνουν ως καταλληλότερο τύπο διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο τον «μετασχηματιστικό ηγέτη». Έργο του είναι η αλλαγή της παραδοσιακής μονοπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου και η διαμόρφωση σχολικής πολιτικής που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Είναι αυτός που θα εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και θα πρέπει να τους πείσει για την εκπαιδευτική αξία τους για όλα τα παιδιά.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης στο χώρο του σχολείου υιοθετεί νέες και ανοικτότερες προσεγγίσεις, ώστε να πραγματοποιηθεί μια πραγματική μετασχηματιστική αλλαγή του σημερινού σχολείου με σαφή αντιρατσιστικά χαρακτηριστικά. Αναγκαίο είναι να διαθέτει μεγάλη αποφασιστικότητα για να καταρρίψει τις διάφορες προκαταλήψεις που αφορούν τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές. Πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες που μπορεί να προέλθουν από απρόβλεπτα γεγονότα, εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις, από εντάσεις που πολλές φορές χαρακτηρίζουν την ομαδική εργασία και γενικότερα απ' όλους τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν κάθε προσπάθεια αλλαγής.

Για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, ο διευθυντής επιδιώκει κάθε είδους συνεργασία με τις οικογένειες ιδιαίτερα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, 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 στη κοινωνία του σχολείου και αυξάνει τη δυνατότητα μάθησης για όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς και γηγενείς. Παράλληλα, διευκολύνει τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων εκπαίδευσης, το επίσημο σύστημα του σχολείου και το ανεπίσημο της οικογένειας και της κοινότητας (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου- Λιοναράκη, 2001).

Έτσι 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 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).

Φορέα αυτής της αλλαγής, της σχολικής αναμόρφωσης, που χρειάζεται να συνοδευτεί από αλλαγές στα σχολικά προγράμματα, στη μεθοδολογία, καθώς και στο εκπαιδευτικό υλικό, συνιστά ο διευθυντής ενός διαπολιτισμικού σχολείου ο οποίος ποτέ δεν πρέπει να συμβιβάζεται με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να μείνει πεισματικά περιχαρακωμένο στα αυστηρώς καθορισμένα εκπαιδευτικά και μόνο καθήκοντά του. Αντίθετα οφείλει σε συνεργασία με όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της «συμβατικής» εκπαίδευσης με νέες σύγχρονες μορφές της (Ρεζ, 2004) και στη δημιουργία ενός ανοιχτού και ευέλικτου σχολείου με πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σεβασμού των «ξένων» και των πολιτισμών τους το οποίο θα προετοιμάζει τη μαθητική κοινότητα για την πραγματική ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης

Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση η οποία στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το "Γιατί;" και το "Πώς;" των φαινομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα αυτή αποτελεί μια κατά διερευνητική μέθοδο του ρόλου του σχολικού ηγέτη στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των δράσεων που πραγματοποιούνται για την ένταξη των μαθητών με ανομοιογενή εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο δημοτικό σχολείο.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η προσέγγιση αυτή είναι γιατί η ποιοτική έρευνα στοχεύει περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων παρά στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό και αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση τους. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται.

Έτσι και στη συγκεκριμένη έρευνα επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν η εξερεύνηση και η εις βάθος κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων και εμπειριών των σχολικών διευθυντών σε σχέση με ζητήματα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας του σχολείου με σκοπό τη δημιουργία μιας βαθύτερης, αρτιότερης και περισσότερο επεξεργασμένης γνώσης για το υπό έρευνα θέμα.

4.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν δέκα διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων της Θεσσαλίας και της Αττικής, εκ των οποίων οχτώ ήταν

άντρες και οι υπόλοιποι γυναίκες. Η πλειοψηφία από αυτούς είχαν σχεδόν 20-25 έτη εργασιακής εμπειρίας σε σχολεία και 3-10 χρόνια κατείχαν ηγετική θέση σ' αυτά. Τα σχολεία στα οποία δίδασκαν και είχαν θέση ευθύνης δεν ήταν διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά αποτελούσαν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου το μαθητικό δυναμικό ήταν κράμα διαφορετικών λαών και πολιτισμών.

4.3 Διεξαγωγή της έρευνας –Συλλογή του υλικού

Η κυρίως έρευνα περιλάμβανε τη διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων από διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Πριν από την έναρξη της συνεντεύξεων γίνονταν μια σύντομη ενημέρωση στους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, δίνονταν εγγυήσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ζητούνταν η συγκατάθεσή τους για την ψηφιακή καταγραφή και ηχογράφηση της συνέντευξης.

Ο απαιτούμενος χρόνος κάθε συνέντευξης υπολογίζονταν περίπου στα 30 λεπτά, ο χώρος διεξαγωγής της ήταν το γραφείο του διευθυντή ή η βιβλιοθήκη του σχολείου και το διάστημα κατά το οποίο διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις εκτιμάται γύρω στους τρεις μήνες από τον Απρίλιο έως και τον Ιούνιο του 2018. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια να μη διαφανεί εκ μέρους της ερευνήτριας κάποια διάθεση υποκειμενικότητας ή μεροληψίας για πτυχές του ερευνώμενου θέματος και να ενισχυθεί η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης.

4.3.1. Ερευνητικό εργαλείο

Το μέσο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ένας προφορικός τρόπος συλλογής δεδομένων στον οποίο εμπλέκονται τουλάχιστον δύο άτομα. Στη συνέντευξη μεταξύ δύο ατόμων ο ένας, ο ερωτών, προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τις σκέψεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες του ερωτώμενου σε ένα θέμα, για τη συμπεριφορά ή τα συναισθήματα του και για δημογραφικά στοιχεία. Γενικά η συνέντευξη επιδιώκει να συλλέξει όλα τα στοιχεία που έχουν σχέση με τον σκοπό της έρευνας και θα μπορούσαν να εκμαιευθούν από τον ερωτώμενο (Παπαναστασίου, 1996).

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη το είδος των ερωτήσεων που τέθηκαν, οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες. Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνει και ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που υποβάλλονται από τον συνεντευκτή για πληρέστερη κατανόηση της απάντησης που δόθηκε με την κλειστή ερώτηση (Παπαναστασίου, 1996).

Οι ερωτήσεις, σε γενικές γραμμές, αφορούσαν σε στοιχεία κατάρτισης και εμπειρίας διευθυντών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ρόλους και δράσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου, συνεργατικές σχέσεις σχολείου- οικογένειας- κοινότητας και παρατίθενται αυτούσιες στο παράρτημα.

4.3.2. Λόγοι επιλογής συνέντευξης

Ο πρωταρχικός λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε ο συγκεκριμένος τρόπος συλλογής των δεδομένων είναι γιατί η συνέντευξη αυξάνει το ποσοστό το απαντήσεων και αποτελεί μια πηγή πλούσιων πληροφοριών. Ο ερωτώμενος δηλαδή εκφράζει πιο εύκολα τις απόψεις του προφορικά και έτσι μπορούν να αντληθούν αρκετές και χρήσιμες πληροφορίες για ένα θέμα μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων που διατυπώνονται.

Ακόμη, μέσω της συνέντευξης επιχειρείται μια εις βάθος μελέτη απόψεων, αντιλήψεων και ιδεών. Ο ερευνητής, δηλαδή, μπορεί να διερευνήσει εκτενέστερα θέματα που τον ενδιαφέρουν, να εισχωρήσει εις βάθος στις σκέψεις των ερωτώμενων, να εξακριβώσει ζητήματα που τον απασχολούν και να ζητήσει αιτιολόγηση των όποιων επιχειρημάτων.

Ένας ακόμη λόγος επιλογής αυτού του τρόπου συλλογής δεδομένων είναι η ευελιξία που παρουσιάζει η συνέντευξη. Στην περίπτωση που ο ερωτώμενος δεν έχει ανταποκριθεί σωστά ή με σαφήνεια σε ένα ερώτημα, δίνεται η δυνατότητα στον συνεντευκτή να θέσει μια δεύτερη διευκρινιστική ερώτηση ή να ζητήσει από τον ερωτώμενο να διασαφηνίσει τις απόψεις του ή να τις συμπληρώσει αν θεωρούνται ανεπαρκείς.

Τέλος, η απομαγνητοφώνηση μεταφέρει επακριβώς την όλη ατμόσφαιρα της συνέντευξης. Ο ερευνητής μπορεί να ακούσει τις συνεντεύξεις και να ανατρέξει σε ερωτήσεις όσες φορές κρίνει απαραίτητο προκειμένου να αποδώσει το καταλληλότερο νόημα των απαντήσεων.

4.4. Μετατροπή των ποιοτικών συνεντεύξεων σε μορφή κειμένου (Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων και γραπτές σημειώσεις)

Επόμενο στάδιο της ερευνητικής πορείας ήταν η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Αυτό το στάδιο μπορεί να ήταν κουραστικό, μονότονο και κυρίως να διήρκησε πολύ, ωστόσο, προσέφερε την πρώτη και σημαντικότερη εξοικείωση με τα δεδομένα.

Στο σημείο αυτό έγινε η μετατροπή της διαδραστικής επικοινωνίας της συνέντευξης σε βάθος σε αυτά που αποκαλούμε ερευνητικά δεδομένα. Ο προφορικός λόγος μετατράπηκε σε γραπτό λόγο, ενώ η ερευνήτρια κράτησε, επίσης, ορισμένες γραπτές σημειώσεις σε τετράδιο για να αποτυπώσει το ύφος της φωνής, τη γλώσσα του σώματος και την ένταση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων όπου κρίθηκε απαραίτητο.

4.5. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας περιλάμβανε την καταχώρηση των χαρακτηριστικών του δείγματος και των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ξεχωριστά αρχεία και την οργάνωσή τους. Μετά την ολοκλήρωση της καταχώρησης πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος για τη διαπίστωση της ακρίβειας των στοιχείων και για τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων στην εισαγωγή τους. Έπειτα, οι απαντήσεις των διευθυντών κωδικοποιήθηκαν ανάλογα με τα κοινά τους νοήματα, κατηγοριοποιήθηκαν, ώστε να αναδυθούν κάποιες θεματικές βάσει των κοινών στοιχείων τους.

4.6. Περιορισμοί-προβλήματα στην έρευνα

Στο σημείο αυτό αναφέρονται ορισμένοι περιορισμοί κατά την έρευνα οι οποίοι δεν μπορούν ελεγχθούν πλήρως είτε χρειάζεται προσπάθεια για να ελαττωθούν. Ο πρώτος έχει να κάνει με την έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αυτό οφείλεται στο ότι το δείγμα των συμμετεχόντων διευθυντών ήταν αρκετά μικρό (10 σε αριθμό) και επομένως τα συμπεράσματα δεν μπορούν παρά να αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και να μην επιτρέπεται να επεκταθούν σε ένα πληθυσμό με παρόμοια χαρακτηριστικά.

Ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με την απουσία επαναληψιμότητας που σημαίνει ότι διαφορετικοί ερευνητές που μελετούν ποιοτικά το ίδιο θέμα περί του ρόλου της ηγεσίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον ίδιο πληθυσμό μπορεί κάλλιστα να μην καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα. Η επανάληψη της έρευνας από άλλον ερευνητή προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα είναι αδύνατη χωρίς αυστηρό προσδιορισμό της ερευνητικής διαδικασίας σε όλα της τα στάδια και επηρεάζεται από τις μεροληψίες του ερευνητή.

Όσον αφορά τις δυσκολίες οι οποίες προέκυψαν στην έρευνα, αυτές είχαν να κάνουν με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ειδικότερα, κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους ζήτησαν να κάνουν πρώτα μια σιωπηρή ανάγνωση όλων των ερωτήσεων και έπειτα να ξεκινήσει η ηχογράφηση τους απαντώντας σε αυτές. Ως συνέπεια χάθηκε αυτή η ζωντάνια, άμεση αντίδραση και η αποτύπωση των πρώτων σκέψεων που υπάρχουν κατά τη διατύπωση μιας ερώτησης για πρώτη φορά.

Πολλές φορές χρειάστηκε να διακοπεί η ομαλή ροή της συνέντευξης και να σταματήσει η ηχογράφηση λόγω υποχρεώσεων των διευθυντών, να γίνει επανάληψη των ερωτήσεων και να χαθεί η φυσική ροή της συνέντευξης.

Επιπλέον, ορισμένοι διευθυντές οι οποίοι είχαν αρκετή διάθεση και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το υπό διερεύνηση θέμα απαντούσαν με εκτενή λόγο σε κάποια ερωτήματα και επεκτείνονταν σε συναφή ερωτήματα που έπονταν, με αποτέλεσμα να μη χρειάζονται να υποβάλλονται και να αναδιαμορφωθούν στη συνέχεια οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

4.7. Ζητήματα δεοντολογίας

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας, που χρειάζεται να απασχολεί κάθε ερευνητή, είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα. Ο όρος αυτός στις κοινωνικές επιστήμες εμπεριέχει ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004:334) και εστιάζονται συνήθως στο πώς θα πρέπει οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Τραϊανου, 2014). Ορισμένα τέτοια ζητήματα που λήφθηκαν υπόψη εδώ αφορούν την ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από πληροφόρηση, την προστασία τους από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη και τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων,

- Πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα

Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους υποψήφιους συμμετέχοντες προφορικά σχετικά με το ποιος είναι ο λόγος που διεξάγεται η έρευνα, που αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν και τόνισε το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Η ενημέρωση έγινε σε γλώσσα απλή και κατανοητή από τους συμμετέχοντες, ενώ η χρήση εξειδικευμένης επαγγελματικής ορολογίας αποφεύχθηκε και η ερευνήτρια βεβαιώθηκε ότι τα άτομα έχουν κατανοήσει πλήρως τα όσα ειπώθηκαν.

- Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στην έρευνα

Η ερευνήτρια όφειλε να σεβαστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλύπτονται πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους. Για τον λόγο αυτόν χρειάστηκε να λάβει κάθε μέτρο, όπως η χρήση ψευδωνύμων ή η αφαίρεση στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση (π.χ. σχολείο εργασίας) ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ατόμων και η προστασία της ταυτότητάς τους. Επιπρόσθετα, τα προσωπικά στοιχεία τους παρέμειναν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και έπειτα από αυτήν, κατά την ανάλυση των ευρημάτων.

Σχετικά με την εμπιστευτικότητα, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι τρόποι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές ενός ερευνητή. Έτσι, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια τήρησε έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετείχαν σε αυτήν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης η οποία επέτρεψε στον συμμετέχοντα να εκφραστεί ελεύθερα και αυθεντικά. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν διασφαλίζει μόνο την προστασία της ταυτότητας των ατόμων, αλλά επηρεάζει και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

- Προστασία από ενδεχόμενη βλάβη στην έρευνα

Στην ποιοτική έρευνα, οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορεί κάποιες φορές να είναι πολύ προσωπικές ή και έντονα συναισθηματικά φορτισμένες, και η αποκάλυψή τους από τον συμμετέχοντα ενδέχεται να του προκαλέσει έντονη αναστάτωση, ενόχληση, θυμό, ενοχή ή θλίψη. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονο στην εις βάθος συνέντευξη, όπου ο συμμετέχων καλείται να μιλήσει για διάφορες πλευρές της ζωής του και μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος με απρόβλεπτα συναισθήματα

(Τσιώλης, 2014). Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια προετοίμασε τους συμμετέχοντες για την ενδεχόμενη ανάδυση τέτοιων συναισθημάτων στον βαθμό βέβαια που κάτι τέτοιο μπορούσε να προβλεφθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Υποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και ο αντίκτυπος στην ελληνική εκπαίδευση

Η ελληνική κοινωνία ανέκαθεν θεωρείτο πολυπολιτισμική, εφόσον περιελάμβανε στους κόλπους της τη μουσουλμανική κοινότητα αλλά και την κοινότητα των Ρομά (Δαμανάκης: 1997:89, Μπελέση, 2009: 52), οι οποίες συμβιώνουν κατά κύριο λόγο αρμονικά με την πλειοψηφία των Ελλήνων πολιτών. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Ελλάδας έγινε όμως ακόμη πιο έντονος κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 και 90', όταν η Ελλάδα υποδέχτηκε πέρα από τους Έλληνες παλιννοστούντες και άλλους μετανάστες, τόσο νόμιμους, όσο και παράνομους. Οι πολυπληθέστερες ομάδες εξ' αυτών που ζουν και κατοικούν σήμερα στη χώρα είναι: Αλβανοί, Ρώσοι, Ουκρανοί, Γεωργιανοί, Πακιστανοί, Φιλιπινέζοι, Βούλγαροι και Αφρικανοί (Νικολάου, 1999: 46-60).

Κατά την άποψη των διευθυντών η ελληνική κοινωνία αντιμετώπισε αρχικά με καχυποψία το μεγάλο κύμα εισροής των παλιννοστούντων-μεταναστών και το συνέδεσε με αρνητικά φαινόμενα.

«Αυτό που με απασχολεί περισσότερο είναι ότι στη χώρα μας υπάρχει μια τάση να μη δεχόμαστε πολύ εύκολα τους ξένους με αποτέλεσμα να υπάρχουν κάποια ακραία φαινόμενα σε διάφορες περιπτώσεις.» Δ8

«Όσον αναφορά αν υπάρχουν προβλήματα, φυσικά και υπάρχουν προβλήματα, δεν μπορούμε όμως να τα αποδώσουμε όλα τα προβλήματα στην πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, αλλά πολλοί θεωρούν ότι η αύξηση της εγκληματικότητας, της ανεργίας και της φτώχειας είναι κάτι το οποίο έχει δημιουργηθεί μετά τη δημιουργία της κοινωνίας σαν πολυπολιτισμική..» Δ6

Αναμενόμενο ήταν η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας να αλλάξει και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και τα ελληνικά σχολεία να κατακλυστούν από πλήθος πολιτισμών και εθνοτήτων,

«Στη χώρα μας καταφθάνουν συνεχώς μετανάστες και πρόσφυγες από άλλες χώρες και άρα είναι φυσικό και στα σχολεία να αυξάνεται ο πληθυσμός των μεταναστών μαθητών.» Δ6

«Αυτό είναι πλέον μια αντικειμενική πραγματικότητα, δεν εξαρτάται από μας, είναι θέμα μιας πραγματικότητας που έχει προκύψει από την πολιτική κατάσταση που υπάρχει σε όλες τις χώρες του κόσμου και στην Ελλάδα και αυτό σηματοδοτεί μια σειρά από δυσκολίες.» Δ 10

«Θεωρώ ότι είναι μια θετική εξέλιξη και βοηθά να γνωρίζουμε κι άλλους πολιτισμούς, να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα» Δ8

Η μέριμνα, όμως, του ελληνικού κράτους για την βασική εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών περιοριζόταν στην ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, στα οποία προβλεπόταν η ψυχολογική στήριξη και η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης για 2-3 ώρες εβδομαδιαίως, με στόχο, σύμφωνα με το Νόμο 1404/83, αριθ. 45, την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών ενώ στη συνέχεια θεσμοθετήθηκε η ίδρυση 'Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης'. Οι διευθυντές κρίνουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική παραμένει ανεπαρκής.

«Η μέριμνα που υπάρχει είναι σχετική γιατί υπάρχουν κάποια προγράμματα που βοηθάνε στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, όμως δεν επαρκούν.» Δ3

«Η πολιτεία κατά καιρούς έπαιρνε διάφορα μέτρα τα οποία τα περισσότερα ήταν αντισταθμιστικά. Δηλαδή τάξεις υποδοχής, τα διαπολιτισμικά σχολεία. Όμως, αυτά ξεκινούσαν πολλές φορές, έλειπε η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, δηλαδή αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν βιβλία που να έχουν τυπωθεί για αυτά τα παιδιά, στα περισσότερα σχολεία δε λειτουργούν τάξεις υποδοχής από την αρχή της χρονιάς τουλάχιστον, με αποτέλεσμα αν υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών τα παιδιά αυτά να δυσκολεύονται να ενταχθούν.» Δ9

«...το υπουργείο αναγκάστηκε να βάλει τα παιδιά αυτά όπως όπως στο σχολείο, καλώς βεβαίως τα έβαλε, αλλά χρειάζονται προϋποθέσεις για να μπουν, δεν έχει διαθέσει τα απαραίτητα κονδύλια, δεν έχει προσλάβει το απαραίτητο προσωπικό, δεν έχει επιμορφώσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να κάνουν αυτή τη

δουλειά και ουσιαστικά γίνεται μια επιφανειακή προσπάθεια τα παιδιά αυτά να μπουν στο δημόσιο σχολείο.» Δ 10

Η κατάσταση αυτή απαιτεί μια ολόπλευρη αντιμετώπιση και θα μπορούσε να βελτιωθεί με την έγκαιρη στελέχωση των τμημάτων υποδοχής, την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων, με την άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την παροχή ειδικών διδακτικών εγχειριδίων και εργαλείων για να διαχειρίζονται τόσο ανομοιογενή μαθητικά δυναμικά και κατ' επέκταση να μπορούν να τα προετοιμάζουν για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

«Θα έπρεπε να γίνονται κάποια γλωσσικά μαθήματα πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά γιατί πολλά ξεκινάνε τη χρονιά πριν να γνωρίζουν τη γλώσσα και μετά ίσως να γίνεται κάποια ενημέρωση ή βιωματικά προγράμματα στα ελληνόπουλα καθώς και στους γονείς τους για να μπορέσουν πιο εύκολα να αποδεχτούν τους μετανάστες.» Δ8

«Θα έπρεπε να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά είτε με δασκάλους σε τμήματα υποδοχής είτε με δασκάλους παράλληλα μέσα στην τάξη μέχρι να ξεπεράσουν τα γλωσσικά προβλήματα γιατί εκεί είναι το μεγαλύτερο θέμα, μέχρι να μπορούν να σταθούν δηλαδή μέσα στην κάθε τάξη στο γλωσσικό κομμάτι. Αλλά και κοινωνικά να υπάρχουν άνθρωποι να τους στηρίζουνε προκειμένου να δέσουνε οι κουλτούρες γιατί υπάρχουν παιδιά που έρχονται και από την Κίνα, οπότε μιλάμε για τελείως διαφορετικές κουλτούρες και όσο πιο μακρινές είναι, όσο πιο μεγάλες είναι οι αντιθέσεις τόσο πιο δύσκολο είναι το σμίξιμο. Το θέμα δεν είναι να την ισοπεδώσουμε την κουλτούρα του άλλου, αλλά να την εντάξουμε, να τα βοηθήσουμε να συμβιώνουν αρμονικά όλα μαζί.» Δ9

Η ελληνική σχολική τάξη χαρακτηρίζεται ως ένα «παζλ» πολιτισμών και εθνοτήτων και ο σημερινός εκπαιδευτικός αισθάνεται αμήχανος μπροστά σε μια τέτοια ποικιλομορφία. Το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεται ακόμη πιο δύσκολο, αν αναλογιστούμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός-αλλοεθνής μαθητής, προβλήματα όχι μόνο μαθησιακά αλλά και προβλήματα επικοινωνίας, προσαρμογής, οικονομικά, ψυχολογικά. Τα προβλήματα αυτά, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια, ο δάσκαλος καλείται να τα αντιληφθεί εγκαίρως και να τα υπερπηδήσει, προκειμένου να επιτελέσει σωστά το διδακτικό του έργο και να παράσχει στους μαθητές του ίσες ευκαιρίες απέναντι στη γνώση.

5.2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και οι Έλληνες παλιννοστούντες μαθητές

Στις μέρες μας, η απόφαση της μετανάστευσης παίρνεται κάτω από την πίεση άσχημων συνθηκών και επώδυνων γεγονότων, όπως είναι οι πόλεμοι, η πείνα, οι οικονομικές ή οι φυσικές καταστροφές, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία αποτελούν από μόνα τους τραυματικές εμπειρίες για την ψυχική υγεία του ανθρώπου, ακόμη και μετά το πέρας αρκετών χρόνων. Σε αυτές τις επώδυνες ψυχοκοινωνικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες προστίθεται η συναισθηματική σύγχυση, λόγω του ξεριζωμού τους από την πατρίδα και λόγω των αλλαγών (περιβαλλοντικών -πολιτισμικών) που συνεπάγεται η μετανάστευσή τους.

Ιδιαίτερα τα παιδιά, ως μια ηλικιακή ομάδα πιο ευαίσθητη και πιο ευάλωτη, αντιλαμβάνονται τα γεγονότα πιο δραματικά, με αποτέλεσμα πολλές φορές να φορτίζονται περισσότερο συναισθηματικά σε σχέση με έναν ενήλικα. Έτσι, ήδη με την έλευσή τους στην χώρα υποδοχής, οι νεαροί αλλοδαποί Έλληνες παλιννοστούντες κουβαλούν ένα βαρύτατο συναισθηματικό φορτίο. Εκεί πρόκειται να δοκιμαστούν ακόμη περισσότερο, καθώς θα πρέπει να προσαρμοστούν γρήγορα στα δεδομένα ενός διαφορετικού πολιτισμού και να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν γνωρίζουν, στο οποίο θα διδαχθούν μαθήματα σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν, μέσα σε μια τάξη που κανείς δεν τους καταλαβαίνει. Το σχολείο είναι ο χώρος, όπου θα συνειδητοποιήσουν, περισσότερο από παντού, τη δυσχερή θέση στην οποία βρίσκονται, τις διαφορές τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και τις αδυναμίες τους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έλευση στο σχολείο της χώρας υποδοχής είναι για τον νεαρό μετανάστη -παλιννοστούντα ίσως και πιο σημαντική και από την έλευσή του στη χώρα υποδοχής, ειδικά όταν δεν έχει γεννηθεί εκεί, καθώς το σχολείο ή θα μεγιστοποιήσει τα προβλήματά του ή θα συμβάλει στην άμβλυνσή τους.

5.2.1. Δυσκολίες στη γλώσσα

Η κοινή γλώσσα είναι καθοριστική για την επικοινωνία, τη συνεργασία και τις ομαλές διαπροσωπικές και διακρατικές σχέσεις, ενώ τα προβλήματα στη γλώσσα προκαλούν έλλειψη συνεννόησης ακόμη και διαμάχες. Ένα από τα φλέγοντα ζητήματα που απασχολεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι οι επικοινωνιακές

δυσκολίες ανάμεσα στα μέλη της (Shamshur&Izhevskaya, 1993:159), γεγονός το οποίο βαρύνει περισσότερο τις μειονοτικές γλωσσικές ομάδες. Οι δυσκολίες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι ένα πρόβλημα που όλοι οι μετανάστες καλούνται να αντιμετωπίσουν με την είσοδό τους στην κοινωνία.

Η πρωταρχική, λοιπόν, δυσκολία που οφείλει να υπερπηδήσει ο «ξένος» μαθητής είναι το ζήτημα της γλώσσας και είναι πρωταρχική, γιατί αυτή σχετίζεται με άλλα δύο σοβαρότατα προβλήματα που προκύπτουν, τη χαμηλή επίδοσή του στα μαθήματα και την περιθωριοποίησή του μέσα στην τάξη.

«Αν κάποια προβλήματα δημιουργούνται στη φοίτηση αυτά έχουν σχέση με τη γλώσσα και ειδικά με τα παιδιά που έχουν έρθει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα.» Δ6

«Τα πιο σημαντικά προβλήματα των μεταναστών μαθητών εντοπίζονται στη γλώσσα, στη διαφορά κουλτούρας και ίσως έχουν λίγο παραπάνω άγχος για αποδοχή από τα ελληνόπουλα» Δ1

«Προβλήματα υπάρχουν στα παιδιά που δεν ξέρουν καλά τα ελληνικά ή σε αυτά που έχουν έρθει πρόσφατα στη χώρα» Δ4

Η ευχέρεια στη γλώσσα είναι καθοριστικής σημασίας για την παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων αλλά και για την επικοινωνία με τους δασκάλους και τους άλλους μαθητές. Το ζήτημα της γλώσσας δεν αφορά μόνον όσους μαθητές είναι αλλοδαποί και πρέπει να διδαχθούν από την αρχή τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αλλά και αυτούς, που είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς και οι οποίοι στο άμεσο περιβάλλον τους χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των γονιών τους. Η μη επαρκής χρήση της γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην παρακολούθηση των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος, και έχει ως άμεσο επακόλουθο τη χαμηλή σχολική επίδοση. *«πολλά παιδάκια μεταναστών επειδή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν στην ελληνική γλώσσα, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα και δημιουργούν μικρά προβλήματα μέσα στην τάξη και πολλές φορές συναντάμε και παραβατική συμπεριφορά».* Δ9

Η διαφορετική γλώσσα, αλλά και οι διαφορετικές πολιτισμικές παραστάσεις έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία η οποία πλήττει την πλειοψηφία των αλλοδαπών -παλιννοστούντων μαθητών. Το σχολείο εισάγει αυτούς τους μαθητές σε μια νέα πραγματικότητα, όπου η γλώσσα την οποία μέχρι τότε

χρησιμοποιούσαν στην έκφρασή τους, στην επικοινωνία τους, στη σκέψη τους είναι άνευ σημασίας, ενώ καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται σε μια γλώσσα που δεν κατέχουν. Αυτό προκαλεί στα παιδιά συναισθηματική και κοινωνική ανασφάλεια, που συνεπάγονται μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

«Φυσικά δημιουργούνται προβλήματα απ'τη στιγμή που τα παιδιά αυτά δε μιλάνε τη γλώσσα, το πρώτο πρόβλημα είναι η γλώσσα και γενικότερα από την οικογένεια. Παρότι είναι από χώρες απ'το εξωτερικό μέσα στην οικογένεια κρατάνε την πολιτισμική τους ταυτότητα έντονα, μιλάνε τη γλώσσα τους και αυτό δημιουργεί προβλήματα γιατί δεν μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν τη διδασκαλία.. γιατί η βασική είναι η γλώσσα, απ'τη στιγμή που δε μπορούνε και δυσκολεύονται στη γλώσσα τότε δυσκολεύονται και στα υπόλοιπα μαθήματα» Δ8

Ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για την απογοήτευση και την έλλειψη αυτοπεποίθησης των μαθητών αυτών βαρύνει τους δασκάλους, αλλά περισσότερο ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία μιλούν μόνο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και δεν είναι εκπαιδευμένοι να επικοινωνούν με τους αλλοδαπούς-Έλληνες παλιννοστούντες μαθητές. Θεωρούν πως υποχρεώνοντας τους μαθητές να ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα μειώνουν το μεταξύ τους κοινωνικοπολιτισμικό χάσμα. Αντιθέτως, όμως, το μεγαλώνουν στερώντας από τα «ξένα» παιδιά του δικαιώματος συμμετοχής στις συζητήσεις της τάξης.

Σύμφωνα με τους διευθυντές οι δυσκολίες στη γλώσσα και επακόλουθα στην επικοινωνία μεγεθύνονται όταν οι αλλοεθνείς μαθητές δε γνωρίζουν ή δεν έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα. Ακόμη, ο παραγκωνισμός της μητρικής γλώσσας του μαθητή μέσα στην τάξη παρεμποδίζει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και οδηγεί στην ανεπαρκή γραμματική μόρφωση και στις δύο γλώσσες. Πριν την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί ενθαρρύνεται από το περιβάλλον του να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στην έκφραση και στις αντιδράσεις του, ενώ όταν εισαχθεί στο σχολείο της χώρας υποδοχής, ξαφνικά σταματά να εκφράζει τις σκέψεις του και τις εμπειρίες του στη γλώσσα του. Αντ' αυτού εξαναγκάζεται να μιλά μια ξένη γλώσσα, χρησιμοποιώντας ένα περιορισμένο λεξιλόγιο. Το παιδί υποχρεώνεται να εκφράζεται με ξένες λέξεις, προτού τελειοποιήσει τη μητρική του γλώσσα «τα παιδιά αυτά επειδή ακριβώς δεν ξέρουν τη

γλώσσα καθόλου, το πρόβλημα της επικοινωνίας είναι πάρα πολύ μεγάλο, ειδικά με αυτά τα παιδιά που έρχονται και δεν έχουν μάθει ούτε τη μητρική τους γλώσσα και είναι αναλφάβητα και στη μητρική τους γλώσσα, πόσο μάλλον όταν έρχονται εδώ πέρα χωρίς να ξέρουν βασικά πράγματα και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν στα απαραίτητα.» Δ 10

Για την αποφυγή των δυσκολιών στη γλώσσα και των αρνητικών συνεπειών του παραγκωνισμού της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών, να τους αντιμετωπίζουν με θετικά αισθήματα, ωριμότητα, χωρίς προσωπικές προκαταλήψεις και να είναι έτοιμοι και καταρτισμένοι τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

«γενική αρχή είναι να μην ακυρώνουν πρόσωπο και να προσεγγίζουν όσο γίνεται περισσότερο στην ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, αλλά πάντα μέσα σε ένα σύνολο μέσου όρου.» Δ2

«Βεβαίως, με απασχολούν και πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των παιδιών που έρχονται από χώρες αλλοδαπές και η μητρική τους γλώσσα, καθώς δεν πρέπει να χάσουν και την ταυτότητά τους, και η δική μας η εκπαίδευση σε ότι αφορά τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών για να μπορέσουν να ενσωματωθούν όσο γίνεται πιο γρήγορα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.» Δ1

Δεν ευθύνεται όμως μόνο η ξενική προέλευση, ούτε ο περιορισμός της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας για την ανεπαρκή γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Το ίδιο το «φτωχό» σε ερεθίσματα περιβάλλον του μετανάστη, καθώς και «η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση, καταδικάζει τα άτομα σε περιορισμένη γλωσσική εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της τα καταδικάζει σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή, εξαιτίας της γλωσσικής ανεπάρκειας, περιορίζει τις μορφωτικές τους δυνατότητες και θέτει φραγμούς στην κοινωνική τους ανέλιξη» (Πυργιωτάκης, 2001: 160). «*Τα κύρια προβλήματα της γλώσσας και ένταξης των μεταναστών οφείλονται άλλοτε στη διαφορετική τους κοινωνικοπολιτισμική προέλευση και άλλοτε στην εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική που επικρατεί στη χώρα υποδοχής.*» Δ10

Για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση συγκροτούνται Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα τα οποία εντατικοποιούν τη διδασκαλία της ελληνικής

γλώσσας σε ξεχωριστές, από τους γηγενείς μαθητές, τάξεις και προσανατολίζονται στην αντιστάθμιση των ελλείψεων για ένταξη στην κανονική τάξη, αλλά ενέχουν περιθώρια βελτίωσης σε επίπεδο στελέχωσης από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό.

«έχουμε και πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας και τμήμα ένταξης για παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και εξομαλύνουμε οποιαδήποτε θέματα δημιουργηθούν.»
Δ5

«Κατ' αρχήν λειτουργεί τάξη υποδοχής-ZEP I για την εκμάθηση της ελληνικής με 16 παιδιά,... εγώ πιστεύω ότι περισσότερο θα πρέπει η πολιτεία να δώσει βάση στο κομμάτι των τμημάτων υποδοχής για να μάθουν τα παιδιά αυτά να μιλούν, για να μπορούν να κατανοήσουν τον πολιτισμό της χώρας που υπάρχει και το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα που δεν περιέχει τίποτε μέσα από διαπολιτισμική.» Δ4

«Το βασικό πρόβλημα για τα παιδιά που έρχονται σε ένα ελληνικό σχολείο είναι ότι δεν υπάρχει η απαραίτητη υποδομή και σε επίπεδο τάξεων υποδοχής με επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και από κει και πέρα σε επίπεδο ψυχολογικό, στήριξης να υπάρχει προσωπικό δηλαδή δυναμικό για να μπορεί αυτά τα παιδιά να τα βοηθήσει.» Δ10

Η ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με ανομοιογενή χαρακτηριστικά εξακολουθεί να προβληματίζει τους διευθυντές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για τη σύνταξη βιβλίων ειδικά διαμορφωμένων για κάθε μαθητή με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τον τρόπο χρήσης τους. Επιπροσθέτως, θετικός προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν ο εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και η εφαρμογή διαφορετικών και αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας.

«Τα τμήματα υποδοχής θα πρέπει να στηριχτούν υλικοτεχνικά γιατί και τα βιβλία είναι παλιά που έχουν βγει και δε μας έρχονται. Το να εκτυπώνεις βιβλία δεν είναι λύση από τον υπολογιστή του σχολείου, ένα το κρατούμενο, και το αναλυτικό πρόγραμμα που θα πρέπει να συμπεριλάβει project και άλλου είδους πρωτοβουλίες...μπορούμε να προτείνουμε πολλούς τρόπους για να υπάρχει ένα άπλωμα και ένα πάντρεμα των πολιτισμών.» Δ4

«Δεν υπάρχουν δομές για να λειτουργήσει κάτι τέτοιο στοχευμένα, υπάρχει μία γενική προσέγγιση η οποία εξειδικεύεται και εξαντλείται περισσότερο στο φιλότιμο και στο κατά δύναμη, ό,τι εποπτικό υλικό έχει χωρίς όμως, αυτό να συγκροτεί μέθοδο οργανωμένη και στοχευμένη σε χρόνο με αποτέλεσμα να είναι πιο πολύ αντιμετώπιση ως κάτι το οποίο συμβαίνει και περισσότερο επιβάλλεται παρά έχει σχεδιαστεί εκ των προτέρων και αντιμετωπίζεται έτσι.» Δ2

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη γλώσσα οι αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχουν αντίκτυπο όχι μόνο στην επίδοσή τους στα μαθήματα, αλλά σχετίζονται άμεσα με την περιθωριοποίησή τους στο σχολείο. *«Υπάρχουν κάποια προβλήματα όσον αφορά την αποδοχή τους από τα ελληνόπουλα... με την ομαλή ένταξή τους... ίσως έχουν λίγο παραπάνω άγχος για αποδοχή από τα ελληνόπουλα.» Δ2*

Λόγω της ανεπαρκούς χρήσης της γλώσσας της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, παρανοούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και γίνονται δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών. Εξαιτίας της προφοράς τους ή των ιδιωμάτων τους δεν είναι λίγες οι φορές που γίνονται περίγελοι και αντιμετωπίζονται με προκατάληψη μέσα στην τάξη (Zhou, 2009:28). Επιπλέον, η αδυναμία του παιδιού να εκφράσει λεκτικά τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του και τις εμπειρίες του στη γλώσσα της χώρας υποδοχής το κάνει να συνειδητοποιεί το ρόλο του ως περιθωριοποιημένο. Ακριβώς, επειδή δεν είναι σε θέση να συμμετάσχει στην τάξη, είναι σε μια κατάσταση κοινωνικής απομόνωσης. *«τα παιδιά να είναι ενταγμένα σε ένα πρόγραμμα καθημερινό, να μην υπάρχουν εντάσεις, να μην υπάρχουν διαφορές... Να μην αντιμετωπίζονται, κυρίως, διαφορετικά από τα Ελληνάκια και να μην έχουμε καμία περίπτωση σύγκρουσης ή οποιασδήποτε μορφής μπούλινγκ εντός σχολικής μονάδας. Να μην γίνονται αντικείμενου χλευασμού όταν δεν μιλάνε σωστά τη γλώσσα.» Δ4.* Αποτέλεσμα της διαπόμπευσης, που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο λόγω της διαφορετικής γλώσσας-πολιτισμού, είναι να χάνει το ενδιαφέρον του για μάθηση, να εγκαταλείπει κάθε προσπάθεια, να εσωτερικεύει τα αρνητικά του αυτά συναισθήματα και να απομονώνεται (Zhou, 2009:28).

Στη θετική ψυχολογία του μαθητή, σύμφωνα με τους διευθυντές, θα βοηθούσε η ενθάρρυνση από την πλευρά του σχολείου στη χρήση της μητρικής γλώσσας και στην τελειοποίησή της καθώς και η εισαγωγή γλωσσικών και

πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτικών μαθητών κάτι το οποίο προσδίδει στο παιδί αίσθημα ασφάλειας και παίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά τη γνωστική του ανάπτυξη *«τα παιδιά αυτά πρέπει να μαθαίνουν και τη μητρική τους γλώσσα και με βάση αυτή να μπορούν να μεταφέρουν στα ελληνικά και να 'χουν μια ομαλή ένταξη και με σεβασμό και στις ιδιαιτερότητές τους και αντίστοιχα με σεβασμό στο περιβάλλον που έρχονται να ενταχθούν, δηλαδή στην Ελλάδα.» Δ 10*

Εξίσου σημαντικό ρόλο ως προς αυτή την κατεύθυνση έχει ο εκπαιδευτικός ο οποίος οφείλει να εφευρίσκει διδακτικά μέσα, με τα οποία θα φέρει σε επαφή τους μαθητές με όλες τις γλώσσες και όλους τους πολιτισμούς που ενυπάρχουν στην τάξη. *«Θα ήταν καλό να γίνει ένα άνοιγμα γενικότερα στο σχολείο πιστεύω και να μάθουν και οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου και να ενημερωθούν για την κουλτούρα των υπόλοιπων λαών που έχουν έρθει.» Δ9.* Η γνωριμία με το διαφορετικό θα περιορίσει τις ρατσιστικές αντιδράσεις και θα δώσει τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση στους «διαφορετικούς» μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεργάζονται με αλλοεθνείς συμμαθητές τους και να μην ντρέπονται για τη διαφορετικότητά τους *«γιατί απ' το σχολείο θα ξεκινήσουμε, από την αποδοχή της διαφορετικότητας ανάμεσα στα παιδιά για να μπορέσουμε αργότερα να δημιουργήσουμε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.» Δ8*

5.2.2. Προβλήματα και εμπόδια στην ένταξη

Το αμέσως επόμενο πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει ο αλλοδαπός μαθητής είναι η περιθωριοποίηση και ο φυλετικός-πολιτισμικός ρατσισμός.

Οι μετανάστες, με την είσοδό τους στη χώρα υποδοχής, γίνονται δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών και διακρίσεων. Ειδικά στις χώρες που μαστίζει η ανεργία και οι οποίες πλήττονται οικονομικά, οι αλλοδαποί είναι οι αποδιοπομπαίοι τράγοι (Fong, 2004:5), στους οποίους επιρρίπτονται όλες οι ευθύνες για τη δυσχερή οικονομική κατάσταση, αλλά και για τις εγκληματικές ενέργειες της χώρας³⁹¹ (Coelho, 1998: 15). Αποτέλεσμα αυτού είναι πολλοί πρόσφυγες να «έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ρατσιστικά στερεότυπα, να στερούνται βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και να θεωρούνται από τους γηγενείς ως 'ξένα σώματα' στη χώρα τους, ως κάτι από το οποίο απειλούνται και είναι ασφαλέστερο να το κρατούν στο περιθώριο» (Eleftheriadou, 1999).

Η ίδια άποψη υποστηρίζεται από τους διευθυντές «Οι δυσκολίες κυρίως προέρχονται και από Έλληνες που δεν αποδέχονται τους μετανάστες τους οποίους η κοινωνία χρησιμοποιώντας μια προκατάληψη θεωρεί ότι είναι υπαίτιοι για την εγκληματικότητα, για την οικονομική κρίση και αυτό μεταφέρεται και στο σχολείο καθώς είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Οι γονείς, λοιπόν, των ελλήνων είναι περισσότερο αρνητικοί με τους μετανάστες, δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να συναναστρέφονται πολλές φορές με τα παιδιά των μεταναστών» Δ9.

«Αυτό που με απασχολεί περισσότερο είναι ότι στη χώρα μας υπάρχει μια τάση να μη δεχόμαστε πολύ εύκολα τους ξένους με αποτέλεσμα να υπάρχουν κάποια ακραία φαινόμενα σε διάφορες περιπτώσεις.» Δ8

Οι ρατσιστικές συμπεριφορές της κοινωνίας εισχωρούν και στο σχολείο. Οι αλλοδαποί-Έλληνες παλιννοστούντες μαθητές συχνά γίνονται θύματα ρατσισμού, λεκτικής και σωματικής βίας λόγω της διαφορετικότητάς τους σε επίπεδο γλώσσας, πολιτισμού ή εμφάνισης.

«στο παρελθόν είχαμε πάρα πολλές αντιδράσεις στα σχολεία και από γονείς που αντιστάθηκαν, αντέδρασαν στο να ενταχθούν τα προσφυγόπουλα στα σχολεία τους,» Δ1

Η ανεπαρκής γνώση της γλώσσας και ο διαφορετικός πολιτισμός προκαλεί χάσμα στην επικοινωνία των μαθητών με το δάσκαλο, αλλά και μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει την ένταξη και τη συμμετοχή των μαθητών στο κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις των γηγενών παιδιών απέναντι στον ξένο πολιτισμό εντείνονται λόγω της διαφορετικής εμφάνισης των ξένων συμμαθητών τους. Στην επαφή μαζί τους αγνοούν την προσωπικότητά τους και την πραγματική κοινωνική συμπεριφορά τους και επικεντρώνονται αποκλειστικά στην εξωτερική τους εμφάνιση. Τα εμφανισιακά στερεότυπα των παιδιών σχετίζονται πρωτίστως με το χρώμα του δέρματος, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται οι μαθητές, οι οποίοι είναι πιο μελαχρινοί από εκείνους. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι και τα ίδια τα αλλοδαπά παιδιά αποδίδουν την απομόνωσή τους από τους συμμαθητές τους κυρίως στο χρώμα του δέρματός τους (Daher, 2008:15).

«Έχουμε αντιμετωπίσει περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς, βέβαια, πολλές φορές. Άλλοτε στο παιχνίδι που παίζουν στο προαύλιο και άλλοτε στις συζητήσεις μεταξύ των

ίδιων των μαθητών. Μερικές φορές οι έλληνες μαθητές ίσως θέλουν να επιβάλλουν τη γνώμη τους και να υπερισχύουν σε κάτι και άλλες φορές οι αλλοδαποί σχηματίζουν κλίκες μεταξύ τους γιατί δε νιώθουν άνετα λόγω της διαφορετικής τους εμφάνισης και θέλουν να παίζουν τα δικά τους παιχνίδια.» Δ3

«Βέβαια είναι πολύ συνηθισμένο γιατί ρατσιστική συμπεριφορά δεν αφορά μόνο μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, είναι και μεταξύ μαθητών που έχουν κάτι μεταξύ τους διαφορετικό, τα παιδιά λειτουργούν έτσι και δέχονται, αποδέχονται δύσκολα το διαφορετικό.» Δ8

Οι ρατσιστικές αυτές συμπεριφορές δυσχεραίνουν την ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία και τις ωθούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η περιθωριοποίηση του νεαρού μετανάστη δεν είναι μια προσωρινή κατάσταση μόνο για το διάστημα που φοιτά στο σχολείο, αλλά λειτουργεί ως φαύλος κύκλος και τον ακολουθεί και σε όλη του τη ζωή. Η περιθωριοποίηση που υπόκεινται οι ξένοι μαθητές τούς μειώνει την αυτοεκτίμηση, επηρεάζει τα μαθησιακά κίνητρά τους και το αίσθημα του ανήκειν και εντέλει τους ωθεί στην εγκατάλειψη του σχολείου (McLean, 1996: 4). Η έλλειψη μορφωτικών προσόντων δυσχεραίνει την μετέπειτα απορρόφησή τους στην αγορά εργασίας, τους ωθεί στην φτώχεια, στη διαμονή σε υποβαθμισμένες-απομακρυσμένες περιοχές και στην γκετοποίησή τους (Giguere, 2006: 23), γεγονός που προδιαγράφει την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών τους.

Στη δυσκολία προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο συντελούν, επιπλέον, το χαμηλό κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονιών και τα οικονομικά προβλήματα που μαστίζουν τις οικογένειες των μειονοτικών αυτών ομάδων. Συγκεκριμένα η αβεβαιότητα για ανεύρεση εργασίας, τα προβλήματα επιβίωσης που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες κατά την είσοδό τους στη νέα χώρα, οι ευθύνες που έχουν για την ανατροφή των παιδιών τους και οι νέες πολιτιστικές αξίες που κυριαρχούν αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των παιδιών τους.

«Πράγματι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν έρθει πάρα πολλοί μετανάστες και πρόσφυγες. Αυτοί οι άνθρωποι είναι αρκετοί έχουν έρθει σε άθλιες συνθήκες, χειρότερα απ' ότι είχαν έρθει οι προηγούμενοι, έχουν φύγει από πόλεμο άρα έχει διαμορφώσει στον ψυχισμό των παιδιών πολύ δύσκολες συνθήκες. Οι οικογένειές τους

πολλές φορές είναι χωρισμένες, τα παιδιά που έρχονται εδώ πέρα δεν είναι ενταγμένα υπό ομαλές συνθήκες, πολλά ακόμα δεν έχουν σπίτι, μένουν σε καταυλισμούς και σκηνές. Αυτό προφανώς, δημιουργεί πρόβλημα και στην ένταξή τους στο σχολείο και δεν είναι από τα παιδιά που μεγαλώνουν φυσιολογικά.» Δ10

Πολλές φορές οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών, ωθούν τους γονείς σε πολύωρη εργασία έξω από το σπίτι με αποτέλεσμα να μη βρίσκουν τον απαραίτητο χρόνο για ενασχόληση μαζί τους και άλλοτε ωθούν τα ίδια τα παιδιά στην εργασία με συνέπεια να αισθάνονται συχνά κουρασμένα, να κάνουν πολλές απουσίες και να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος.

«Τα περισσότερα προβλήματα που εντοπίζονται στα μαθήματα οφείλονται και στο γεγονός ότι οι γονείς τους εργάζονται πολλές ώρες για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά.» Δ9

Τα παιδιά που προέρχονται από γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο δίνουν μεγαλύτερη βάση στην εκπαίδευση, σε σχέση με αυτά που οι γονείς τους έχουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης. Οι τελευταίοι λόγω της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να συνεργαστούν με το δάσκαλο. Ακόμη όμως και οι αυτοί -οι μορφωμένοι αλλοεθνείς γονείς -λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών ερεθισμάτων δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή το κοιτούν με καχυποψία, με αποτέλεσμα να μην παρωθούν τα παιδιά τους για σχολική επιτυχία και ένταξη (Md-Yunus, 2008).

«έχει κάποιες δυσκολίες το κομμάτι της προσαρμογής τους και της απόδοσής τους στο μαθησιακό κομμάτι, δηλαδή το επίπεδο είναι κάπως χαμηλότερο από όσο θα μπορούσε λόγω ότι δεν έχουν την απαραίτητη βοήθεια στο σπίτι, και το σχολείο έχει προσαρμοστεί σ' αυτή τη διαδικασία» Δ 10

«Τα προβλήματα που δημιουργούνται στην εκπαίδευση οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι οι οικογένειες μεταναστών ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην εκπαίδευση και εκεί πέφτει και το μεγαλύτερο βάρος στον κάθε εκπαιδευτικό να τα βοηθήσει περισσότερο.»Δ9

Παρατηρείται, όμως, οι μαθητές που προέρχονται από κάποιες χώρες όπως είναι η Αλβανία και έχουν μεγαλώσει στη χώρα υποδοχής, να έχουν αφομοιωθεί και να μην παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες προσαρμογής σε σύγκριση τις υπόλοιπους αλλοεθνείς συμμαθητές τους.

«Τα Αλβανάκια που υπάρχουν στο σχολείο μας είναι γεννημένα εδώ και νομίζω ότι έχουν προσαρμοστεί αρκετά στο σχολικό περιβάλλον.» Δ1

«Εμείς εδώ είμαστε ένα σχολείο με αρκετά υψηλό ποσοστό παιδιών από άλλες χώρες, που δεν είναι απαραίτητα από το τελευταίο προσφυγικό κύμα των τελευταίων χρόνων, είναι άνθρωποι που μένουν χρόνια, κυρίως από Αλβανία και από άλλες χώρες που οι οικογένειές τους ζουν και δουλεύουν εδώ χρόνια, άρα είναι ουσιαστικά μετανάστες δεύτερης γενιάς. Αυτά τα παιδιά που τα έχουν βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά, σημαίνει ότι κοινωνικοποιούνται, έχουν παρέα, μιλούν τη γλώσσα μια χαρά» Δ 10

Ένα σχολείο, το οποίο θέλει να συμβάλλει στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών, οφείλει να έχει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, κανόνες και παιδαγωγικές αρχές που συνάδουν με το δημοκρατικό ήθος. Πρέπει, ακόμη, να αποτελείται από δασκάλους, διευθυντές και προσωπικό που εμφορείται από τις αρχές της ισότητας και δικαιοσύνης και προάγει το δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον (Nkomoetal., 2004: 1).

«Ο δικός μας ρόλος είναι να προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια προφανώς ενός σχολείου με τα προβλήματα που έχει, γιατί έχει αρκετά προβλήματα, και στόχος μας είναι τα παιδιά αυτά να μπορέσουμε να εντάξουμε ομαλά, αν τα ενσωματώσουμε, να πάρουν τα απαραίτητα εφόδια και αύριο να βγουν στην κοινωνία πλήρως ενταγμένα και με αρκετές ικανότητες και δεξιότητες.» Δ10

«Κάνουμε μεγάλες προσπάθειες για να υπάρξει συνεργασία και ομαλή συνύπαρξη αυτών των παιδιών» Δ2

Η άρση του ρατσισμού και η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών - παλιννοστούντων μαθητών μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από ένα ευαισθητοποιημένο διαπολιτισμικά σχολείο. Ο ευαισθητοποιημένος διαπολιτισμικά δάσκαλος μπορεί να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές, ώστε οι αλλοεθνείς και μη μαθητές του να επικοινωνούν στη βάση της ισότητας, δημοκρατίας και δικαιοσύνης απορρίπτοντας οποιαδήποτε μορφή προκατάληψης.

«συνήθως με διάλογο και προσπαθούμε να πείσουμε τους μαθητές ότι όλοι είμαστε ίσοι ανεξαρτήτως οποιουδήποτε στοιχείου διαφορετικότητας χαρακτηρίζει τον καθένα.» Δ9

«..δεν υπάρχει ένας γενικός κανόνας. Υπάρχει η ιδιαίτερη περίπτωση κάθε φορά και το ενδιαφέρον να γίνει κατανοητό στα παιδιά ότι η διαφορετικότητα είναι υπαρκτή ως πραγματικότητα και ότι δεν στοχεύουμε και δεν στοχοποιούμε ανθρώπους οι οποίοι για οποιονδήποτε λόγο δεν είναι αυτό που εμείς έχουμε σχηματισμένο στο μυαλό μας ή που θα έπρεπε να είναι ότι ακριβώς είμαστε και εμείς.» Δ2

Όταν υπάρχει σωστή παιδεία και καλή πρόθεση, και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μικρά παιδιά, το πολιτισμικό και επικοινωνιακό χάσμα είναι εύκολο να υπερπηδηθεί.

5.2.3. Δυσκολίες λόγω διαφορετικής κουλτούρας

Μαθητές οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία των μεταναστών ή παλινοστούτων μπορεί πιο εύκολα σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό να εμφανίσουν δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον λόγω πολιτισμικών αλλαγών ή διαφορών, αφού σύμφωνα με τους Levine & Adelman (1982) το άγχος της πολιτισμικής προσαρμογής ή πολιτισμικό σοκ, αποτελεί φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζει τους μετακινούμενους πληθυσμούς.

Η αντιμετώπιση ενός νέου περιβάλλοντος αποτελεί εν δυνάμει αποδιοργανωτική εμπειρία η οποία προκαλεί σύγχυση στο άτομο ή και διάφορες ψυχολογικές διαταραχές (Oberg, 1953). Η προσωπικότητα και η ψυχική κατάσταση των μεταναστών αποτελούν παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στην προσαρμογή τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Εξίσου, όμως, καθοριστικές μπορεί να θεωρηθούν οι πολιτιστικές αλλαγές οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν έναν στρεσογόνο παράγοντα που επιταχύνει τα προβλήματα των μεταναστών μαθητών.

Στο χώρο του σχολείου τα παιδιά των αλλοδαπών εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο ή περισσότερες γλώσσες. *«Υπάρχει αντικειμενικά μια διαφορά κουλτούρας και κουλτούρα προσωπικά εννοώ εμπεδωμένο πολιτισμό.» Δ2*

Η κουλτούρα των παιδιών αυτών που προέρχονται συνήθως από υποβαθμισμένο περιβάλλον συγκρούεται με την κουλτούρα του σχολείου, που

συμβαίνει να είναι ίδια με της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Οι αξίες, συμπεριφορές που μεταδίδονται από το πρώτο είναι διαφορετικές από αυτές της κυρίαρχης ιδεολογίας που επιτρέπουν τη σχολική επιτυχία .

Η γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών και το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζονται, τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να τους αποδίδεται πολλές φορές το στίγμα του απαίδευτου και λιγότερο ικανού στα γράμματα. Τα προβλήματα προσαρμογής και συνεπώς σχολικής επίδοσης και απόδοσης των μαθητών από ξένες χώρες εστιάζονται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση της γλώσσας, από τη διαφορετική κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμά τους.

«Η προσαρμογή δημιουργεί κυρίως κάποια προβλήματα τα οποία σε κάποιους είναι περισσότερα σε άλλους λιγότερα. Η γλώσσα παίζει πολύ σοβαρό ρόλο και ίσως κάποια διαφορετική θρησκεία που έχουν, σίγουρα η διαφορετική πολιτισμική κληρονομιά, οι γονείς και μέσω των γονιών το δίλημμα που μπαίνει στα παιδιά που έρχονται στο σχολείο σε επαφή με μια καινούρια πραγματικότητα και η όλη προσαρμογή η οποία μπορεί να απαιτεί κάποιο χρόνο, αλλά αν περάσει αυτός ο χρόνος τα πράγματα γίνονται πολύ πιο εύκολα.» Δ3

Μεγάλο μερίδιο ευθύνης, όμως, ανήκει στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αναπαράγει τη δομή των ταξικών σχέσεων και συμβάλλει στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ιεραρχίας. Η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα και προκαλεί συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, εξαιτίας της έλλειψης σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των λειτουργών του σχολείου.

«Έχω αντιμετωπίσει, όμως, και οικογένειες που έχουν διαφορετική θρησκεία και είχα προβλήματα όσον αφορούσαν τις εθνικές γιορτές, γενικώς τις εκδηλώσεις που κάναμε στο σχολείο ακόμα και πιο ήπιες όπως για παράδειγμα την κατασκευή μιας αποκριάτικης μάσκας.» Δ1

Η λύση στη σχολική αποτυχία των «διαφορετικών μαθητών», σύμφωνα με τους διευθυντές, είναι η πλήρης αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με παροχή πραγματικά ίσων ευκαιριών και ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, φυλή ή πολιτισμό (McLean, 1996: 4). Το

αναμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διαθέτει ευέλικτα ως προς τις εθνικές μειονότητες εκπαιδευτικά προγράμματα, διαπολιτισμικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας και κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό σε θέματα διαπολιτισμικότητας. *«Πάντως οι εκπαιδευτικοί το 'χουν συνηθίσει, το 'χουν δεδομένο, άρα αυτό είναι καλό, ξέρουν δηλαδή ότι τα παιδιά τους κάθε χρόνο θα 'ναι και από διαφορετικές χώρες και προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους με βάση αυτό.» Δ 10*

«Προσπαθούμε να τους έχουμε ισότιμα και όχι μόνο να τους έχουμε ισότιμα, αλλά περισσότερο να αντλούμε και κάποια θετικά στοιχεία από τα πολιτισμικά στοιχεία που κουβαλούν οι μαθητές.» Δ7

Οι διευθυντές, επιπλέον, κρίνουν ότι σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η στροφή του σχολείου στη διαπολιτισμική αγωγή με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κατ'επέκταση την ευρύτερη κοινότητα.

«Θα ήταν καλό...να μάθουν και οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου και να ενημερωθούν για την κουλτούρα των υπόλοιπων λαών που έχουν έρθει.» Δ 9

«Ουσιαστικά την όποια διαφορά έχουν να τη δούμε ως συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων και να επωφεληθούν και άλλοι συμμαθητές τους από την πολιτιστική κουλτούρα που κουβαλούν.» Δ7

«να υπάρχουν άνθρωποι να τους στηρίζουνε προκειμένου να δέσουνε οι κουλτούρες γιατί.. το θέμα δεν είναι να την ισοπεδώσουμε την κουλτούρα του άλλου, αλλά να την εντάξουμε, να τα βοηθήσουμε να συμβιώνουν αρμονικά όλα μαζί.» Δ9

Συγχρόνως, οι διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των «διαφορετικών» μαθητών και των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών και ενθαρρύνουν προγράμματα και εκδηλώσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου ώστε το «διαφορετικό» να γίνεται αποδεκτό και σεβαστό όχι μόνο από το σχολικό περιβάλλον αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

«τα παιδιά που έχουν μια πολιτισμική διαφορά από τη δική μας να ενσωματωθούν όσο είναι δυνατόν μέσα στο σχολικό σύνολο, να μάθουν τη γλώσσα, να δεχτούν κάποια από τα ήθη και έθιμα τα δικά μας και τον τρόπο ζωής μας, αλλά ταυτόχρονα να κρατήσουν

τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία, να διατηρήσουν τη γλώσσα τους και να διατηρήσουν τα ήθη και έθιμα της χώρας από την οποία προέρχονται.» Δ6

«..να ληφθούν υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που έχουν διαφορετική ταυτότητα από μας..» Δ3

«..οργανώνει εκδηλώσεις και γιορτές στις οποίες συμμετέχουν όλοι μαθητές και μπορούν να παρουσιάζουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας» Δ10

«διοργανώνουμε γιορτές και εκδηλώσεις και συμμετέχουν πάντα όλοι οι μαθητές. αυτός είναι ο σκοπός μας, να μη ξεχωρίσει κανένα παιδί απ' όπου και αν προέρχεται» Δ6

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μέσω της αποδοχής και σεβασμού του άλλου έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα τον βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων και προωθώντας παράλληλα τη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

5.3. Γονεϊκή εμπλοκή

Το σύγχρονο σχολικό σύστημα δεν αποτελεί υπόθεση ενός ή λίγων ατόμων. Είναι μια υπόθεση που αφορά όλους μας. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η είσοδος του μικρού παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί τη δημιουργία ενός διπολικού συστήματος αγωγής, στο οποίο εμπλέκονται οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες παιδαγωγοί. Η επιτυχία στην διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία του παιδιού επηρεάζεται από την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια.

Παράλληλα, και ο βαθμός συμμετοχής και δραστηριοποίησης των γονιών παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα, καθώς επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι πεποιθήσεις των γονιών για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η εθνικότητα, το κοινωνικοπολιτιστικό τους επίπεδο, οι προσδοκίες τους, η διαφορετική τους κουλτούρα από εκείνη των εκπαιδευτικών, η προσωπικότητα και η επικοινωνιακή τους δεξιότητα.

Ειδικότερα για τη συμμετοχή της πλειοψηφίας των αλλοδαπών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η κυρίαρχη άποψη τόσο στη διεθνή όσο και στην

ελληνική βιβλιογραφία είναι η «υπο-εκπροσώπησή» τους (Walther-Thomas et al., 2000·Pena, 2000).

Οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν οι διευθυντές την ελλιπή συμμετοχή των αλλοδαπών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους συχνά αναφέρονται στη συνάφεια της γονικής εμπλοκής με κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους, καθώς και στο γλωσσικό έλλειμμα της οικογένειας σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα που καθιστά δύσκολη τόσο την ενδοοικογενειακή επικοινωνία για τα εκπαιδευτικά ζητήματα όσο και την επικοινωνία των γονιών με τους δασκάλους.

Αναλυτικότερα, αυτή η περιορισμένη σχέση των αλλοδαπών γονιών με την εκπαίδευση των παιδιών τους οφείλεται καταρχήν στις δύσκολες και απαιτητικές συνθήκες εργασίας τους (όπως εξοντωτικά ωράρια και κοπιαστική εργασία) που καθιστούν πρακτικά αδύνατη τη φυσική τους συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου.

«Τα περισσότερα προβλήματα που εντοπίζονται στα μαθήματα της οφείλονται και στο γεγονός ότι οι γονείς τους είτε εργάζονται πολλές ώρες για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά ή να παρευρίσκονται στις συγκεντρώσεις που κάνουμε.» Δ9

«Όχι, απλά ενημερώνονται χωρίς όμως να υπάρχει κάτι ιδιαίτερο ως απαίτηση από αυτούς. Δεν αποκλείονται αλλά εντάξει. Έρχονται σε μία ενημέρωση αλλά δεν εμφανίζονται έπειτα. Ίσως να μην προλαβαίνουν γιατί κάνουν μία και δυο δουλειές.» Δ2

Ακόμη, η άγνοια ή η περιορισμένη γνώση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους γονείς είναι ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας που δυσκολεύει την επικοινωνία των αλλοδαπών γονιών με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργεί σε αυτούς μια απαξιωτική εικόνα για τους γονείς, με αποτέλεσμα οι γονείς να ωθούνται σε αποστασιοποίηση από τη σχολική ζωή των παιδιών τους(Χατζηδάκη 2006).

«Υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στην προσαρμογή των γονιών περισσότερο και όχι των μαθητών, ότι πολλές φορές οι γονείς να μην γνωρίζουν καλά τα ελληνικά ή να αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους υπόλοιπους πολίτες.» Δ3

«Τώρα ειδικά με τους Σύριους έχουμε ένα πρόβλημα επικοινωνίας, στα αγγλικά επικοινωνούμε γιατί αράβικα δεν ξέρει κανένας.» Δ7

Επιπρόσθετα, οι γονείς αισθάνονται αδυναμία και ανικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους κατά τη μελέτη τους στο σπίτι λόγω των γλωσσικών τους ελλείψεων στην κυρίαρχη γλώσσα ή/και λόγω των γνωστικών τους ελλείψεων σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα της κυρίαρχης εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής (X.Y.) (Sosa, 1997). Διακατέχονται λοιπόν από αβεβαιότητα για το ρόλο τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε σχολικές εργασίες.

Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξαρτάται και από τις στάσεις, αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις που έχουν υιοθετήσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα στελέχη της εκπαίδευσης απέναντι στη γονική εμπλοκή (MacDermott, 2008 · Anderson & Minke, 2007 · Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Έτσι, το ίδιο το σχολείο ή μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί με τα προγράμματα και τις πρακτικές που υιοθετούν μπορεί να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τη γονική εμπλοκή (Γεωργίου, 2000).

Η ενίσχυση της εμπλοκής της οικογένειας στις διαδικασίες του σχολείου προβάλλεται από τους διευθυντές σαν προτεραιότητα. Το σχολείο σαν φορέας αγωγής μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη δράση των οικογενειών των μαθητών και μέσα από αυτήν την επίδραση ορίζονται καλύτερα οι διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης. Τονίζεται η αναγκαιότητα για ουσιαστική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, έτσι ώστε να επιτευχθεί με ισορροπία η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η συχνή και ανοιχτή επικοινωνία βοηθάει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών, για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να διαμορφώνουν κοινούς στόχους και προσδοκίες, να παίρνουν κοινές αποφάσεις, να αποφεύγουν τις παρανοήσεις και να εργάζονται μαζί για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών.

«Η σχέση του σχολείου με τους γονείς όλων γενικά των παιδιών, δεν ξεχωρίζουμε εδώ, είναι πάρα πολύ καλή. Συμμετέχουν όλοι τους, τους καλούμε πάντα να συμμετέχουν ότι και αν κάνει το σχολείο και ενημερώνονται όλοι για την ανάπτυξη των παιδιών και ίσως με τους γονείς από τα αλλοδαπά παιδιά να έχουμε μια πιο συχνή επαφή μαζί τους γιατί αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες και θέλουμε να τις ξεπεράσουν.» Δ6

«Πάντα, πάντα, τους καλούμε σε ενημερώσεις και δραστηριότητες του σχολείου δεν υπάρχει καμία καμία εξαίρεση, δεν υπάρχει αν είναι Έλληνας ή αλλοδαπός. Είναι γονείς παιδιών. Ούτε Ελληνάκια και αλλοδαπάκια.» Δ4

Από την αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου- οικογένειας προκύπτουν θετικά αποτελέσματα. Η επικοινωνία έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι διδάσκουν αποτελεσματικότερα και οι γονείς απ' τη μεριά τους θεωρούν τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικότερους. Αποκτούν αυτοπεποίθηση σχετικά με τη θετική επίδρασή της εμπλοκής τους στο σχολείο και τα θετικά αποτελέσματα που έχει αυτή στη μάθηση των παιδιών τους. Επιπλέον, η επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων και η αυξημένη εμπλοκή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία περισσότερων κινήτρων στους μαθητές, οι οποίοι θεωρούν την εμπλοκή των γονέων στενά συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή τους ταυτότητα και τα ενδιαφέροντά τους.

«Η σχέση με τους γονείς των ξένων μαθητών είναι πάρα πολύ καλή, συνεργαζόμαστε να. Βέβαια ναι, και τους κάνουμε και ψυχολογική υποστήριξη και τους εμπλέκουμε και στη μαθησιακή διαδικασία και τους ενημερώνουμε για να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούμε για να αισθάνονται και οι ίδιοι πιο ασφαλείς και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να έρχονται στο σχολείο.» Δ3

«Βεβαίως είναι πολύ καλή η σχέση, είναι πολύ υποστηρικτική από μέρος μου γιατί κατά τη γνώμη μου καταλαβαίνουμε ότι είναι άνθρωποι που βρίσκονται σε μια ξένη χώρα. Όσα χρόνια και αν είναι εδώ πέρα, τους καλούμε και ένας μικρός αριθμός από αυτούς συμμετέχει γιατί τυχαίνει οι περισσότεροι να εργάζονται και να είναι δύσκολο να παίρνουν άδειες για να συμμετέχουν στις δράσεις. Όταν υπάρχει αυτή η επαφή γνωρίζουν τον τρόπο που διδάσκουμε και ότι νοιαζόμαστε για την πρόοδο των παιδιών τους και είναι πιο εύκολο και για τα παιδιά να βοηθηθούν σπίτι γιατί η συνεργασία με τους γονείς γίνεται πάνω σε μια κοινή γραμμή» .Δ8

Εν κατακλείδι, ένα βασικό αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ότι οι διευθυντές θεωρούν πως οι αλλοδαποί γονείς έχουν περιορισμένη εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στη συνεργασία μαζί τους και την αποδίδουν κυρίως σε κοινωνικο-οικονομικούς και γλωσσικούς-πολιτισμικούς παράγοντες. Κατανοούν, όμως, ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο αλληλοεξαρτώμενα συστήματα που δεν μπορούν να λειτουργούν αυτόνομα. Η επικοινωνιακή

συνεργασία σχολείου-οικογένειας οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση και επίτευξη των στόχων του σχολείου, αλλά κυρίως στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

5.4. Ο ρόλος του δασκάλου

Το προφίλ του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται συνεχώς και όλες οι αλλαγές που τον συνοδεύουν εξαρτώνται από το πλαίσιο, κοινωνικό και πολιτικό, όπου και καλείται να εργαστεί. Δεν είναι απλώς εκείνος που μεταβιβάζει μια γνώση αλλά έχει και καθήκοντα παιδαγωγικά, διδακτικά και διοικητικά και από τα πρώτα κιόλας χρόνια της επαγγελματικής του πορείας έρχεται αντιμέτωπος με πολλά και διαφορετικά προβλήματα.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει σήμερα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που έχει συνηθίσει μέχρι τώρα λόγω του πολυγλωσσικού, πολυεθνικού και πολυπολιτισμικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για μια απαίτηση στην οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί.

Σύμφωνα με τους διευθυντές, για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και τη σημερινή σχολική πραγματικότητα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και οι περισσότεροι δεν παρακολούθησαν μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου στο πλαίσιο των σπουδών τους, είναι πρόθυμοι και δέχονται αντίστοιχες επιμορφώσεις και ορισμένες φορές και με δική τους πρωτοβουλία. Ο εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη μια διαρκούς και συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισης προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις.

«..σεμινάρια υπάρχουν πάντα. Η παρότρυνση γίνεται κάθε φορά που έχουμε ανακοίνωση απ' το υπουργείο ή άλλους φορείς.» Δ4

«εγώ προσωπικά ένα σεμινάριο έκανα όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών που έρχονται εδώ πέρα, το οποίο ήταν υπό την αιγίδα της Υπατης Αρμοστείας όπου βλέπουμε με πάρα πολύ σοφτ τρόπο το πόσο δύσκολο είναι για τα παιδιά που έρχονται εδώ και τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν...» Δ1

«Έχουμε προτείνει στους συμβούλους για θέματα όσον αφορά την ενημέρωση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά περισσότερο από μόνοι τους οι συνάδελφοι, μέσα από το ίντερνετ και με την αυτομόρφωσή τους ουσιαστικά» Δ7

«Ναι μέσω της ενημέρωσης, ενημερώνονται για διάφορα προγράμματα και ημερίδες που πραγματοποιούνται για τη διαπολιτισμικότητα και με δική τους πρωτοβουλία τις παρακολουθούν.» Δ9

«Βεβαίως, γίνονται σεμινάρια από τον σχολικό σύμβουλο. Γίνονται μια φορά τον χρόνο.» Δ3

Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη αποτελεί μια φυσιολογική πραγματικότητα που δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να τροποποιήσει τις διδακτικές τους πρακτικές χωρίς ιδιαίτερες εξωτερικές παρεμβάσεις. Το διδακτικό στυλ του δασκάλου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το κλίμα της σχολικής τάξης το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τους μαθητές. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους μαθητές με ανομοιογενή εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούν τις διδακτικές τους πρακτικές σύμφωνα με τις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στην πολυπολιτισμική μορφή της τάξης και χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως τις ομάδες εργασίας, τις παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας, τη χρήση παραδειγμάτων από τη χώρα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών.

«φυσικά προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας και τους βάζουμε να λειτουργούν σε ομάδες, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτό είναι εκ των ουκ άνευ, δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά γιατί δε θα μπορούσαμε να δουλέψουμε.» Δ1

«Βεβαίως, προσπαθώντας να λάβουμε υπόψη την κουλτούρα, την προέλευση των μαθητών, το μαθησιακό τους επίπεδο και τις ψυχολογικές τους ανάγκες.

Δραστηριότητες με τη μορφή παιχνιδιού και διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές κάνουμε όσο είναι εφικτό αυτό γιατί προσπαθούμε να ακολουθήσουμε και το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά προσπαθούμε με αφορμή ας πούμε διάφορα κοινωνικά γεγονότα, έθιμα, τραγούδια να λαμβάνουμε υπόψη και τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά.» Δ3

«...στη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος με μεγαλύτερη ευελιξία, αξιοποιώντας μαθήματα με διαθεματική προσέγγιση με στόχο την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, εφαρμογή προγραμμάτων, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ενισχύουν το κλίμα της αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας και η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας» Δ 10

Οι δάσκαλοι στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας και να διακατέχονται από ένα πνεύμα ισότητας και δικαιοσύνης. Ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός συμβάλλει στην καταπολέμηση κάθε είδους διάκρισης και στην αποδοχή της ετερότητας των παιδιών από τους άλλους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές τους δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους. Επίσης, δημιουργεί διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο όχι μόνο συνυπάρχουν άτομα διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής, κοινωνικής, θρησκευτικής προέλευσης αλλά μέσα από την επικοινωνία και τις ανταλλαγές θα εξασφαλίζονται δημιουργικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Με έναν τέτοιο δάσκαλο οι μαθητές αισθάνονται άνετοι και χαρούμενοι καθώς συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη τους και αποκτούν θετικές εμπειρίες καθώς νιώθουν τον σεβασμό να επικρατεί γύρω τους.

«Εμείς εδώ δεν έχουμε αλλοδαπούς ή παιδιά μειονοτήτων, έχουμε παιδιά! Και αυτή η πολιτική του έχω παιδιά, σημαίνει ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες, ίσα δικαιώματα, ίσες υποχρεώσεις.» Δ5

«Γενικώς γενική αρχή είναι να μην ακυρώνουν πρόσωπο και να προσεγγίζουν όσο γίνεται περισσότερο στην ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, αλλά πάντα μέσα σε ένα σύνολο μέσου όρου, σε μία μάλλον βάση μέσου όρου μια και αυτό είναι και το σχολείο τη φιλοσοφία του.» Δ2

«οι ίσες ευκαιρίες αφορούν όλους τους μαθητές είτε αυτό είναι διαφορετικότητα ως προς την πολιτισμικότητα, είτε είναι διαφορετικότητα ως προς τις ικανότητες.» Δ8

«Προσπαθώ να λειτουργήσω όσο γίνεται υποστηρικτικά μέσα στην τάξη και στα παιδιά. Ακόμα και σε ένα καινούριο παιδί που έρχεται ανεξαρτήτως εθνικότητας προσπαθώ να δώσω την υποστήριξη που χρειάζεται.» Δ8

Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη δυναμική των προκαταλήψεων και ρατσισμού, δημιουργεί ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας, συμβάλλει στη δημιουργία ενός γόνιμου αλληλεπιδραστικού- συνεργατικού περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τάξη και καλλιεργεί ευαισθητοποιημένη στάση απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές. Ο μαθητής βιώνει το γενικό κλίμα του σχολείου όσο και το κλίμα της τάξης του. Όταν αυτό το κλίμα είναι θετικό αποκτά θετική στάση προς τον εαυτό του και προς

το σχολικό του περιβάλλον, αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός από τους γύρω του, αυξάνει τη σχολική του επίδοση και την κοινωνική του προσαρμογή, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, όταν ο μαθητής αισθάνεται ότι βρίσκεται σε απορριπτικό περιβάλλον επηρεάζεται τόσο η επίδοσή του όσο και η στάση του απέναντι στο σχολείο και τον εαυτό του αρνητικά.

Η ουσιαστικότερη γνωριμία του του «διαφορετικού» συμμαθητή και η διδασκαλία της κριτικής σκέψης βελτιώνει τη συμπεριφορά του μαθητικού δυναμικού απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αμβλύνονται και οι γηγενείς μαθητές αποδέχονται ευκολότερα τους άλλοτε αποκλεισμένους αλλοδαπούς,

«αφιερώνω πολύ χρόνο για να δημιουργήσουμε μια αντίληψη στους μαθητές μέσω εργασιών, παρουσιάσεων, αναζήτησης στο διαδίκτυο, να σέβονται τον πολιτισμό του κάθε ανθρώπου, τη θρησκεία τους καθενός και γενικά την ύπαρξη του κάθε παιδιού είτε αυτός πρόκειται να είναι μαθητής από την Ελλάδα ή αν είναι μαθητής από άλλη χώρα.» Δ6

«Έχουμε ασχοληθεί γενικά με το ενταξιακό κομμάτι, δηλαδή ότι αφορά μετανάστες και πρόσφυγες, είτε αφορά και παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και προσπαθούμε κάθε φορά να τα βάζουμε να είναι μαζί σαν ομάδα και να αποδέχονται το ένα το άλλο. Δ9

«Βασικά προσπαθούμε να ξεκινήσουμε απ' τους μαθητές, να αλλάξει η νοοτροπία τους, να ξεφύγουν από αυτόν τον κλειστό τρόπο σκέψης ότι είμαστε Ελλάδα μόνο, αλλά και να νιώθουμε ότι είμαστε πολίτες όλοι το ίδιο, άνθρωποι οι οποίοι κατοικούμε σ' αυτή τη χώρα, να μην δίνουμε σημασία από πού κατάγεται ο καθένας με αρνητική άποψη, αλλά ίσα ίσα να χρησιμοποιούμε αυτό για να διευρύνουμε τις γνώσεις μας και να βλέπουμε πως είναι και ο κόσμος πέρα από μας και αυτόν τον κόσμο να τον φέρουμε σε μας και να γίνουμε όλοι μία ομάδα γιατί ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση που κοινωνικοποίηση για μένα σημαίνει αποδέχομαι τον άλλο και δεν του κάνω κακό.» Δ8

Επιπροσθέτως, πολύ σημαντικός είναι κατά τους διευθυντές ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αποκτά προσδοκίες για τους μαθητές του και συμπεριφέρεται στον καθένα ανάλογα μ' αυτές, καθορίζοντας έτσι και τη δική τους συμπεριφορά απέναντι σ' αυτόν, κάτι το οποίο ονομάζουμε 'αυτοεκπληρούμενη προφητεία'. Οι προσδοκίες των δασκάλων θα επηρεάσουν την πρόοδο των μαθητών και την

περαιτέρω συμπεριφορά τους. Έτσι οι μαθητές για τους οποίους για τους οποίους ο εκπαιδευτικός διατηρεί θετικές προσδοκίες, θα οδηγηθούν να πετύχουν ανάλογα ή και παραπάνω από τις δυνατότητές τους. Αντίθετα, οι μαθητές χαμηλών προσδοκιών δε θα κερδίσουν όσα θα κέρδιζαν αν είχαν αντιμετωπιστεί διαφορετικά (Brothy and Good, 2000).

«Ναι, προσπαθούμε πάρα πολύ μέσω από κοινές δραστηριότητες που τους βάζουμε και ομάδες εργασίας, γιορτές και τους αντιμετωπίζουμε ισότιμα προσπαθώντας να θέτουμε τους ίδιους στόχους, μαθησιακούς ή κοινωνικούς σε όλους και ανάλογα με το πώς ανταποκρίνονται τους βοηθάμε.» Δ3

«Σίγουρα είναι μια πρόκληση μέσα από ετερόκλητες και διαφορετικές συμπεριφορές και πολιτισμικά υπόβαθρα να καταφέρεις να παράξεις κάτι το οποίο θα είναι αρκετά ή ασ πούμε μέσα στα πλαίσια τα εκπαιδευτικά. Οι προσδοκίες που θα θέσεις εξαρχής για αυτούς τους μαθητές θα κατευθύνουν και την πορεία τους και την εξέλιξη των δεξιοτήτων τους.» Δ1

Οι διευθυντές, εκτός των άλλων, υπογραμμίζουν την αξία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και το πόσο σημαντικό είναι να εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους. Υποστηρίζουν ότι αναπτύσσουν καλές σχέσεις με αυτούς χωρίς να υπάρχει καμία διάκριση με τους γονείς των γηγενών μαθητών. Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού τους, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντα του, για τις μαθησιακές και άλλες εμπειρίες που βιώνει στο σπίτι και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού και σχολείου και έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία να καθίσταται αποτελεσματικότερη.

«Οι γονείς είναι ίσοι, συνεργάσιμοι και με τους αλλοδαπούς δεν έχουμε προβλήματα και συγκρούσεις.» Δ5

«Πάρα πολύ καλή, συνεργαζόμαστε ναι. Βέβαια ναι, και τους κάνουμε και ψυχολογική υποστήριξη και τους εμπλέκουμε και στη μαθησιακή διαδικασία. Γιατί μέσα από αυτούς έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή, για το τι αντιμετωπίζει και πως μπορούμε να φανούμε εμείς μετά πιο αποτελεσματικοί και να τον βοηθήσουμε.» Δ3

«Η σχέση του σχολείου με τους γονείς όλων γενικά των παιδιών, δεν ξεχωρίζουμε εδώ, είναι πάρα πολύ καλή. Συμμετέχουν όλοι τους, τους καλούμε πάντα να συμμετέχουν ότι και αν κάνει το σχολείο και ενημερώνονται όλοι για την ανάπτυξη των παιδιών και ίσως με τους γονείς από τα αλλοδαπά παιδιά να έχουμε μια πιο συχνή επαφή μαζί τους γιατί αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες και θέλουμε να τις ξεπεράσουν. Δ6

«Πάντα, πάντα, δεν υπάρχει καμία καμία εξαίρεση, δεν υπάρχει αν είναι Έλληνας ή αλλοδαπός. Είναι γονείς παιδιών. Ούτε Ελληνάκια και αλλοδαπάκια.» Δ4

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι σημαντικό ρόλο στη ζωή του νεαρού «διαφορετικού» μαθητή στο χώρο του σχολείου παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι το πρώτο πρόσωπο με το οποίο θα έρθει το παιδί σε επαφή όταν περάσει από τη μικρή κοινωνία της οικογένειας στη μεγαλύτερη κοινωνία του σχολείου. Σε αυτό το κρίσιμο στάδιο το είδος της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και γενικότερα η συμπεριφορά του, το διδακτικό στυλ, οι προσδοκίες, το κλίμα της σχολικής τάξης θα παίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση που θα αναπτύξει ο μικρός μαθητής απέναντι στους συμμαθητές του που δεν ανήκουν στην ίδια εθνικότητα μ' αυτόν, στη σχολική του ένταξη και στη μετέπειτα κοινωνική.

5.5 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας

Η άσκηση του έργου του διευθυντή είναι μια λειτουργία πολυσύνθετη και συναρτάται τόσο με στοιχεία της προσωπικότητάς του, όσο και με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολικού πλαισίου.

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται μια πολιτική που στοχεύει στην άρση των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων αλλά και φαινομένων, όπως ο ρατσισμός και η ξеноφοβία, και να στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη του ετερογενούς πληθυσμού.

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ίσως μονόδρομο για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τις αλλαγές που έχει επιφέρει στην κοινωνία. Η σχολική διοίκηση από την πλευρά της καλείται να συνεισφέρει σε αυτόν το δρόμο αντιμετωπίζοντας όλα τα θέματα με διάλογο, επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα, στηριζόμενη σε διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές.

5.5.1. Ο διευθυντής του σχολείου ως «μετασχηματιστικός ηγέτης»

Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη δεν περιορίζεται στη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και στην επανάληψη δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών που ενθαρρύνουν τους άλλους να ακολουθήσουν και να οικοδομήσουν το όραμα για το σχολείο (Θεοφιλίδης, 1994).

Έχει ως όραμα την ανάπτυξη του σχολείου που διευθύνει και εξασφαλίζει την υποστήριξη όλων για την υλοποίηση αυτού του οράματος. Το όραμα είναι συγκεκριμένο για το πώς θα επιθυμούσε να αναπτυχθεί το σχολείο του και εργάζεται συστηματικά και μεθοδικά για την υλοποίησή του. Το κοινοποιεί σε όλους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και ευρύτερη κοινότητα προκειμένου όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού να επικεντρωθούν στην προσπάθεια για την επίτευξή του τόσο μέσα από μια μακροπρόθεσμη στρατηγική όσο και μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες. Η διαμόρφωση και η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο υιοθετείται από το προσωπικό του σχολείου και η μετατροπή του σε πραγματικότητα έχει ιδιαίτερη σημασία και πρέπει να αποτελεί υψηλή προτεραιότητα των διευθυντών σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Το όραμα των διευθυντών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο αποτυπώνεται στην ύπαρξη ενός σχολείου ανοιχτού για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως γλωσσικών, εθνοτικών και πολιτισμικών διαφορών, όπου θα συνυπάρχουν και θα αλληλεπιδρούν όλοι οι μαθητές σεβόμενοι τη διαφορετικότητα του καθενός.

«Το όραμά μου είναι να μπορέσουμε να φτιάξουμε ένα σχολείο όπου όλοι θα είμαστε ίσοι και θα έχουμε ίσα δικαιώματα. Δ8

«...να συνυπάρξουν παιδιά τα οποία έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα δικά μας παιδιά με τα παιδιά που έρχονται από διαφορετικές χώρες.» Δ6

«Να είναι ένα ανοιχτό σχολείο χωρίς όμως να είναι ένα σχολείο με ρηχότητες. Δηλαδή ότι είναι καλό στα παιδιά να εμπεδώνεται, να γίνεται βίωμα και το βίωμα αυτό να σχηματίζει πέρα από πληροφορία γνώση, να μορφώνει δηλαδή.» Δ2

Θέτει, επομένως, στόχους για την εκπλήρωση αυτού του οράματος και καθοδηγεί, διευθύνει και επηρεάζει τους συναδέλφους του ώστε αυτοί να εργάζονται με ζήλο και ενδιαφέρον για την επίτευξή τους.

«Ο δικός μας ρόλος είναι να προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια προφανώς ενός σχολείου με τα προβλήματα που έχει, γιατί έχει αρκετά προβλήματα, και στόχος μας είναι τα παιδιά αυτά να μπορέσουμε να εντάξουμε ομαλά, αν τα ενσωματώσουμε, να πάρουν τα απαραίτητα εφόδια και αύριο να βγουν στην κοινωνία πλήρως ενταγμένα και με αρκετές ικανότητες και δεξιότητες. Αυτό όμως για να γίνει βοηθάνε οι εκπαιδευτικοί, μέσω της διδασκαλίας τους και των δράσεων του σχολείου και γενικά όλοι μαζί κινούμαστε προς αυτή την κατεύθυνση.» Δ10

«Σίγουρα να υπάρξει αν όχι ένταξη, αλλά ενσωμάτωση και αποδοχή από όλες αυτές που συνθέτουν το μαθητικό πληθυσμό. Και αυτό με την ολόπλευρη συνεργασία διευθυντή, εκπαιδευτικού προσωπικού για να επιτύχει αυτός ο στόχος.» Δ1

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που διακρίνουν οι διευθυντές στο πρόσωπο του σχολικού ηγέτη είναι η χρήση του δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας και η εμπλοκή των υφισταμένων του στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής του μονάδας. Συντονίζει δηλαδή την εργασία του σχολείου αναθέτοντας ρόλους και υπευθυνότητες, αναγνωρίζει τη συμβολή των συναδέλφων του, επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας και φροντίζει να τα κρατά ενήμερα για γεγονότα και αποφάσεις ιδιαίτερης σημασίας. Ακόμη, φροντίζει για τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού πάνω στις εξελίξεις της διδακτικής και της παιδαγωγικής επιστήμης.

«Όλοι μαζί σαν σύλλογος διδασκόντων παίρνουμε την πρωτοβουλία και αναθέτουμε, μοιραζόμαστε κάποιες ευθύνες για να υλοποιήσουμε το παιδαγωγικό και διοικητικό έργο όλου του σχολείου.» Δ6

«...γιατί η εκπαίδευση δεν μπορεί να συμβεί διαφορετικά χωρίς την ανάθεση και την πρωτοβουλία των συναδέλφων.» Δ1

«Υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, πιστεύω ότι συνεργαζόμαστε πάνω σ'αυτά, αναλαμβάνουν ρόλους, βγάζουν εις πέρας τις αρμοδιότητες που έχουν και λύνονται τα διάφορα προβλήματα.» Δ7

Ο μετασηματιστικός ηγέτης ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση σχεδιασμού εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών. Σύμφωνα με τους διευθυντές ο ηγέτης του σχολείου ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες που προκύπτουν και τις διαφοροποιήσεις στην πληθυσμιακή, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα μετασηματισμού, δηλαδή να είναι ικανός να μεταμορφώνει, να μεταπλάθει και να αλλάζει τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά και που θα συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό του σχολείου.

«Ο ρόλος του διευθυντή εδώ είναι ενεργός και καταλυτικός στις σχολικές λειτουργίες με σκοπό να προωθήσουμε τις καινοτομίες που θα αποτελούν παράδειγμα για όλα τα σχολεία.» Δ10

«...γιατί αυτά είναι κάτι που δεν μπορείς να προβλέψεις αλλά να είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις κάθε φορά οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργείται στο πνεύμα ακριβώς της διεθνοποίησης, επιρροές θα συνεχίσουν να υπάρχουν και μετακινήσεις πληθυσμών θα υφίστανται. Δ1

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ενθαρρύνει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε καινοτόμα προγράμματα

«Συμμετείχαμε αρκετές φορές σε προγράμματα Erasmus και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές» Δ1

«Ναι, παίρνουμε μέρος σε καινοτόμες δράσεις όπως πρόπερσι σε ένα e-twinning που είχαμε κάνει.» Δ7

«Πάντοτε τις κάνουμε αυτές τις εκδηλώσεις ως γενικότερη μορφή, γίνονται όμως ειδικότερα με μαθητές όπου μέσα μπαίνουν οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών γιατί αυτό ευνοεί την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και εκδηλώσεων και φυσικά προωθούμε τη συνεργασία. Αυτός είναι ο βασικός στόχος.» Δ8

Δημιουργεί ένα κλίμα σύμπνοιας, αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με ποικίλες τεχνικές διευθέτησής τους, δείχνει εμπιστοσύνη και είναι ευαίσθητος στις προσωπικές σχέσεις του με τους άλλους, στις πράξεις, παραλείψεις και συνέπειές τους. Η ευαισθησία που τον χαρακτηρίζει εκφράζεται ως κατανόηση των συναισθημάτων, των φιλοδοξιών αλλά και των αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας. Όλοι έχουν την ανάγκη υποστήριξης και ενθάρρυνσης για να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους.

Έτσι, επιτυγχάνεται ένα κλίμα ασφάλειας όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν ελεύθερα να εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς φόβο, έχουν συχνή προσωπική επαφή μαζί του και εδραιώνονται καλές και ειλικρινείς σχέσεις μεταξύ τους.

«Αυτό το οποίο ρωτάτε είναι και το αυτονόητο, δηλαδή δεν μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά, υπάρχει μια πολύ καλή σχέση και ανοιχτή σχέση με τους συναδέλφους.»
Δ2

«Νομίζω ότι είναι αρμονικές και προσπαθούμε, ας πούμε, ο διευθυντής προσέχει το προσωπικό, το προσωπικό τους μαθητές..» Δ4

«Να υπάρχει μια ομαλή ένταξη και ένα περιβάλλον υγιές με την έννοια του να μην εκδηλώνονται και να μη μεγεθύνονται αποκλίσεις.» Δ2

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει υψηλές προσδοκίες για μαθητές και εκπαιδευτικούς και δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Δεν είναι απλώς διεκπεραιωτής ή διαχειριστής αλλά πρόσωπο με επαγγελματική πληρότητα. Η συμπεριφορά του στοχεύει να επηρεάσει τις εσωτερικές σχολικές διαδικασίες οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη μάθηση. Ενδιαφέρεται για την επιτυχία όλων των μαθητών στον γνωστικό τομέα, συζητά με τους εκπαιδευτικούς μεθόδους βελτίωσης του σχολείου και θέματα διδακτικής που αφορούν τη διδακτική διαδικασία.

«Φυσικά και προτείνω να προσαρμόζεται η διδασκαλία στην πολυπολιτισμικότητα της τάξης, αυτό είναι άλλωστε κάτι που το ξέρουν και οι ίδιοι, όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη είναι ίσα, πρέπει να δίνονται σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες.» Δ6

«Θέτουμε υψηλούς στόχους για όλα τα παιδιά, να μπορέσουν να επιτύχουν στο γνωστικό κομμάτι αλλά και να αναπτυχθούν στο κοινωνικό.» Δ4

Εκτός των παραπάνω, οι διευθυντές προσθέτουν ένα ακόμα στοιχείο που διακρίνει τους σχολικούς ηγέτες και είναι απαραίτητο προκειμένου να πραγματοποιήσουν επιτυχώς το έργο τους και να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει, ως προς τη λειτουργία των πολυπολιτισμικών σχολείων. Πρόκειται για την αγάπη προς τα παιδιά και τις αρχές της ισότητας και δικαιοσύνης απ' τις οποίες ένας διευθυντής πρέπει να διακατέχεται για τη σωστή και αμερόληπτη εκπλήρωση του έργου του.

«Θα επιθυμούσα να εξαλειφθεί κάθε ίχνος ρατσισμού και να επικρατήσει σεβασμός στη διαφορετικότητα.» Δ9

«Δε γίνεται διαφορετικά αν δε δώσουμε ίσες ευκαιρίες, αφού είναι πλειοψηφία οι αλλοδαποί μαθητές...» Δ4

«Για το επιτύχουν, πρέπει και αυτό γίνεται, το να αγαπάνε τη δουλειά τους και να αγαπάνε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά γιατί αυτά το αντιλαμβάνονται μέσα από τις ευκαιρίες που τα δίνεις στην τάξη και το πώς τα κάνεις να αισθάνονται.» Δ 10

Ο διευθυντής, επομένως, μιας σχολικής μονάδας με τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι το πρόσωπο που θέτει υψηλούς και σαφείς στόχους, διακρίνεται από αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα και ανεκτικότητα, προσεγγίζει με συλλογικό τρόπο τα προβλήματα που προκύπτουν, επιζητά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου, φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και νιώθει ικανοποίηση όταν οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη βοήθεια του για θέματα που τους απασχολούν. (Πασιαρδής, 1994)

Στο διαρκώς πολιτισμικά μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον όπου απαιτείται συνεργασία, οργάνωση, πλούτος ιδεών και πίστη στις οργανωτικές αλλαγές, η θέση του διευθυντή παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου, καθώς και στη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητάς του.

5.5.2. Συνεργασία με τους γονείς

Ένας εξίσου σημαντικός άξονας για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, ο οποίος λαμβάνεται υπόψη απ' τους διευθυντές, είναι η επικοινωνιακή επικοινωνία- συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών. Είναι γεγονός ότι οι αρμονικές σχέσεις σχολείου- οικογένειας βοηθούν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Η συνεργασία τους συντελεί στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων που αφορούν στην αγωγή των μαθητών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς θα πρέπει να καλέσει τους γονείς και κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και να τους διαβεβαιώσει για τη βοήθεια και την υποστήριξη του σχολείου σε

οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει, προετοιμάζοντας έτσι και το έδαφος για την υποδοχή της ομάδας των συγκεκριμένων μαθητών στο σχολείο.

«Η σχέση με τους γονείς των ξένων μαθητών είναι πάρα πολύ καλή, συνεργαζόμαστε να. Βέβαια ναι, τους καλούμε απ' την αρχή και κάνουμε και ψυχολογική υποστήριξη και τους εμπλέκουμε και στη μαθησιακή διαδικασία και τους ενημερώνουμε για να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούμε για να αισθάνονται και οι ίδιοι πιο ασφαλείς και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να έρχονται στο σχολείο.» Δ3

«Βεβαίως είναι πολύ καλή η σχέση, είναι πολύ υποστηρικτική από μέρους μου γιατί κατά τη γνώμη μου καταλαβαίνουμε ότι είναι άνθρωποι που βρίσκονται σε μια ξένη χώρα.» Δ8

Ακόμη, οι διευθυντές κρίνουν ότι, όταν στο σχολείο φοιτούν αρκετοί μαθητές με γλωσσικές και πολυπολιτισμικές διαφορές, είναι απαραίτητο να ευαισθητοποιήσουν το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την παρουσία του «διαφορετικού» μαθητή στο σχολείο. Με τις κινήσεις αυτές θα αποφευχθούν τυχόν αντιδράσεις των γονέων των γηγενών μαθητών, που συμβαίνουν, όταν δεν υπάρχει καμία ενημέρωση και έτσι ο σχολικός ηγέτης θα είναι το πρόσωπο εκείνο που θα διαμορφώσει κλίμα κατάλληλο για επιτυχή μάθηση στο σχολείο.

«Στις δραστηριότητες στις οποίες κάνει ο σύλλογος γονέων, τις οποίες εμείς προχωράμε, αφορούν παιδιά όλων των εθνικοτήτων, δεν υπάρχουν διαφορετικότητες. Τονίζουμε πόσο σημαντικό είναι να κάνουμε μια αγκαλιά σε όλα αυτά τα ξένα παιδιά και να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά και να είναι ευτυχισμένα στο δικό μας σχολείο.» Δ1

Ο διευθυντής- ηγέτης, λοιπόν, προσκαλεί συχνά τους γονείς, ώστε να συζητήσουν μαζί του και με τους εκπαιδευτικούς προβλήματα που αφορούν στην επίδοση και αγωγή των παιδιών τους, αλλά και γενικότερα προβλήματα της σχολικής μονάδας μεθοδεύοντας την επίλυσή τους και οργανώνει συγκεντρώσεις για την ενημέρωση των γονιών σε θέματα που έχουν σχέση με την αγωγή των παιδιών τους.

«Η σχέση του σχολείου με τους γονείς όλων γενικά των παιδιών, δεν ξεχωρίζουμε εδώ, είναι πάρα πολύ καλή. Συμμετέχουν όλοι τους, τους καλούμε πάντα να συμμετέχουν ότι και αν κάνει το σχολείο και ενημερώνονται όλοι για την ανάπτυξη των παιδιών και ίσως με τους γονείς από τα αλλοδαπά παιδιά να έχουμε μια πιο

συχνή επαφή μαζί τους γιατί αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες και θέλουμε να τις ξεπεράσουν.» Δ6

Οι συχνές συναντήσεις με τους γονείς βοηθούν στη συνεχή πληροφόρησή τους, στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά και ικανοποιούν την ανάγκη να γνωρίζει ο διευθυντής τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή καθώς και της οικογένειάς του σε εκείνο το βαθμό που να μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική η συμβουλευτική του παρέμβαση.

«Όταν υπάρχει αυτή η επαφή γνωρίζουν τον τρόπο που διδάσκουμε και ότι νοιαζόμαστε για την πρόοδο των παιδιών τους και είναι πιο εύκολο και για τα παιδιά να βοηθηθούν σπίτι γιατί η συνεργασία με τους γονείς γίνεται πάνω σε μια κοινή γραμμή. Ακόμη γνωρίζουμε μέσω αυτής της επαφής τα προβλήματα που υπάρχουν στο σπίτι, τις ανάγκες που έχει κάθε μαθητής και έτσι μπορούμε να τα χειριστούμε και να τα συμβουλέψουμε αναλόγως.» Δ8

Επιπλέον, οι διευθυντές θεωρούν σημαντικό να προσκαλούν τους γονείς σε εορταστικές εκδηλώσεις που γίνονται, να γίνονται ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και γενικότερα να είναι ανοιχτό το σχολείο προς αυτούς, καθώς η συνεργασία οικογένειας- σχολείου συμβάλλει στην ομαλότερη ανάπτυξη των παιδιών.

«Πάντα, πάντα τους καλούμε σε ενημερώσεις και δραστηριότητες του σχολείου, δεν υπάρχει καμία καμία εξαίρεση, δεν υπάρχει αν είναι Έλληνας ή αλλοδαπός. Είναι γονείς παιδιών.» Δ4

«Εκδηλώσεις... γίνεται μπαζάρ με τη μορφή, ψυχαγωγικού περιεχομένου, ενημερωτικού περιεχομένου είναι κοινές. Δεν υπάρχει κάτι διαφορετικό, δεν αντιμετωπίζονται διαφορετικά.» Δ4

5.5.3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ίδιων και των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι αρμονικές και υγιείς, βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο και η συνεργασία τους χαρακτηρίζεται αρκετά ικανοποιητική.

Οι ηγετικές ενέργειες που πραγματοποιούν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων σχετίζονται με τις διαπολιτισμικές δράσεις στις οποίες προβαίνουν αλλά

επιηρεάζουν και τις διαπολιτισμικές ενέργειες που προτρέπουν τους δασκάλους να ακολουθήσουν για την ευκολότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Το είδος των παρεμβάσεων ποικίλει από τη διοργάνωση και την ενθάρρυνση για συμμετοχή σε σεμινάρια διαπολιτισμικού περιεχομένου μέχρι παρακίνηση για οργάνωση και συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα και δράσεις.

«... είχαμε κάνει μια ενδοσχολική επιμόρφωση που είχε γίνει μέσω του υπουργείου και γενικότερα προσπαθούμε κάθε φορά που υπάρχει πρόταση για κάτι αντίστοιχο να το εκμεταλλευτούμε» Δ1

« ..Πάντα παροτρύνεις, τώρα το θέμα είναι τι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός, σεμινάρια υπάρχουν πάντα. Η παρότρυνση γίνεται κάθε φορά που έχουμε ανακοίνωση απ'το υπουργείο ή άλλους φορείς και βέβαια από του χρόνου το καινούριο αναλυτικό θα πρέπει να το βάλουμε απ'την αρχή στον προγραμματισμό, ειδικά εδώ.» Δ4

«Έγιναν ενδοσχολικά σεμινάρια, σχολικές επιμορφώσεις και παρακολουθήσεις μονοήμερων διαλέξεων» Δ2

«Φροντίζω πάντα να ενημερώνονται όταν υπάρχουν σεμινάρια ή κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με αυτό το θέμα.» Δ6

«Έχουμε διοργανώσει και πολιτισμικές εκδηλώσεις και γιορτές και αθλητικές εκδηλώσεις και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.» Δ5

«... όμως στην πράξη ο συγκεκριμένος σύλλογος έχει ένα διαπολιτισμικό σχολείο, παρότι τυπικά μπορεί να μην είναι έτσι και νομίζω ότι ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις εφαρμόζει για παράδειγμα οργανώνει εκδηλώσεις και γιορτές στις οποίες συμμετέχουν όλοι μαθητές και μπορούν να παρουσιάζουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας.» Δ10

Εκτός αυτού αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ενδυνάμωση της συναδελφικότητας, του αισθήματος της ομάδας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών που διευκολύνουν τη δημιουργία ανθρώπινου κλίματος. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών τους βοηθάει ώστε αυτοί με τη σειρά τους να δραστηριοποιηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό και να θέσουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους. Ο διευθυντής, λοιπόν, διευκολύνει και αυξάνει σε σημαντικό βαθμό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με το να δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, να αναπτύσσει συμμετοχικές δομές διοίκησης, να ενθαρρύνει την ατομική συμμετοχή, να στηρίζει

την αυτονομία τους, να ενθαρρύνει καινοτομίες, να ανταμείβει και να υποστηρίζει κάθε προσπάθειά τους

«Πιστεύω ότι ο διευθυντής-ηγέτης είναι ο βασικός παράγοντας υλοποίησης του έργου του σχολείου. Είναι αυτός που διασφαλίζει το όραμα για το σχολείο, καταπολεμά τον εφησυχασμό και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των στόχων... Και οι στόχοι πραγματοποιούνται πάντα όταν ο διευθυντής έχει καλλιεργήσει την ομαδικότητα, τη συνεργασία, όταν στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους εμπνέει.»

Δ1

«...γιατί ο ηγέτης είναι αυτός που εργάζεται στο σχολείο για την υλοποίηση του οράματος, αυτός είναι που παρακινεί το διδακτικό προσωπικό για την υλοποίηση των στόχων, αυτός είναι που προωθεί την αλλαγή, την καινοτομία, που με τη συμπεριφορά του είναι πρότυπο μίμησης όλων. Αρκεί να καταφέρει να ισορροπήσει τη γραφειοκρατία με τις ανάγκες του σχολείου του. Όλα τα σχολεία έχουν διευθυντές, λίγα όμως έχουν ηγέτες... Αυτό σημαίνει πως αν ο διευθυντής του σχολείου δεν πείσει, δεν περάσει το όραμα, δεν κερδίσει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων, τότε δεν πρόκειται να πετύχει τίποτα. » Δ3

Εκτιμούν, δηλαδή, τη συμβολή του συλλόγου διδασκόντων στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, στα καθημερινά ζητήματα περί διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου καθώς και στις περιπτώσεις ανάληψης πρωτοβουλιών για οργάνωση εκδηλώσεων και αξιοποίηση δυνατοτήτων συνεργασίας με φορείς τοπικής κοινωνίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής λειτουργεί αποκεντρωτικά, μοιράζει μέρος της ευθύνης αλλά και της δύναμης που του παρέχει η θέση του και δίνει ταυτόχρονα την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνεισφέρουν στην οργάνωση και στη διοίκηση του σχολείου τους. Ως αποτέλεσμα, επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί του καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη διάθεση του διευθυντή να τους υποστηρίζει και να τους παρέχει ευκαιρίες για συλλογική δράση.

«Όλοι μαζί σαν σύλλογος διδασκόντων παίρνουμε την πρωτοβουλία και αναθέτουμε, μοιραζόμαστε κάποιες ευθύνες για να υλοποιήσουμε το παιδαγωγικό και διοικητικό έργο όλου του σχολείου.» Δ6

«Υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, πιστεύω ότι συνεργαζόμαστε πάνω σ' αυτά, αναλαμβάνουν ρόλους, βγάζουν εις πέρας τις αρμοδιότητες που έχουν και λύνονται τα διάφορα προβλήματα.» Δ7

«Έχουμε ασχοληθεί γενικά με το ενταξιακό κομμάτι, δηλαδή ότι αφορά μετανάστες και πρόσφυγες, είτε αφορά και παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και προσπαθούμε κάθε φορά όλοι μαζί σαν σύλλογος να τα βάζουμε να είναι μαζί σαν ομάδα και να αποδέχονται το ένα το άλλο.» Δ9

«Όλοι οι δάσκαλοι συνεργαζόμαστε έχοντας στο νου ότι ο ρόλος μας ο εκπαιδευτικός είναι το συμφέρον πρώτα απ' όλα των μαθητών και να τους βοηθήσουμε να ενταχθούν όλοι Έλληνες και αλλοδαποί μαζί.» Δ9

Επιπροσθέτως, το ενδιαφέρον των διευθυντών για το σύλλογο διδασκόντων και η καλή συνεργατική τους σχέση διαφαίνεται μέσα από τη θέληση και ικανότητα των διευθυντών να αντιλαμβάνονται τις αντιρρήσεις ή τα παράπονα των συναδέλφων του, να τους προσκαλούν σε ανοιχτή συζήτηση, να γνωρίζουν τα προβλήματα του κάθε εκπαιδευτικού και να τα αντιμετωπίζουν ως δικά τους. Επιθυμούν να γνωρίζουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών με στόχο την ορθή κατανομή των διαφόρων εργασιών, δίνουν βαρύτητα στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους (αναγνώριση, δημιουργικότητα), σέβονται την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και προσπαθούν να είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί προς όλους. Ακόμη, εμπνέουν και ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις, να δοκιμάζουν νέες ιδέες και να αποκτούν καινούριες δεξιότητες.

«Αλλά και εγώ τους εμπιστεύομαι, τους βοηθώ, τους ενθαρρύνω, δίνω προσοχή στις ανάγκες τους, τους ακούω» Δ 6

«Όταν ο διευθυντής φροντίζει για τη στήριξη των εκπαιδευτικών και αξιοποιεί τις δυνάμεις τους, όταν αναγνωρίζει την αξία τους, τους καθοδηγεί, τους εμπνέει, τότε λογικό είναι να κάνουν κι αυτοί με τη σειρά τους τα αδύνατα δυνατά για να τον στηρίξουν. Δηλαδή να εργαστούν μαζί του για να πετύχουν τους στόχους του σχολείου.» Δ5

«Ο ρόλος της ηγεσίας είναι το Άλφα και το Ωμέγα σε μια σχολική μονάδα. Ο διευθυντής που είναι ηγέτης, είναι αυτός που καταπολεμά τον εφησυχασμό, που προωθεί την αλλαγή, την ανανέωση, είναι αυτός που στηρίζει τη δημιουργικότητα των

ανθρώπων, που αναγνωρίζει τις ικανότητές τους, που έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, είναι αυτός που τους δίνει πρωτοβουλίες να αναλάβουν δράση.» Δ 10

Επομένως, αν και ο διευθυντής κατέχει το βασικότερο ρόλο στη διοίκηση του σχολείου κατανοούμε από τα παραπάνω ότι δίνει περιθώρια ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού και θεωρεί απαραίτητη τη συμβολή του στις σχολικές διαδικασίες. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική αλλά και ενισχύει την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος με αρμονικές και υγιείς σχέσεις.

5.5.4. Συνεργασία με την κοινότητα

Η αναγκαιότητα της συνεργασίας του σχολείου και της κοινότητας επιτείνεται ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που, προκειμένου να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, επιδιώκεται μία μετατόπιση από τη συνήθως απομονωμένη δραστηριότητα ατόμων ή ομάδων προς μια περισσότερο συνδυασμένη συνεργατική δράση, με βάση τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης.

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα θεωρείται από τους διευθυντές επιβεβλημένη και για να το επιτύχει αυτό η σχολική μονάδα επιχειρεί ένα «άνοιγμα» στην τοπική κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι εκτιμούν την συμβολή και υποστήριξη και άλλων φορέων για τη διαχείριση των θεμάτων που προκύπτουν στο σχολείο τους και η εμπλοκή ιδιωτών, ειδικών επιστημόνων ή συλλόγων αναδεικνύεται αποτελεσματική για την επίλυσή τους.

«Καλούμε συγγραφείς πολλές φορές, καλούμε ψυχολόγους, καλούμε έμπειρους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν. Κάποιες φορές διοργανώνουμε κι εμείς κάποια σεμινάρια.» Δ1

«Ναι, βέβαια, τις ενισχύουμε τις παρεμβάσεις αυτές σε συνεργασία και με το σύλλογο διδασκόντων και με το σχολικό σύμβουλο, όποτε χρειάζεται και με φορείς, ενδεχομένως έξω, από την κοινωνία.» Δ4

«Τώρα ουσιαστικά με τους Σύριους πρόσφυγες, ... ήρθε μια κοινωνική λειτουργός του δήμου και ουσιαστικά υπάρχει κάποια συνεργασία» Δ7

«Ναι, τα παιδιά παίρνουν μέρος εδώ στην κοινότητα που είμαστε ..., ας πούμε, σε χορούς, χορευτικά και σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, όποιος επιθυμεί και θέλει, δεν υπάρχει διάκριση ή αποκλεισμός.» Δ5

Η παρουσία αυτή έχει σαν σκοπό την υποστήριξη του έργου του σχολείου, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των καθημερινών επιστημονικών προκλήσεων για τη στήριξη των μαθητών, μέσα από σχεδιασμένες και προγραμματισμένες δραστηριότητες αλλά και στην υποστήριξη μαθητών και γονέων όταν απαιτείται.

«Το πρώτο μέλημα μας είναι να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα, αν αφορά αυτό το πρόβλημα κάποια υποστήριξη όπως προανέφερα οικονομική, θα κοιτάζουμε, όπως σας είπα με το συγκεκριμένο πρόβλημα που είχαμε αντιμετωπίσει, είτε μέσω του συλλόγου διδασκόντων, είτε μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, είτε όπως σας είπα και με τη βοήθεια της εκκλησίας που θα πρέπει να παραδεχτώ ότι επιτελεί ένα φοβερό έργο αυτό το διάστημα.» Δ8

«Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις που χρειάστηκε, ας πούμε κάποιων μαθητών που αντιμετώπιζαν πρόβλημα μη σωστής διατροφής. Έπεσε στην αντίληψη, παράδειγμα, στο συνάδελφο εκεί που ήταν στο ολοήμερο ότι τα παιδιά μακαρόνια, μακαρόνια, μακαρόνια, πέντε φορές τη βδομάδα μακαρόνια, οπότε και με τη βοήθεια κάποιων ιδιωτών κάναμε μια κίνηση και αυτά τα παιδιά και με πρωινό κατάλληλο τροφοδοτηθήκανε και με γάλα και με τυρόπιτα το πρωί. Οπότε το αντιμετωπίσαμε όπως σας έλεγα, όσο το δυνατόν πιο διακριτικά, γιατί το σημαντικότερο είναι η διακριτικότητα σε αυτές τις περιπτώσεις. Δεν πρέπει να είμαστε αδιάκριτοι. Και βέβαια, όπως σου είπα, σε συνεργασία πάντα, και με καλή θέληση και με όσο πιο διακριτικά γίνεται.» Δ4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Κατά τα τελευταία χρόνια οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών μετέβαλαν τη δομή της ελληνικής κοινωνίας και οδήγησαν στη συγκρότηση μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στην οποία συμβιώνουν πληθυσμοί διαφορετικής εθνοτικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής και γλωσσικής προέλευσης. Άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατέφθασαν στον ελληνικό χώρο άλλοτε για την αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος, καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και άλλοτε ως αναγκαστική λύση λόγω πολέμων. Η ελληνική κοινωνία δε φαίνεται πάντα ανοιχτή προς αυτούς, κάτι το οποίο βρίσκει σύμφωνο τον Δαμανάκη(1997) που υποστηρίζει ότι δεν έχουμε απαλλαγεί τελείως από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως έλλειμμα, και σε πολλές περιπτώσεις τα άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση συνδέονται με φαινόμενα ρατσισμού ή τους αποδίδονται ευθύνες αρνητικών καταστάσεων όπως η εγκληματικότητα, η ανεργία και η φτώχεια

Η μεταβολή αυτή της ελληνικής κοινωνίας ήταν φυσικό να επηρεάσει και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία. Οι τάξεις έγιναν πλέον πολυπολιτισμικές και η ύπαρξη διαφορετικών μαθητών έθεσε νέες απαιτήσεις και προκλήσεις στο εκπαιδευτικό δυναμικό και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο κλήθηκε να τις αντιμετωπίσει, διαμορφώνοντας μια νέα παιδαγωγική κατάσταση.

Τα μέτρα τα οποία λήφθηκαν σε θεσμικό επίπεδο για την αντιμετώπιση των νέων αυτών αναγκών αφορούσαν την ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων τα οποία εντατικοποιούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και καθοριστικός υπήρξε ο νόμος για την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων. Ενώ, όμως, η πολιτεία προέβη σε αυτές τις ενέργειες, οι διευθυντές εξακολουθούν να θεωρούν ανεπαρκή την εκπαιδευτική πολιτική σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας προβάλλοντας ως επιχειρήματα την ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας, την ανυπαρξία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού

για κάθε μαθητή με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τη μειωμένη στελέχωση των σχολείων από εξειδικευμένο διεπιστημονικό προσωπικό. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταγραφεί από έρευνες (Γεωργογιάννης, 2006^ο), όπως

αναφέρθηκε αρχικά, που διεξήχθησαν σε πανελλήνιο επίπεδο αναφορικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών και έδειξαν ότι μετά το 1990 άρχισαν να εισάγονται μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου στις παιδαγωγικές σχολές και να κινητοποιούνται για την

Έτσι, οι μαθητές με ανομοιογενή χαρακτηριστικά οι οποίοι εισέρχονται στα δημοτικά σχολεία συχνά έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα διαφορετικής φύσεως τα οποία οφείλονται όχι τόσο στη διαφορετική τους προέλευση, αλλά στην ελλιπή μέριμνα για την αρτιότερη προσαρμογή τους στο δημοτικό σχολείο.

Ένα από τα αυτά, είναι η επικοινωνιακή δυσκολία καθώς οι αλλοεθνείς μαθητές δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα στο σχολείο και να κατανοήσουν τους γύρω τους συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων και συμμαθητών τους. Η γλωσσική δηλαδή ετερότητα, όπως αναφέρει και η Μητακίδου (2005) λαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως εμπόδιο στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι να μην έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα, να απογοητεύονται και συχνά να νιώθουν άγχος, απογοήτευση και ανασφάλεια κατά τη συναναστροφή τους με άλλους και να απομονώνονται. Όταν μάλιστα δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα, δεν την καλλιεργούν στο νέο σχολείο και αναγκάζονται να την παραγκωνίσουν η κατάσταση δυσχεραίνει.

Ακόμη, προβλήματα αντιμετωπίζουν στο ενταξιακό κομμάτι καθώς γίνονται πολλές φορές δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών λόγω των προκαταλήψεων των γηγενών παιδιών απέναντι στον ξένο πολιτισμό. Η διαφορετικότητά τους εμφάνιση, η γλώσσα που χρησιμοποιούν και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά τους μετατρέπει σε θύματα λεκτικής και σωματικής βίας με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τους υπόλοιπους και να περιθωριοποιούνται. Ωστόσο, παιδιά μεταναστών δεύτερης ή τρίτης γενιάς τα οποία έχουν αφομοιωθεί δεν παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες προσαρμογής.

Παρόμοιες αντιδράσεις αντιμετωπίζουν λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού τους υπόβαθρου και της κουλτούρας που κουβαλούν. Οι αξίες, οι συμπεριφορές, τα ήθη και έθιμα από το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους ορισμένες φορές δεν

αναγνωρίζονται και έρχονται σε σύγκρουση με το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης με συνέπεια να έχουν προβλήματα προσαρμογής ή σχολικής απόδοσης.

Η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από ένα ευαισθητοποιημένο διαπολιτισμικά σχολείο. Είναι σημαντικό το εκπαιδευτικό σύστημα να αναλάβει την ευθύνη της μείωσης της προκατάληψης απέναντι στον ξένο συμμαθητή. Φοιτώντας σε ένα δίκαιο και αντικειμενικό εκπαιδευτικό σύστημα, που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές το ίδιο, διδάσκει την ισότητα και την αξιοκρατία και παρέχει ίσες ευκαιρίες απέναντι στη γνώση σε όλους τους μαθητές, είναι σχεδόν αδύνατο να γίνει κανείς ρατσιστής. Ο ευαισθητοποιημένος διαπολιτισμικά δάσκαλος μπορεί να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές, ώστε οι αλλοεθνείς και μη μαθητές του να επικοινωνούν στη βάση της ισότητας, δημοκρατίας και δικαιοσύνης απορρίπτοντας οποιαδήποτε μορφή προκατάληψης.

Προς την κατεύθυνση συγκρότησης ενός τέτοιου σχολείου που εμφορείται από το πνεύμα και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταλυτικός αναδύεται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και κυρίως του μετασχηματιστή ηγέτη.

Με τη μετασχηματιστική ηγετική του συμπεριφορά, δεν παραμένει ένας απλός διαχειριστής ή διεκπεραιωτής των σχολικών υποθέσεων, αλλά θέτει οράματα και σαφείς στόχους και καλεί την υποστήριξη όλων για την υλοποίησή τους. Επιδιώκει, δηλαδή, τη σύσταση ενός ανοιχτού σχολείου στο οποίο αλληλεπιδρούν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σεβόμενοι ο ένας τη διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες του άλλου στη βάση της ισότητας και δικαιοσύνης.

Για να το πετύχει αυτό, μέσω του δημοκρατικού τρόπου διοίκησης, ενθαρρύνει τη συμμετοχή και του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού στην ανάληψη πρωτοβουλιών με διαπολιτισμικό χαρακτήρα και στην ανάληψη παρόμοιων αποφάσεων. Δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας, ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης. Μέσα σ' αυτό το θετικό και πολιτισμικά διαφορετικό κλίμα, διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις, το ρατσισμό και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς.

Σημαντική κρίνεται και η παρακίνηση των μετασχηματιστικών διευθυντών προς τους συναδέλφους τους για συμμετοχή σε επιμορφώσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου και η ενθάρρυνση για να λαμβάνουν μέρος σε καινοτόμα προγράμματα προκειμένου να εκσυγχρονιστεί το σχολείο και να ανταποκρίνονται οι ίδιοι στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων. Γενικότερα, ο διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη γίνεται κύριος συντονιστής και εμπυχωτής της σχολικής μονάδας, θέτει υψηλές προσδοκίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, επικοινωνεί με τα μέλη του και προσπαθεί να κατανοήσει τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν, δημιουργεί ένα ευρύτερο δίκτυο συνεργασίας και μέσω αυτής της συμπεριφοράς επηρεάζει τις σχολικές διαδικασίες και θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου. Όλες αυτές οι δράσεις και συμπεριφορές αντιστοιχούν σε μια διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου όπως υποστηρίζει και ο Διαλεκτόπουλος (2006) που συμβάλλει στην εδραίωση ενός κλίματος πολιτισμικού πλουραλισμού στο σχολείο.

Για την ένταξη του ετερογενή μαθητικού πληθυσμού στα δημοτικά σχολεία σπουδαία αναδεικνύεται η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες κάτι το οποίο υποστηρίχτηκε και στο θεωρητικό μέρος (τρίτη ενότητα). Η συνεργασία μεταξύ των γονέων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και του διευθυντή ή των εκπαιδευτικών δημιουργούν μία κοινή γραμμή πλευσης και έτσι ο 'διαφορετικός' μαθητής δεν αισθάνεται ότι βρίσκεται ανάμεσα σε δύο διαφορετικά συστήματα αξιών και ότι πρέπει να παραγκωνίσει το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλά αλλά αντίθετα προσπαθεί να το διατηρήσει γιατί αυτό αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στο οποίο θα προστεθούν και άλλες γνώσεις ή εμπειρίες. Η συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις και ενημερώσεις του σχολείου και η μετατροπή σε ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας συντελούν στην ομαλότερη ανάπτυξη των παιδιών.

Ακόμη, σημαντική αναδεικνύεται η δράση των εκπαιδευτικών οι οποίοι μέσω της διαφοροποίησης των διδακτικών τους πρακτικών και του εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του ετερογενή μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, όπως προκύπτει, οι εκπαιδευτικοί μέσω της μετάδοσης δημοκρατικών αρχών και αξιών μέσα στην τάξη όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας του άλλου, η παροχή ίσων ευκαιριών και η καλλιέργεια ευαισθητοποιημένης στάσης απέναντι σε άτομα με ανομοιογενή εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και των

ρατσιστικών αντιλήψεων των μαθητών και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος περισσότερο φιλικού προς τους αλλοεθνείς μαθητές. Ωστόσο, η θέληση τους αυτή να διευκολύνουν την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών δε συμβαδίζει με την επάρκειά τους σε διαπολιτισμικά θέματα και οι ίδιοι εκλαμβάνουν ως ανεπαρκή αλλά αναγκαία τη συνεχή επιμόρφωσή τους σε διαπολιτισμικά θέματα.

Εκτός των παραπάνω, η συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς ή πρόσωπα κρίνεται αναγκαία για την αρτιότερη ενσωμάτωση των μαθητών με ανομοιογενή χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα οι διευθυντές επισημαίνουν την ανάγκη στελέχωσης των σχολείων από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς με την υποστήριξη που παρέχουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μπορούν να δοθούν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα πολυπολιτισμικής διαχείρισης του σχολείου.

Εν κατακλείδι, ο ηγέτης ενός σχολείου και ιδίως ο μετασχηματιστικός ηγέτης, με τις ενέργειες και τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν, παίζει σπουδαίο ρόλο στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά ελληνικά σχολεία και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και άλλους εξωτερικούς φορείς ή πρόσωπα συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς και στην καλύτερη αποδοχή τους από τους υπόλοιπους.

6.2 Προτάσεις

Καθώς η έρευνα κατέδειξε ότι διευθυντής των δημοτικών σχολείων, ιδίως ο μετασχηματιστικός ηγέτης, έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που αφορούν στις πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής των σχολείων, θα μπορούσε να οδηγήσει τους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές μέσα από την αλλαγή στην προσέγγιση και το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν, να συμβάλουν σε θετικές αλλαγές όσον αφορά στις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγχρόνως, να απευθυνθεί έκκληση προς την ελληνική πολιτεία και τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης ώστε να δείξουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους για την ολόπλευρη και ομαλότερη ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στα δημοτικά σχολεία.

Εκτός αυτού, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνουν το έναυσμα για την υλοποίηση ερευνών στην ελληνική δημοτική εκπαίδευση με μεγαλύτερο δείγμα και συμμετέχοντες από όλες τις επαρχίες, ώστε να δοθεί μια πληρέστερη εικόνα του θέματος, να διαφανούν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ τους, να μεταδοθούν ιδέες και ηγετικές ενέργειες που συμβάλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να μπορέσουν να παρθούν ορθές αποφάσεις για ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στα δημοτικά σχολεία. Ακόμη θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και μοντέλου ηγεσίας με βάση κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών όπως για παράδειγμα τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Τέλος, εξαιτίας του ότι χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη ως μοναδικό μεθοδολογικό εργαλείο, κάτι το οποίο παρέχει μόνο ενδείξεις για το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές και όχι μια ολοκληρωμένη εικόνα, θα ήταν ωφέλιμο να χρησιμοποιηθούν και άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η παρατήρηση της σχολική ζωής σε πολυπολιτισμικά σχολεία και η καταγραφή των στοιχείων που αφορούν στη δράση του διευθυντή σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή ή ακόμη και να διεξαχθούν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, γονείς και μαθητές για τον τρόπο που βλέπουν τον διευθυντή να αντιμετωπίζει ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα -Ρέππα, Α., Λαζαρίδου, Α. και Lyman, L. (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο Π. Γεωργογιάννης (2006). (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος 4ος, 8-10 Ιουλίου 2005, (σσ.191-202). Πάτρα.

Ακριτίδης, Ν. & Συνεργάτες. (2005). «Τα Διαπολιτισμικά σχολεία και οι Τάξεις Υποδοχής του Ν.Θεσσαλονίκης: Πλαίσιο λειτουργίας–Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές», στα: Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, *Η Εμπειρία των Δημοτικών σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν.Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αινείας.

Αναγνώστου, Π., Grigorof, Α. & Αντύπας, Γ. (2011). «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική ως μοχλός κοινωνικής ανάπτυξης», Πρακτικά συνεδρίου Ε.Σ.Δ.Ο., (16-18 Σεπτεμβρίου, Σέρρες). Προσβάσιμο στο: <http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2011/posters/p1/pdf> [ανακτήθηκε:15/12/2013].

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ., (2001). *Εκπαίδευση : Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα.

Αντωνοπούλου, Π. (2011). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών α/βάθμιας εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γεραρής, Η. – Μπαλτατζής, Δ. *Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή στην πολιτισμική και διαπολιτισμική ζωή του σχολείου*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα 2006. Στο: Διεθνής Παιδαγωγική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη.

Γεωργιάδης, Φ., Ζήσιμος, Α. & Ευσταθίου, Ι. (2010). Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα σε ένα δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μεθοδολογικά και δεοντολογικά ζητήματα στην έρευνα της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2016 2012, από <http://www.scribd.com/doc/40312057/diapolitismiki-ekpaideusi>.

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

Γεωργογιάννης Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα.

Γεωργογιάννης Π. (2006). *Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση(Τόμος 1): Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα : Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.

Γεωργογιάννης & Β., Μπάρος (επιμ.) ,*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Μετανάστευση Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου-Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Γκάνιος, Γ. (2007). Διαστάσεις του διαμεσολαβητικού ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στο Α. Παπάς (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά Άνισα»*, 4- 6 Μαΐου 2007 (σσ. 87-88). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

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

Γκόβαρης, Χ.(2007). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Στο Πρόγραμμα «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός Οδηγός. Βόλος, 23-37.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος Α., (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2008). Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας. Στο Ι. Ιωσήφ, & Γ. Σωκράτους (επιμ.), *Ετερότητα και Εκπαίδευση. Ο Φιλολόγος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γκότοβος, Α. (2010). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συλλογικές ταυτότητες: η παιδαγωγική αξία των θεωριών «ενδυνάμωσης» της ταυτότητας. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.), *Μικρές ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπνοητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, 31-41.

Γουρναρόπουλος, Γ. & Ταγκάλου, Α. (2011), Εκπαιδευτική Διοίκηση, Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, τόμος Β', Ένωση Ελλήνων Φυσικών, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 1-3, σσ. 3-23.

Δαμανάκης, Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2004), *Η Εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 1-3, σσ. 3-23.

Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε.(2001). «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση», στο: Πρακτικά Συνεδρίου Σχολή Επιστημών Αγωγής – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα: *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Μ.Βάμβουκα – Α.Χατζηδάκη (επιμ.), τόμος Β . Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 83-98.

Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 135-145). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2008). *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης*», Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου, υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ. Βρυξέλλες 5-6-7 Οκτωβρίου 2007, Αθήνα 2008.

Ευαγγέλου, Ο., Παλαιολόγου, Ν. (2007), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ατραπός.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Θεοφιλίδης, Χ., (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-56.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καυιάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 149-154). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β.(1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί , παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»;*. Αθήνα : Gutenberg.

Κεσίσογλου Γ., 2007, Διεθνής βιβλιογραφική ανασκόπηση του ζητήματος της δεύτερης γενιάς μεταναστών http://www.antigone.gr/listpage/selected_publications/international/ Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης

Κέφης, Β. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Θεωρία και Πρότυπα*. Αθήνα: εκδ.Κριτική

Κιούση, Β. (2007). Πολυπολιτισμικότητα και πολιτισμός. *Νέοι και διαπολιτισμικότητα*, 66, 12-13.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002) *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη.

Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές, *Ηώς*, 2, 139-173.

Μάρκου, Γ. (1991). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*. Τόμος 3^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 1405-1408.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση –Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας- Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ.Π. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Α. Παππάς

Μάρκου, Γ. (1998β). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Μητακίδου, Σ. (2005). Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας *Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, 16 Απριλίου 2005, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Αινείας.

Μίτιλης, Α. (1998). *Οι Μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη, Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα : Οδυσσέας.

Μορέν, Ε. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Αθήνα: Εικοστού πρώτου

Μπαλαμπανίδου, Ζ. & Ποζουκίδης, Ν.(2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης . Στο Π.,

Μπαμπινιώτη, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (δ΄ εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

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

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 2413/1996: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες της αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2011, 105-124.

- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν & Ευαγγέλου, οδ. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ., Π. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.35
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπαχρήστου, Κ. (2010). *Διαπολιτισμική αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας* Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2016 από http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap_Diap1.pdf.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (183-194)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2009). *Πολιτισμός και Σχολείο, Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2015 από www.kleidiakaiantikleidia.net/book6/book6.pdf.
- Πολίτου, Ε. (1999). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, (επιμ.) Γ.Π. Μάρκου (σσ. Ι 3- Ι 13). Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Ράπτης Ν. και Χ. Βιτσιλάκη (2007), *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε., Θεσσαλονίκη.
- Ρες, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.9, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.11, 39-59.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στη πράξη* (2^η εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007α). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σκουλάς, Ν. (1983). *Η Ανθρώπινη Διοίκηση*. Αθήνα: ΟΑΕΔ.

Σύμβαση σχετικά με την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων, Άρθρο 4, παρ. 8, 2005, Παρίσι, 20 Οκτωβρίου 2005

Τσάφος, Β. (2008). Η εικόνα του «Άλλου» στα κείμενα της Αρχαιοελληνικής Γραμματείας που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η Διδακτική της αξιοποίηση σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Ι. Ιωσήφ & Γ. Σωκράτους (επιμ.), *Ετερότητα και Εκπαίδευση. Ο Φιλολόγος και οι Παιδαγωγικές Προκλήσεις της Πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Παπαζήση. Unicef (2001). Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Unicef & Κόσμος*, 45, 32-39.

ΦΕΚ 124/17.6.1996

ΦΕΚ 1789 Β/28-9-1999.

Φοινικιανάκης, Δ. (2010). Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σσ.207-227.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Arvey, R. D., & Bouchard, T. J. Jr. (1994). Genetics, twins, and organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 16, 47–82.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York::Free Press.

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the Vision. *Organizational Dynamics*, (Winter): 19-31

Bennis, W. (1989). *On Becoming a Leader*, Reading, MA: Addison –Wesley.

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

Blake, R. And Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co

Bryman, A. (1996), Leadership in organizations. Στο: Clegg, S., Hardy, C., Nord, W., (eds), *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage Pub

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Barker, B. (2005) Transforming schools: illusion or reality? *School Leadership and Management*, 25 (2), 99-116.

Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). The micropolitics of educational leadership Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

Boethel, M. (2003). *Diversity. School, Family & Community Connections. Annual Synthesis*. Austin, Texas: SEDL

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concept and evidence*. London: National College for School Leadership.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford, CA: Stanford University Educational Leadership Institute.

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001a). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39-56.

Day, C, Harris, A. & Hadfield, M. (2001b). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: a multi-perspective study of effective school leader, *School Leadership & Management*, 21 (1), 19-42.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kingston, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. (Research report DCSF - RR108). University of Nottingham.

Dempster, N. (2009). What do we know about leadership? Στο J. MacBeath, & N. Dempster (Eds.) *Connecting Leadership and Learning* (pp. 20 – 31). London: Routledge.

Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64 (1), 7 - 52.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration* , 37 (5): 441-62.

Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229-273.

Essinger, H. (1988), Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In: G. Pommerin (1988), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, 58 – 72.

Essinger, H. (1990), Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.

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

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Foster, W. (1989). Towards a Critical Practice of Leadership. In J. Smyth (ed) *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change, paper prepared for the *Educational Leadership*, Special Issue, May 2002. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Greenleaf, R. K. (1991). *The servant as leader*. Indianapolis, IN: Robert K. Greenleaf Center.

Griffin, R. (2008). *Management*. 9th ed., London: Houghton Mifflin Publication.

Gunter, H. M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Sage.

Hanley, M. S. (1999). The scope of multicultural education. *New horizons for learning*.

Harris, A. (2003b). Teacher Leadership and School Improvement. Στο A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). London: RoutledgeFalmer.

Harris, A., Day, C. & Hadfield, M. (2001). *Headmasters' Views of Effective School Leadership* ISEA, Vol. 29, p. 29-39.

Harris, A.& Lambert, L.(2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, U K: Open University Press.

Harrison, D.A., Price, K.H. & Bell, M.P. (1998a). Beyond Relational Demography. Time and the effects of surface and deep level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, 41, 95-107.

Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1993), *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, 6th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hoffman, D.M. (1996). Diversity in practice: Perspectives on concept, context and policy. *Educational Policy*, 11. (3), 375-392.

Hohmann, Manfred (1989): Interculturelle Frziehung- eine Chance für Europa? In

Hohmann M./ Reich H.H. (Hsg) (1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Waxmann Wissenschaft Münster/ (S. 1-32).

Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (eds). *A companion to qualitative research*(pp. 335-339). London: Sage Publications.

House, R.J.(1971), *A Path Goal Theory of Leadership Effectiveness*. Administration Science Quarterly, 16, pp. 21-38.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). Educational leadership and reform. Greenwich, CT: Information Age.

Kotter, J. (1988). *The leadership factor* . New York: FreePress

Lashway, L. (2003). Distributed Leadership. National Association of Elementary School Principals. *Research Roundup*, 19 (4), 1-3.

Leicester, Mal, (1989). *Multicultural Education: From Theory to Practice*, Berkshire.

Leithwood, K. A. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), pp. 498-518.

Leithwood, K. (1995). *Cognitive perspectives on leadership*. Journal of School Leadership, 5: 115- 135.

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* (pp. 45 – 72). San Francisco: Jossey -Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.

Lewin, K., Lippit, R. and White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, May.

Menon – Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: the case of distributed and transformational leadership. *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Cyprus, January 4-7, 2011.

McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5, (1), 3 – 16.

McGregor, D. (1960). *The Human size of enterprise*. N.Y.: McGraw- Hill.

McNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership, Παρουσίαση στο Ετήσιο Συνέδριο του Australian Association for Research in Education, Auckland.

Mulford, B. (2005). Accountability policies and their effects. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone. (eds). *International Handbook of Educational Policy* (London: Springer). Pp. 281-294.

Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich 2000.

O' Donoghue, T., & Clarke, S. (2010). *Leading Learning: process, themes and issues in international contexts*. Abingdon: Routledge.

Portin, B. S. (1999). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?* Παρουσίαση στο Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Μινεάπολη.

Riley, K., & MacBeath, J. (1998). Effective Leaders and Effective Schools. Στο J. MacBeath (Eds.), *Effective School Leadership: Responding to Change* (pp. 140-152). London: Paul Chapman.

Rooke, D., & Torbert, W. (2005). Seven transformations of leadership. *Harvard Business Review*, 83 (4), 67-76.

Saiti, A., (2012). Leadership and quality management: an analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20 (2), 110- 138.

Sanzo, K. L., Sherman, H. W., & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Education Administration*, 49 (1), 31 -45.

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

Stogdill, R.M. (1950). "Leadership, membership and organization". *Psychological Bulletin*, 47, pp. 1-14.

Stogdill,RM.(1974).*Handbook of Leadership:A Survey of the Literature*. New York, NY:Free Press

Tannenbaum, A.S. and Schmitt, W.H. (1958), *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business Review, 36, March-April, pp. 95-101.

Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.

UNESCO. (2005). Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, Paris, 20 October 2005. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2017, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>

Waldman, D. A., Ramirez, G. G., House, R. J., & Puranam, P. (2001). Does leadership matter? CEO Leadership Attributes and Profitability under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44 (1), 134-143.

Webb, P.T., Neumann, M. & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 254-262.

Yukl, G., (1994), *Leadership in organizations: third edition*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall

Zaleznik, A. (1977), "Managers and Leaders: are they different?" Harvard Business Review, 55, pp. 67-78.

Λιαδίκτυο

Τσαχτσαρλή Κ, *Πολυπολιτισμικότητα, Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.koinosnous.com/home/ekthesi-ekfrasi/themata-ekthesis/polypolitismikotita-kai-ekpraideusi>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Πίνακας 7: Πλαίσιο άσκησης επιτυχημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας
(Πασιαρδής: 2012, 176)

<p>1. Δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας</p>	<ul style="list-style-type: none">• προώθηση διαφάνειας μεταξύ των εκπαιδευτικών• ανθρώπινη επαφή και φιλική προσέγγιση με όλους• συναδελφικότητα• σεβασμός και εκτίμηση προς τους εκπαιδευτικούς• ανθρώπινη, ειλικρινής και αυθεντική επαφή με όλους• εξατομικευμένο ενδιαφέρον για όλους• συνεχής παρουσία στη σχολική μονάδα• σταθερή και συνεχής υποστήριξη σε όλους• δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων
<p>2. Σχολικό κλίμα και κουλτούρα συνεργασίας</p>	<ul style="list-style-type: none">• αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδα• προώθηση ομαδικής συνεργασίας• ανοικτοί διάλογοι επικοινωνίας• ομαδική και δίκαια αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων• ίδια πολιτική για όλους• συλλογική λήψη αποφάσεων• διατήρηση άριστων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών• στήριξη και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διευθυντών• συνεργασία μεταξύ μαθητών και διευθυντών
<p>3. Δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας</p>	<ul style="list-style-type: none">• έντονη συνεργασία των διευθυντών με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς• συνεργασία με τους γονείς και τον σύνδεσμο γονέων• συνεργασία με τον δήμο και την τοπική κοινότητα• συνεργασία με την αστυνομία και τα γειτονικά σχολεία• ενεργός συμμετοχή στα σχολικά θέματα• πίστη στις δυνατότητες των δικτύων αλληλεπίδρασης• διατήρηση της προβολής του σχολείου στην κοινωνία• εξασφάλιση επαρκών πόρων για τις σχολικές

	<p>δραστηριότητες από εξωτερικούς φορείς</p> <ul style="list-style-type: none"> • στρατηγικός σχεδιασμός για τη διάθεση των πόρων • επικοινωνία και επαφή με άλλους διευθυντές
4. Όραμα και προσωπικό σύστημα αξιών	<ul style="list-style-type: none"> • επιθυμία για σχολικές επιτυχίες μέσα από τη διάδοση του οράματος • δέσμευση και αφοσίωση στους σχολικούς στόχους • προσανατολισμός για αλλαγή • επικέντρωση σε μακροπρόθεσμους στόχους • ανάληψη πολλαπλών ρόλων • στοχοθεσία για υψηλές προσδοκίες • επίδειξη πάθους • αφοσίωση και προσήλωση στους μακροπρόθεσμους στόχους • εξομάλυνση συγκρούσεων που ίσως προκύψουν και όχι αποφυγή τους • συγκεκριμένες στρατηγικές για ενημέρωση και πληροφόρηση, παρατήρηση, έλεγχο και άντληση πληροφοριών μέσω πηγών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'

■ Ερευνητικό εργαλείο- οδηγός συνέντευξης

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικά;
2. Ποιες είναι οι σπουδές σας; Διδαχτήκατε μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τις σπουδές σας; Λάβατε έπειτα κάποιου είδους περαιτέρω επιμόρφωση;
3. Η Ελλάδα είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία πλέον. Πως αξιολογείται αυτή την κατάσταση; Υπάρχουν κάποια προβλήματα που σας απασχολούν ιδιαίτερα; Μπορείτε να μας αναφέρεται κάποια παραδείγματα;
4. Ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τα τελευταία χρόνια; Άλλαξε με τα χρόνια; Από πού προέρχονται συνήθως οι αλλοδαποί μαθητές; Ποιο το ποσοστό μαθητών του σχολείου σας με διαφορετική εθνοτική, πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα;
5. Πώς αξιολογείται το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο είναι πολυπολιτισμικό; Υπάρχουν κάποια προβλήματα που σας απασχολούν ιδιαίτερα;
6. Με τι είδους δυσκολίες έχετε έρθει αντιμέτωπος σε ότι αφορά την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού;

7. Θεωρείτε ότι το συγκεκριμένο σχολείο προωθεί την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων;
8. Πως θα περιγράφατε το ρόλο σας ως διευθυντής/ντρια δημοτικού σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα;
9. Πιστεύετε ότι δημιουργούνται προβλήματα κατά τη διδασκαλία και γενικότερα τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;
10. Κρίνεται ότι σε θεσμικό επίπεδο έχει ληφθεί μέριμνα για την αντιμετώπιση των ζητημάτων της εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο; Είναι επαρκής η εκπαιδευτική πολιτική; Τι θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη;
11. Πως είναι η κατάσταση στο σχολείο σας; Υπάρχει κάποια μέριμνα για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
12. Που εντοπίζονται τα πιο σημαντικά προβλήματα των μεταναστών μαθητών με βάση την εμπειρία σας; Σε τι οφείλονται κατά την άποψή σας τα προβλήματα αυτά;
13. Έχετε ασχοληθεί ως σύλλογος ενεργά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Μπορείτε να μας αναφέρεται κάποια παραδείγματα;
14. Πως θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το σύλλογο διδασκόντων; Αναθέτετε σε ομάδες εργασίας συναδέλφων την πρωτοβουλία και την ευθύνη υλοποίησης μέρους του παιδαγωγικού σας έργου;
15. Φροντίζετε ώστε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να λαμβάνουν επιμόρφωση αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα; Αν ναι, με ποιο τρόπο; Πόσο τακτικά συμβαίνει;
16. Προτείνετε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στην πολυπολιτισμική μορφή της τάξης και να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές; Τους στηρίζετε να εφαρμόζουν δραστηριότητες με διαπολιτισμικό χαρακτήρα;
17. Συμμετέχετε σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (πολιτισμού, περ/ντος, αγωγή υγείας); Ενημερώνεστε αναφορικά με τα διαπολιτισμικά ευρωπαϊκά προγράμματα για τα δημοτικά σχολεία; Έχετε συμμετάσχει ποτέ ως σχολείο σε κάτι ανάλογο;
18. Διοργανώνετε, ως σχολείο, πολιτισμικές εκδηλώσεις/γιορτές/αθλητικές εκδηλώσεις στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές; Προωθείτε τη μεταξύ τους συνεργασία;
19. Διοργανώνονται δράσεις και προγράμματα με πρωτοβουλία του σχολείου, πέρα από το ημερήσιο πρόγραμμα, που αντιμετωπίζουν τις τυχόν αδυναμίες των μαθητών (αλλοδαπών/γηγενών); Αν ναι, ποιο είναι το περιεχόμενό τους;

20. Ποια είναι η σχέση σας με τους γονείς των αλλοδαπών/γηγενών μαθητών; Τους καλείτε να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής κοινότητας και να ενημερώνονται για την ανάπτυξη των παιδιών;
21. Υφίσταται συνεργατική σχέση μεταξύ κοινότητας και σχολείου όσον αφορά την οργάνωση δράσεων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα εντός και εκτός σχολείου; Με ποιον τρόπο πραγματοποιείται αυτή η συνεργασία; Είστε ικανοποιημένος από αυτή τη σχέση;
22. Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ κάποιο περιστατικό εκδήλωσης ρατσιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο σας; Πως τη διαχειριστήκατε;
23. Ποιο είναι το όραμά σας ως διευθυντής δημοτικού σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα;
24. Πως θα περιγράφατε τον δικό σας ρόλο σε αυτό το πλαίσιο της προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
25. Τι θα αλλάζατε/τι θα θέλατε να αλλάξει ώστε το σύγχρονο δημοτικό σχολείο να διαχέεται συνολικά από διαπολιτισμικό πνεύμα;