

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ  
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:  
ΜΑΡΙΑ Θ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ  
Α.Μ. 0355**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

Η Μαρία Θ. Παπαδοπούλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Μοντέλα Ηγεσίας Ελλήνων Διευθυντών και Προσέγγιση της Πολυπολιτισμικότητας στην Εκπαίδευση» 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

[υπογραφή φοιτήτριας]

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας από πλευράς διευθυντών ελληνικών δημοτικών σχολείων της Λάρισας και η συσχέτισή τους με τα ηγετικά μοντέλα που υιοθετούν. Για την πολυπολιτισμική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ταξινόμια των Kincheloe & Steinberg (1997b), η οποία περιλαμβάνει πέντε (5) κατηγορίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (συντηρητική, φιλελεύθερη, πλουραλιστική, αριστερή-ουσιακρατική και κριτική πολυπολιτισμικότητα) και τα μοντέλα της συναλλακτικής, της μετασχηματιστικής, της επιμεριστικής, το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες και της κριτικής ηγεσίας.

Ο σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσουμε με ποιον τρόπο προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία τους διευθυντές δημοτικών σχολείων της Λάρισας και να διακρίνουμε τα μοντέλα ηγεσίας υπό το πρίσμα των οποίων λειτουργούν, μελετώντας το ρόλο τους στην ένταξη των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Εγχείρημα αρκετά δύσκολο, αφού οι διευθυντές των σχολείων φαίνεται σπάνια να λειτουργούν στα πλαίσια ενός μόνο μοντέλου ηγεσίας. Τέλος, επιχειρήθηκε να βρεθούν συσχετίσεις ανάμεσα στις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας και στα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές.

Επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα, αφού το εγχείρημά μας αφορούσε στις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών. Ως κύριο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε τους πρώτους μήνες του 2019. Η συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου μία ώρα και το δείγμα μας αποτέλεσαν δέκα (10) διευθυντές από τους αρχικούς είκοσι πέντε (25) του αρχικού πληθυσμού. Το βασικό κριτήριο για την επιλογή τους ήταν να έχουν στο σχολείο τους ποσοστό αλλοδαπών μαθητών μεγαλύτερο από 9%. Για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα έγινε θεματική επεξεργασία των δεδομένων με τις αρχές της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης σε πέντε βήματα και έγινε ανάλυση δεδομένων με βάση θεματικές κατηγορίες που αντιστοιχίστηκαν με τα μοντέλα ηγεσίας και τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος προσεγγίζουν πλουραλιστικά την πολυπολιτισμικότητα και διοικούν το σχολείο τους υιοθετώντας το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας με κάποια στοιχεία συναλλακτικού. Υπήρχαν τρεις διευθυντές που προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα κριτικά και ακολουθούσαν το κριτικό μοντέλο ηγεσίας. Τέλος, οι δύο που κατατάχθηκαν στην συντηρητική προσέγγιση, διοικούσαν το σχολείο τους με το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας.

Το μικρό δείγμα δεν επιτρέπει γενίκευση των συμπερασμάτων- η παρούσα έρευνα όμως θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντική, αφού στην Ελλάδα που έχουν ερευνηθεί αρκετά τα μοντέλα ηγεσίας των διευθυντών, δεν υπάρχουν έρευνες που να τα συσχετίζουν με τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Στην συζήτηση έγινε προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων, συγκρίνοντάς τα με αυτά που προέκυψαν από αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό. Λόγω της σημαντικότητας του διευθυντικού ρόλου στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, η γνώση για το πώς προσεγγίζει την πολυπολιτισμικότητα και το ηγετικό μοντέλο που υιοθετεί μπορεί να βοηθήσει στη λήψη καλύτερων αποφάσεων για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πολυπολιτισμική προσέγγιση, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

## ABSTRACT

The main purpose of this research was to investigate the multicultural approach adopted by Headteachers in Greek primary schools in Larissa region as well as the relation to the leadership models Headteachers apply. The Kincheloe & Steinberg classification (1997b) was used for the multicultural approach, which includes five (5) categories with specific characteristics (conservative, liberal, pluralistic, left-essentialist and critical multiculturalism) and also, the models of transactional, transformational, self/distributed, alternative value-based model and critical leadership.

The purpose of this study was to investigate how primary school Headteachers in Larissa approach multiculturalism in schools and to distinguish the leadership models in the light of which they operate, via examining their role in the integration of students from different cultural backgrounds. This seemed to be a difficult task, since school Headteachers rarely appear to operate within a single leadership model. Finally, attempts were made to find relations between multicultural approaches and leadership models adopted by the Headteachers.

We chose the qualitative research, since the study concerned Headteachers' views, attitudes and perceptions. The main research tool was the semi-structured interview. Data collection took place in the first months of 2019. The interview lasted about an hour and participants were ten (10) Headteachers out of twenty-five (25) from the initial population. The main criterion for their selection was the presence of students with a multicultural background greater than 9%. To answer the research questions, the data were thematically processed under the principles of the thematic analysis in five steps and data analysis was performed based on thematic categories that corresponded to the leadership models and multicultural approaches.

The analysis of the results showed that most of the participants take a multicultural approach to multiculturalism and run their school by adopting the transformational leadership model with some transactional elements. There were three Headteachers who approached multiculturalism critically and followed the critical leadership model. Finally, the two who took the conservative approach, adopted the model of transactional leadership.

The small sample does not allow the generalization of conclusions - but the present research could be considered as an important one, since in Greece, where the Headteachers' leadership models have been researched a lot, there is no research that connects them with multicultural approaches to education. In the discussion, an attempt was made to interpret the results, comparing them with those that emerged from similar surveys abroad. Due to the importance of the Headteachers' role in intercultural education, knowledge of how he approaches multiculturalism and the leadership model he adopts can help make better decisions for the implementation of intercultural education.

**Keywords:** Multicultural approach, Intercultural education, Headteachers' leadership models in primary education

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ. Χρήστο Γκόβαρη για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας και για την κατανόηση που έδειξε απέναντί μου ειδικά σε θέματα διαχείρισης χρονικών προθεσμιών. Ευχαριστώ επίσης τις κ. Καλδή Σταυρούλα και κ. Βασιλάκη Ευγενία –μέλη της τριμελούς επιτροπής- για το χρόνο που διέθεσαν και για τις συμβουλές τους που οδήγησαν στην διαμόρφωση του τελικού κειμένου.

Επίσης ευχαριστώ θερμά τους συμμετέχοντες διευθυντές των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα και αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο στην συνέντευξη, συνεισφέροντας έτσι τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της όλης προσπάθειας.

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ- ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ-ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

**ΑΠΣ :** Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

**ΔΕΠΠΣ:** Διαθεματικό Αναλυτικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

**ΣΕΕ:** Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου

**ΠΕΚΕΣ:** Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

**Σ.Δ.:** Σύλλογος Διδασκόντων

**Ε.Ζ.:** Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων

**Τ.Υ.:** Τάξη Υποδοχής

**Φ.Τ.:** Φροντιστηριακό Τμήμα

**ΔΔΕ :** Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	ii
ABSTRACT .....	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ- ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ-ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....	v
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
2.1. Η πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο .....	11
2.1.1. Αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation) .....	14
2.1.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης (integration) .....	15
2.1.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο (Multiculturalism) .....	16
2.1.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο .....	17
2.1.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο .....	18
2.1.6. Μοντέλα και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση .....	19
2.2. Πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις.....	20
2.2.1. Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα .....	20
2.2.2. Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα.....	22
2.2.3. Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα .....	23
2.2.4. Αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα.....	25
2.2.5. Κριτική πολυπολιτισμικότητα .....	26
2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία- Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	28
2.3.1. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership) .....	29
2.3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership) .....	30
2.3.3. Επιμεριστική ηγεσία (Shared or Distributed leadership).....	34
2.3.4. Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες (Values-led contingency) .....	36
2.3.5. Κριτική ηγεσία (Critical leadership) .....	37
2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας- Η έρευνα στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	47
3.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	47
3.2. Ερευνητική μέθοδος.....	47

3.3. Ερευνητικό εργαλείο .....	49
3.4. Πληθυσμός.....	51
3.5. Ερευνητικό δείγμα.....	51
3.6. Συλλογή δεδομένων.....	52
3.7. Περιορισμοί της έρευνας.....	54
3.8. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	55
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>57</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1. Προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα).....</b>	<b>58</b>
4.1.1. Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα .....	58
4.1.2. Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα .....	63
4.1.3. Κριτική πολυπολιτισμικότητα .....	72
<b>4.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ .....</b>	<b>77</b>
4.2.1.Συναλλακτική ηγεσία .....	78
4.2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία.....	84
4.2.3. Κριτική ηγεσία.....	92
<b>4.3. Σχολεία με πολιτισμική διαφορετικότητα- Διοίκηση και μοντέλα ηγεσίας διευθυντών .....</b>	<b>101</b>
4.3.1. Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών με στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και προφίλ ηγέτη που συνδυάζει στοιχεία συναλλακτικής και κάποια στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας (επικρατεί το συναλλακτικό στυλ).....	102
4.3.2. Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών που συνδυάζουν το Μετασχηματιστικό με το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας (επικρατεί το μετασχηματιστικό).....	104
4.3.3. Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών που συνδυάζουν το κριτικό με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (επικρατεί το κριτικό) .....	105
4.3.4.Γενικά συμπεράσματα.....	107
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>110</b>
<b>5.1. Οι αντιλήψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα (προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας) .....</b>	<b>110</b>
5.1.1.Η συντηρητική πολυπολιτισμικότητα .....	111
5.1.2.Η πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα .....	113
5.1.3.Η κριτική πολυπολιτισμικότητα .....	115
<b>5.2.Τα ηγετικά στυλ (προφίλ) που υιοθετούν οι διευθυντές σε σχέση με εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν στην διαφορετικότητα και πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο τους.....</b>	<b>118</b>
5.2.1.Συναλλακτική ηγεσία .....	118
5.2.2.Μετασχηματιστική ηγεσία.....	120
5.2.3.Κριτική ηγεσία .....	121



<b>5.3. Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στα ηγετικά προφίλ των διευθυντών και στις πολυπολιτισμικές τους προσεγγίσεις .....</b>	<b>124</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>128</b>
<b>6.1. Γενικές προτάσεις.....</b>	<b>128</b>
<b>6.2. Επίλογος/ Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....</b>	<b>131</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>132</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....</b>	<b>1</b>
Πίνακας 1. Προσεγγίσεις Πολυπολιτισμικότητας σύμφωνα με την ταξινόμια των Kincheloe & Steinberg (1997b)	
Πίνακας 2. Μοντέλα Ηγεσίας	
Πίνακας 3. Σύστημα σημειογραφίας μετεγγραφών	
Πίνακας 4. Κωδικοποίηση Δεδομένων	
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....</b>	<b>1</b>
I. Πρωτόκολλα ημιδομημένης συνέντευξης.....	2

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την διερεύνηση της προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας από διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ελληνικά σχολεία και των ηγετικών στυλ που υιοθετούν. Περαιτέρω επιχειρείται η εύρεση σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας και στα μοντέλα διοίκησης των σχολείων.

Η εργασία περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο που περιλαμβάνει την «Εισαγωγή» γίνεται μια πρώτη αναφορά στην κατάσταση που επικρατεί στον διεθνή και ελληνικό χώρο σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας και τίθεται το ερευνητικό πρόβλημα. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σχέση πολυπολιτισμικότητας και σχολείου, αποσαφηνίζονται οι σχετικοί με την πολυπολιτισμικότητα όροι και επίσης γίνεται αναφορά στα επικρατέστερα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό). Στο ίδιο κεφάλαιο στη συνέχεια δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις κατηγορίες κατά την τυπολογία των Kincheloe & Steinberg (1997b) για τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, τυπολογία που θα χρησιμοποιηθεί για την εξυπηρέτηση των αναγκών της παρούσας έρευνας. Επίσης, γίνεται αναφορά στα πέντε κύρια μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό, το επιμεριστικό, το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες και το κριτικό μοντέλο. Ακολουθούν στο ίδιο κεφάλαιο οι αναφορές σε έρευνες που έγιναν στον διεθνή και τον ελληνικό χώρο σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο (Μεθοδολογία) τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και ο τρόπος εξασφάλισης της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς της. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται στο τέταρτο κεφάλαιο σε τρεις υποενότητες, που περιλαμβάνουν: τα ευρήματα σχετικά με τις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις των διευθυντών, τα ευρήματα σχετικά με το ηγετικά μοντέλα που ενστερνίζονται και τέλος τα προφίλ τους σύμφωνα με τις προσεγγίσεις και τα μοντέλα που υιοθετούν. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων στο πέμπτο κεφάλαιο, όπου δίνεται απάντηση στα τρία ερευνητικά μας ερωτήματα και επιχειρείται ερμηνεία σύμφωνα και με τα ευρήματα άλλων ερευνών στον διεθνή χώρο. Στο έκτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται οι προτάσεις μας σύμφωνα με τα

δεδομένα της έρευνας και των αποτελεσμάτων και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, ακολουθούν τα δύο παραρτήματα: στο πρώτο παρατίθενται πίνακες που θα βοηθήσουν τον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα την έρευνα και στο δεύτερο παρατίθενται τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την ημιδομημένη συνέντευξη.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πολιτισμοί είναι «φαινομενικά κλειστοί» για να διαφυλάξουν την ιδιαίτερή τους ταυτότητα, ενώ στην πραγματικότητα είναι και ανοιχτοί, αφού αφομοιώνουν γνώσεις, τεχνικές, ιδέες, συνήθειες, τροφές και άτομα που έρχονται από αλλού (Morrin, 2000).

Η δεδομένη πια συνύπαρξη πολιτισμών στις σύγχρονες κοινωνίες έφερε σ' αυτές μεγάλες διαφοροποιήσεις σε ότι αφορά στην εθνική καταγωγή των πολιτών, το χρώμα του δέρματός τους, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις πνευματικές ικανότητες και τις ατομικές τους εμπειρίες (Tiedt & Tiedt, 2002). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία αντιμετωπίζουν την πρόκληση να μεταδώσουν αξίες στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας και να εκπαιδεύσουν ισότιμα όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης (Παπαναούμ, 2004).

Η πολυπολιτισμικότητα εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη δεκαετία του 1960 και αυτό παραμένει ένα έντονα συζητημένο θέμα ακόμα και σήμερα. Ενώ η πολυπολιτισμικότητα άνθισε στις Ηνωμένες Πολιτείες με την πολύ έντονη εθνοτική διαφορετικότητα, αμφισβητήθηκε και συχνά έπεσε σε άγονο, μερικές φορές βραχώδες έδαφος στα πιο ιστορικά ομοιογενή δυτικά Ευρωπαϊκά έθνη (Bleich, 1998). Στις μη πολυπολιτισμικές πολιτικές περιλαμβάνονται πολιτικές αφομοίωσης, που στοχεύουν στην εξάλειψη των πολιτιστικών διαφορών των μειονοτήτων και την προώθηση της πολιτιστικής ομοιογένειας και προπαρασκευαστικές πολιτικές, οι οποίες προάγουν τις πολιτιστικές διαφορές με σκοπό την προετοιμασία για την απέλαση ή την αποχώρηση των πολιτιστικών μειονοτήτων. Αντίθετα, οι πολιτικές πολυπολιτισμικής πολυμορφίας δέχονται άλλους πολιτισμούς ως πλήρως νόμιμους στο έθνος παθητικά ή ενεργά. Η παθητική πολυπολιτισμικότητα είναι μια προσπάθεια να επιτρέψουμε ένα μέτρο της πολιτιστικής ποικιλομορφίας κάνοντας ορισμένες εξαιρέσεις για τις μειονότητες, περιορίζοντας παράλληλα την επίδραση των αλλαγών στην πλειοψηφία. Οι ενεργές πολυπολιτισμικές πολιτικές προχωρούν περαιτέρω προσπαθώντας να δημιουργήσουν μια νέα εθνική κουλτούρα που περιλαμβάνει πολιτισμούς και προοπτικές της μειονότητας καθώς και της πλειοψηφίας (Bleich, 1998).

Το γεγονός ότι η διαφορετικότητα/ετερογένεια αντιμετωπίζεται στην εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές χώρες ακόμη και αν η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει ομοιότητες αναδεικνύεται και μέσω ερευνών που έγιναν στην εκπαίδευση (McGlynn & Bekerman, 2007). Το 1981 ιδρύθηκε στην Β. Ιρλανδία το πρώτο ενοποιημένο σχολείο (integrated school), που είχε ως κύριο στόχο του να συγκεντρώνει παιδιά από διαφορετικά πολιτιστικά, θρησκευτικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και να πετύχει μια ισορροπία, μέσω της αναγνώρισης και του σεβασμού της πολιτιστικής πολυμορφίας που εκπροσωπούν (Mcglynn, 2008; Montgomery, Fraser, McGlynn, Smith, & Gallagher, 2003). Στην ενοποιημένη εκπαίδευση προτεραιότητα αποτελούν η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της ανεξαρτησίας των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενθαρρύνεται ο αυτοσεβασμός και ο σεβασμός προς τους άλλους, καλλιεργείται το ολοκληρωμένο ήθος για να διασφαλιστεί η ένταξη όλων, ενθαρρύνεται η στάση ανοιχτού μυαλού μεταξύ των μαθητών, καθώς και η εμπιστοσύνη και η ικανότητα να ρωτούν, να παρατηρούν, να ακούνε και να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις, καθώς και η συμμετοχή των γονέων, οι οποίοι μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (McGlynn, 2007; Montgomery et al., 2003). Γενικότερα όμως οι διάφορες χώρες –ακόμη και της Ευρωπαϊκής Ένωσης- αντιμετωπίζουν με διαφορετική πολιτική τα ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση.

Στον ρόλο του διευθυντή εμπερικλείεται πλέον το καθήκον να διασφαλίζει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (Πασιαρδής, 2014) αλλά και να εφοδιαστεί με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να καταστεί ο ίδιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης σε σχολεία με πολυπολιτισμικό και διαφοροποιημένο περιβάλλον (Herity & Glasman, 1999).

Οι Gardiner & Enomoto (2004) κάνουν πέντε προτάσεις για την προετοιμασία διευθυντών για πολυπολιτισμική ηγεσία. Η πρώτη πρόταση αφορά στην πρόσληψη στα πανεπιστήμια που εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς διευθυντές προσωπικού από μειονοτικές ομάδες, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές θα διδάσκονται σε ένα πραγματικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη πρόταση αφορά στην ευθυγράμμιση όλων των προγραμμάτων εκπαίδευσης (για διευθυντές και εκπαιδευτικούς) με ζητήματα δικαιοσύνης, αριστείας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Υπάρχει η λανθασμένη εντύπωση ότι τα ηθικά ζητήματα

είναι μόνο για ακαδημαϊκούς, ενώ στην πραγματικότητα οι διοικητικές ιδεολογίες δεν αντιτίθενται στην πολυπολιτισμική ηγεσία και γι' αυτό πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ σχολικών και πανεπιστημιακών γραμμών ώστε το κατευθυντήριο όραμα των θεωριών να είναι η πολυπολιτισμική ηγεσία. Τρίτη πρόταση, η εκπαίδευση των φοιτητών πρέπει να περιλαμβάνει υποχρεωτικά μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία που θα διαπραγματεύονται ζητήματα διαφορετικότητας και ισότητας αλλά και πρακτική άσκηση σε πλαίσια που επεκτείνουν τη δική τους πολιτιστική και γλωσσική επάρκεια. Μια τέταρτη σύσταση αναγνωρίζει ότι κάθε πανεπιστημιακό πρόγραμμα εξυπηρετεί μια μοναδική κοινωνική κοινότητα, οπότε οι απόφοιτοι του προγράμματος πρέπει να γνωρίζουν το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και εργάζονται. Συνήθως υπάρχουν ισχυρές ομοιότητες στα προγράμματα των πανεπιστημίων μιας χώρας. Θα πρέπει όμως τα προγράμματα που εκπαιδεύουν μελλοντικούς ηγέτες σχολείων να αναγνωρίζουν τις περιφερειακές, φυλετικές-εθνοτικές διαφορές των μαθητών και των κοινοτήτων γιατί εάν οι διαχειριστές πρόκειται να προωθούν τον πολιτιστικό πλουραλισμό, πρέπει να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκτιμούν το ποικιλομορφία που υπάρχει στις δικές τους κοινότητες. Τέλος, θα μπορούσαν να συσταθούν ειδικές ομάδες για να εξετάσουν με κριτική ματιά μια σειρά από κρίσιμα ζητήματα και να κάνουν συστάσεις γι' αυτά. Ζητήματα είναι πολύ σημαντικά για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως: οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών, το κρυφό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα που εκφράζεται στις στάσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών –κάποιες φορές εκφράζονται ακόμη και ασυνείδητα ρατσιστικές στάσεις, η εκπροσώπηση των διαφορετικών μαθητών σε όλες τις ομάδες, η αποφυγή της περιθωριοποίησης των εθνοτικών μειονοτήτων, η κατάκτηση κεντρικής θέσης του πολιτιστικού πλουραλισμού στα σχολικά προγράμματα και η ικανότητα των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική για πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενείς τάξεις. (Gardiner & Enomoto, 2004).

Ακόμη και αν δεν υπάρχει πολυπολιτισμική προετοιμασία για τους διευθυντές, ορισμένοι ασχολούνται με την εργασία που προωθεί την ποικιλομορφία στις καθημερινές τους δραστηριότητες, όπως φάνηκε σε έρευνα που έγινε σε πολυπολιτισμικά σχολεία στην Αμερική (Gardiner & Enomoto, 2006). Όλοι οι διευθυντές ασχολήθηκαν με πολυπολιτισμικά ζητήματα, εστιάζοντας συνήθως σε

μεμονωμένους μαθητές ή συγκεκριμένα προγράμματα για τη στέγαση μεταναστών ή προσφύγων. Αν και ορισμένοι διευθυντές διατηρούσαν υψηλές προσδοκίες για όλους, άλλοι γνώριζαν λιγότερο τη σύνδεση μεταξύ της επιβεβαίωσης της ποικιλομορφίας και των επιτευγμάτων των μαθητών. Οι ίδιοι οι διευθυντές θεωρούσαν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη να επιμορφωθούν ειδικά πάνω στα προγράμματα σπουδών και την έρευνα σχετικά με τις πρακτικές και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, συνεργαζόμενοι με σχολές πανεπιστημίων (Gardiner & Enomoto, 2006; Herrity & Glasman, 1999). Σημαντική θεώρησαν και την σταθερή ενίσχυση και υποστήριξη τους από τους διαχειριστές σε επίπεδο περιφέρειας (Gardiner & Enomoto, 2006). Θεωρούν επίσης απαραίτητο να αξιολογούνται διευθυντές και εκπαιδευτικοί για τις πρακτικές και την αποτελεσματικότητά τους, ενώ επίσης σημαντικό είναι και οι ίδιοι να ασκήσουν κριτική στο δικό τους σχολείο και το περιβάλλον, αφού αν γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου ζουν και εργάζονται θα είναι πιο αποτελεσματικοί.

Για να μπορούν οι διευθυντές να καταλάβουν πώς όλες οι πτυχές της σχολικής διοίκησης, -σχολική χρηματοδότηση, νόμος, πρόγραμμα σπουδών, αξιολόγηση- επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά πρόγραμμα διαφορετικών φοιτητικών πληθυσμών πρέπει να λάβουν πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευση για τον σχεδιασμό και αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, για τη δίγλωσση θεωρία της εκπαίδευσης, τις μαθησιακές στρατηγικές και τις πρακτικές ομαδοποίησης (Herrity & Glasman, 1999). Εντοπίστηκαν δεκαπέντε τομείς γνώσης που πρέπει να αναπτυχθούν με συγκεκριμένη εστίαση σχετικά με την ποικιλομορφία και οι κυριότεροι, όπως προτείνονται από τους περισσότερους ειδικούς είναι: η γνώση της λογικής και της θεωρίας της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η γνώση του τρόπου απόκτησης δεύτερης γλώσσας, η γνώση της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας για τη δίγλωσση εκπαίδευση, η γνώση οργανωτικών μοντέλων και του τρόπου που προγραμματίζεται η δίγλωσση διδασκαλία, η ευαισθητοποίηση των πολιτιστικών κανόνων και θεμάτων διαφορετικότητας και η γνώση των πραγμάτων που σχετίζονται με την ποικιλομορφία (Herrity & Glasman, 1999).

Η ελληνική κοινωνία μεταμορφώνεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '80 όταν και έγιναν οι μαζικές μετακινήσεις παλιννοστούντων και αλλοδαπών (οικονομικών και πολιτικών μεταναστών) προς τη

χώρα μας και παρ' όλο που και παλιότερα υπήρχαν στον ελλαδικό χώρο παραδοσιακές μειονότητες, ως το 1990 η ελληνική κοινωνία θεωρούνταν σχεδόν ομοιογενής (Κεσίδου, 2008). Παρόμοια φαινόμενα παρατηρήθηκαν σε όλες τις δυτικές κοινωνίες και όχι μόνο λόγω μετακινήσεων πληθυσμών αλλά και λόγω της ευρωπαϊκής ενοποίησης, της επικράτησης των υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων και της διεθνούς επικοινωνίας (Κεσίδου, 2008).

Οι εθνοτικές ομάδες που κατοικούν σήμερα στην Ελλάδα είναι διάφορες όπως οι Ρομά, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, οι παλιννοστούντες, οι οικονομικοί μετανάστες, οι πρόσφυγες καθώς και αλλοδαποί εργαζόμενοι στη χώρα μας (Πουταλή, 2014). Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της ελληνικής πολιτείας είναι ο διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Για παράδειγμα υπάρχουν ειδικές ευνοϊκές νομοθετικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς του Πόντου αλλά διαφορετική μεταχείριση για τους ελληνικής καταγωγής Έλληνες από την Αλβανία (Πουταλή, 2014). Αυτή η διαφορετική αντιμετώπιση διαπιστώνεται και στην εκπαίδευση, όπου υπάρχει διαφορετική νομοθεσία και αντιμετώπιση των διαφορετικών μειονοτήτων –μουσουλμάνοι Θράκης, Ρομά, αλλοδαποί από Αλβανία και πρόσφατα πρόσφυγες από Συρία. Η διαφορετική αντιμετώπιση στο χώρο της εκπαίδευσης υποστηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση με τη βοήθεια της οποίας υλοποιήθηκαν και υλοποιούνται στη χώρα μας ειδικά Προγράμματα για την Εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τις τελευταίες δεκαετίες είναι ότι χώρες που κλασικά παλιότερα ήταν χώρες προέλευσης μεταναστών (Ιταλία, Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία) σήμερα έχουν μεταβληθεί σε χώρες υποδοχής (Καραμούσα, 2014). Βέβαια τα τελευταία χρόνια που η Ελλάδα βιώνει τα οικονομική κρίση, παρατηρούνται αυξητικές τάσεις οικονομικής μετανάστευσης και Ελλήνων προς άλλες χώρες.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ανατρέπεται η παραδοσιακή, «ομοιογενής» εικόνα της ελληνικής κοινωνίας γεγονός που φέρει την εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμέτωπη με την πρόκληση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας (Γκαϊνταρτζή, 2005), αφού το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα που δέχεται επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον αλλά και ασκεί επίδραση σε αυτό (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Εξάλλου, η κατάσταση αυτή της συμβίωσης διαφορετικών εθνοτικών ομάδων υπήρχε πάντα, τώρα την έχουμε από-ενοχοποιήσει, τη διαπραγματευόμαστε με νέους όρους και την αποκαλούμε πολυπολιτισμικότητα (Γκόβαρης, 2011). Η



πολυπολιτισμικότητα είναι μια κατάσταση που υπάρχει είτε εμείς συμφωνούμε μ' αυτό είτε όχι και το μόνο που μπορούμε να κάνουμε στα όρια αυτής της πραγματικότητας είναι να επιλέξουμε να αποκριθούμε με διάφορους τρόπους ή να μην αποκριθούμε καθόλου (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Η νομιμότητα της προώθησης ενός κοινού πολιτισμού από την εκπαίδευση που ενισχύονταν παλιότερα από την αντίληψη περί πολιτισμικής ομοιογένειας, αμφισβητείται στα σύγχρονα κράτη λόγω της αναπτυσσόμενης εθνικής ετερογένειας (Bush & Saltareli, 2000). Οι απαιτούμενες προσαρμογές στις πρακτικές εκπαίδευσης επηρεάζονται από την αύξηση της ποικιλομορφίας στον πολιτισμό και τη γλώσσα στην κοινωνία και στον μαθητικό πληθυσμό και απαιτούνται αλλαγές στους στόχους, στα προγράμματα και στους πόρους των σχολείων, καθώς και στην εκπαίδευση του προσωπικού (Herrity & Glasman, 1999).

Μέσα σε ένα κλίμα συνεχώς αυξανόμενης πολιτισμικής διαφορετικότητας να χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό της δημοτικής εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε κηρύξει το έτος 2008 ως Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου.

Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην Θεσσαλία καταγράφηκε το 2004 περίπου στο 5% και επί του συνόλου των μαθητών της περιφέρειας και επί του συνόλου των μαθητών της χώρας (Γκότοβος, 2007), ενώ τα μικρότερα ποσοστά επί του συνόλου των μαθητών της περιφέρειας βρέθηκαν στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη (2,18%) και στην Δυτική Μακεδονία (2,92%) και τα μεγαλύτερα στην Αττική (9,90%) και στο Ιόνιο (10,27%). Ανάλογα δε με την περιοχή, στην Θεσσαλία τα ποσοστά μπορούν να κυμαίνονται από 2-13% (Γκουτίκα, 2011).

Η χώρα μας συμμετέχει σε πλήθος προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό (Erasmus+, eTwinning) με σκοπό να αναβαθμιστούν οι γνώσεις και δεξιότητες και να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν στάσεις πιο θετικές προς την πολυπολιτισμικότητα της Ευρώπης μέσα από την σχολική εκπαίδευση, αφού ένας από τους βασικούς στόχους αυτών των προγραμμάτων είναι η ευρύτερη κατανόηση και ανταπόκριση στην κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (ΥΠΠΑΙΘ, 2014), όπως και να επιτευχθεί η προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών και της κοινωνικής ένταξης και η ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης και της αίσθησης των πολιτών ότι ανήκουν σε μία κοινότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Τα προγράμματα αυτά προσφέρουν στους συμμετέχοντες ελκυστικούς και

βελτιωμένους τρόπους λειτουργίας που έρχονται σε συμφωνία με τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, ενσωματώνοντας αποτελεσματικές δραστηριότητες προς όφελος των τοπικών κοινοτήτων. Οι προτεινόμενες εμπειρίες αξιοποιούνται και με τη χρήση της πλατφόρμας eTwinning, η οποία εξασφαλίζει μέσα από συνέργιες να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν την πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα και τον σεβασμό στην ετερότητα (ΥΠΠΑΙΘ, 2014), καθώς και τη στήριξη των μειονεκτούντων (ΥΠΠΑΙΘ, 2015). Το πρόγραμμα Erasmus+ είναι ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση της ένταξης των ατόμων που προέρχονται από μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των νεοαφικνούμενων μεταναστών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Το πρόγραμμα Erasmus+ ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την προώθηση της ισότητας και της ένταξης μέσω της διευκόλυνσης της πρόσβασης των συμμετεχόντων που προέρχονται από μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες και διαθέτουν λιγότερες ευκαιρίες σε σύγκριση με άλλους, στην περίπτωση που τα προβλήματά τους περιορίζουν ή εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε διακρατικές δραστηριότητες για λόγους όπως: αναπηρία, εκπαιδευτικές δυσκολίες, οικονομικά εμπόδια, πολιτισμικές διαφορές (μετανάστες ή πρόσφυγες ή απόγονοι μεταναστών ή προσφύγων, άτομα που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές μειονότητες, άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικής προσαρμογής και πολιτιστικής ένταξης), προβλήματα υγείας, κοινωνικά εμπόδια (άτομα που αντιμετωπίζουν διακρίσεις λόγω φύλου, ηλικίας, εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας, γενετήσιου προσανατολισμού, αναπηρίας κ.λπ.), άτομα με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες ή αντικοινωνική ή επικίνδυνη συμπεριφορά, άτομα που βρίσκονται σε επισφαλείς καταστάσεις (πρώην εγκληματίες, πρώην ναρκομανείς ή αλκοολικοί νεαροί και/ή μονογονεϊκές οικογένειες, ορφανά) και γεωγραφικά εμπόδια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες έχει υπογραμμιστεί ως ιδιαίτερα σημαντικός και κάποιες φορές πιο σημαντικός από τις κοινοτικές σχέσεις. Οι διευθυντές σχολείων μάλιστα, τόσο στη Βόρεια Ιρλανδία όσο και στο Ισραήλ είναι πεπεισμένοι ότι οι γονείς απαιτούν μια καλή ακαδημαϊκή εκπαίδευση για τα παιδιά τους, ενώ θεωρούν τα οφέλη των κοινοτικών σχέσεων ως δευτερεύοντα ή ακόμη και άσχετα υποπροϊόντα (Montgomery et al., 2003).

Θα υιοθετήσουμε στα πλαίσια αυτής της εργασίας για τους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα τον όρο «ετερόγλωσσοι μαθητές» γιατί οι όροι αλλόγλωσσοι ή ξενόγλωσσοι έχουν περισσότερο αρνητική χροιά, αφού τονίζει περισσότερο τη διαφορά μας από τους άλλους, ενώ η ετερότητα υποδηλώνει ότι η επαφή με άλλους πολιτισμούς παρέχει στους ανθρώπους περισσότερες ευκαιρίες να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι άνθρωποι (Manning & Baruth, 1996). Ο όρος «ετερόγλωσσοι» μαθητές στηρίζεται στο πρώτο συνθετικό της λέξης, το οποίο παραπέμπει στην «ετερότητα» (Γκότοβος, 2002; Νικολάου, 2005), ακριβώς για να τονιστεί ότι αυτή θα πρέπει να ληφθεί ως θετικό και εμπλουτιστικό στοιχείο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ενώ οι όροι «αλλόγλωσσος» ή «ξενόγλωσσος» παραπέμπουν, σημειολογικά τουλάχιστον, στην αρνητική χροιά της διαφορετικής γλώσσας και τονίζουν τη διαφορά μεταξύ του «δικού μας» και του «ξένου/άλλου».

Στην ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο, η εισροή μεταναστών και η παρουσία ολοένα και περισσότερων ετερόγλωσσων μαθητών –ειδικά μετά τα μεγάλα μεταναστευτικά/ προσφυγικά ρεύματα από εμπόλεμες χώρες- είναι αδύνατον να μην επηρεάσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Είναι γνωστό ότι εδώ και χρόνια υπάρχουν δομές για την υποστήριξη των μεταναστών μαθητών και συνεχώς ιδρύονται νέες, όπως οι δομές υποδοχής προσφύγων. Σε νόμους της τελευταίας δεκαετίας συναντάμε διατάξεις ευνοϊκές για την ενταξιακή πολιτική και έχουν υλοποιηθεί προγράμματα, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστική, παρ' όλα αυτά υπάρχει δρόμος ακόμη για να συμβαδίσουμε με τα ευρωπαϊκά πρότυπα στον συγκεκριμένο τομέα (Γκουτίκα, 2011). Στα πλαίσια λοιπόν παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται πώς η διενέργεια μιας έρευνας σχετικής με τις στάσεις των διευθυντών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, στον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζουν και τον τρόπο με τον οποίο ασκούν ηγεσία στα σχολεία τους μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου προσέγγισης γενικότερα από την ελληνική εκπαίδευση και να οδηγήσει σε συμπεράσματα και προτάσεις χρήσιμα για τον σχεδιασμό μελλοντικών προγραμμάτων σπουδών για τους ετερόγλωσσους μαθητές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 2.1. Η πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συναντάται στη βιβλιογραφία με την έννοια της διατύπωσης των στόχων της διαπολιτισμικότητας ως παιδαγωγική αρχή αλλά και με την έννοια της περιγραφής μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης. Σύμφωνα με την πρώτη έννοια υποδηλώνεται η κανονιστική διάσταση του όρου ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη η αναλυτική του διάσταση (Δαμανάκης, 1997). Η πρόθεση «δια» δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ ατόμων διαφόρων εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων με σκοπό την αλλαγή και το ξεπέρασμα των εμποδίων (Μάρκου, 1997b). Η ισότιμη αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί προϋπόθεση για τη διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2007). Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρεται στην προσπάθεια να αναγνωρισθεί και από το εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος, & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» φαίνεται να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και έχουν διαφορετικές θεσμικές επιπτώσεις (Levey, 2012). Η διαπολιτισμικότητα όπως χρησιμοποιείται στην Ευρώπη έτεινε να επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ πολιτών και ομάδων της κοινωνίας των πολιτών, ενώ η πολυπολιτισμικότητα στη σχέση του κράτους με τις πολιτιστικές του μειονότητες. Με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιείται και προτιμάται σαν όρος και στον Καναδά –διαφοροποιείται το Κεμπέκ. Στην Αυστραλία από την άλλη, δεν έχουμε απλώς προτίμηση του όρου πολυπολιτισμικότητα αλλά επικράτησή του έναντι της διαπολιτισμικότητας, η οποία προτιμάται μόνο στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Οι χώρες πάντως που προτιμούν τον όρο πολυπολιτισμικότητα, επιθυμούν να δηλώσουν μια πιο διακριτική προσέγγιση της πολιτισμικής ποικιλίας ενώ οι χώρες που προτιμούν τον όρο διαπολιτισμικότητα τον υποστηρίζουν ως εναλλακτική λύση για την πολυπολιτισμικότητα, προσφέροντας ένα πιο αποδεκτό σύνολο αρχών και ρυθμίσεων για την κρατική διαχείριση της πολιτιστικής πολυμορφίας (π.χ. Συμβούλιο της Ευρώπης 2008) (Levey, 2012).

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός προκάλεσε συστηματικό παιδαγωγικό προβληματισμό κυρίως μετά το 1970, παρ' ότι οι «πολιτισμικές επαφές αποτελούν διαχρονικά γνωρίσματα της ανθρώπινης ιστορίας» (Γκόβαρης, 2011, σελ. 19). Τρία βασικά κοινωνικά κριτήρια που εμπλέκονται στη διαδικασία ένταξης των μελών μιας κοινωνίας σε συμπαγείς ομάδες είναι ο πολιτισμός, η γλώσσα και/ή η θρησκεία (Γκόβαρης, 2011).

Σε ολόκληρη την Ευρώπη ο προσανατολισμός των σχολείων είναι μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός, στην δε χώρα μας η νομοθεσία για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, χωρίς ουσιαστικές αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια και στα ΑΠΣ, φαίνεται να οδηγεί ή στην αφομοίωση των αλλοδαπών ή στην περιθωριοποίησή τους αν αποτύχουν να ενταχθούν στην κυρίαρχη ομάδα (Γκόβαρης, 2011). Για την ελληνική κοινωνία η συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας έγινε πιο έντονη από τα τέλη της δεκαετίας του '80- αρχές '90, κυρίως λόγω των μαζικών μετακινήσεων που έγιναν προς τον ελλαδικό χώρο των παλιννοστούντων (Ελληνοπόντιοι, Βορειοηπειρώτες) και αλλοδαπών (οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες) (Κεσίδου, 2008). Πρόκειται για δύο ομάδες λοιπόν: τους εθνοτικά «άλλους»- τυπικούς μετανάστες, πολίτες άλλων χωρών και τους ελληνικής εθνικότητας πολίτες τρίτων χωρών που μετεγκαθίστανται στην Ελλάδα για λόγους πολιτικούς ή οικονομικούς (παλιννοστούντες ή μη) (Γκότοβος, 2007). Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) το ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα είναι περίπου 9% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, μια πραγματικότητα που δημιουργεί νέες ανάγκες και προκλήσεις για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας (Γκότοβος & Μάρκου, 2003), στην δε Θεσσαλία το ποσοστό αλλοδαπών και μεταναστών στην δημοτική εκπαίδευση ανερχόταν στο ίδιο ποσοστό.

Η εμφάνιση του κλάδου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν η απάντηση στο κοινωνικό πρόβλημα που προκάλεσε η ανάγκη εκπαίδευσης των εθνικοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών μετά τη δεκαετία του '60 (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Στη διάρκεια της τελευταίας πεντηκονταετίας αναπτύχθηκαν πέντε μοντέλα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 1997; Κεσίδου, 2008): το αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

Η υποεκπαίδευση που πολύ συχνά οφείλεται στη μεγάλη διαρροή φοίτησης των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις, δεν επιτρέπει μια επιτυχημένη τροχιά αυτών των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα κι αποτελεί έναν σημαντικό μηχανισμό συντήρησης της πολιτισμικής απόστασης (Γκότοβος, 2007). Υπάρχουν βεβαίως και οι δυνάμεις της αγοράς, η κουλτούρα απόστασης εκ μέρους της πλειοψηφικής ομάδας, και οι επιμέρους παράγοντες που συνδέονται με τις παρεμβάσεις του εθνικού κέντρου, οι παρεμβάσεις του εκκλησιαστικού οργανισμού που εξυπηρετεί τις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων, οι οικονομικοί οργανισμοί και οι πρακτικές συντήρησης της ταυτότητας (Γκότοβος, 2007). Και όπως προκύπτει από τις επιδόσεις γηγενών και μεταναστών μαθητών στο διαγωνισμό PISA (2003), οι επιδόσεις των μεταναστών είναι χαμηλότερες από αυτές των γηγενών ακόμη και όταν οι μετανάστες είναι δεύτερης γενιάς (Γκότοβος, 2007). Επειδή τα αποτελέσματα αυτά αφορούν σε μαθητές από πολλές χώρες, δεν μπορούν να ερμηνευθούν *«μέσω των κλασικών κοινωνιολογικών θεωριών της σχολικής αποτυχίας προκειμένου για μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα»* (Γκότοβος, 2004). Μια θετική εξέλιξη των τελευταίων χρόνων αφορά στην μείωση του ποσοστού διαρροής των μαθητών Ρομά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όμως όλες αυτές οι προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών στην διαπολιτισμική δεν στάθηκαν ικανές να μας απεμπλέξουν από στείρες αντιπαραθέσεις για τις «ταυτότητες» και να μας κάνουν να δούμε πραγματικά *«τι μερίδιο από αυτό το κοινωνικό αγαθό που ονομάζουμε 'μόρφωση' ή 'παιδεία' καταλήγει στους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ποιοι ωφελούνται και κυρίως ποιοι αδικούνται από αυτή τη «διανομή», τι φταίει κάθε φορά και πώς διορθώνεται»* (Γκότοβος, 2004, σελ. 87).

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια σύντομη αναφορά στα πέντε μοντέλα που αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Στοιχεία αυτών των μοντέλων υπάρχουν σε όλες τις ταξινομήσεις που έχουν επιχειρηθεί έως σήμερα αλλά και στην ταξινόμηση των Kincheoe & Steinberg (1997b), που χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

### 2.1.1. Αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation)

Είναι το μοντέλο που κυριάρχησε στην διαπολιτισμική εκπαίδευση μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60 (Γκόβαρης, 2011; Νικολάου, 2005) και επηρεάζει έως και σήμερα τους πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς (Νικολάου, 2005). Στηρίζεται σε δύο θεωρίες: τη θεωρία του «πολιτισμικού ελλείμματος» και τη θεωρία της «πολιτισμικής ομοιογένειας» (Ιάσονος, 2008).

Η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και μεταναστών και η αποκοπή τους από πολιτισμικά αγαθά που είναι βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους, οδήγησε το μεγαλύτερο αριθμό αυτών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2011).

Η αποτυχία των παιδιών σύμφωνα με την θεωρία του «ελλείμματος» οφείλεται κυρίως στη «φτώχη» γλώσσα, την «απουσία ερεθισμάτων», την «αποδιοργάνωση των οικογενειακών δομών», τη «μοιρολατρία» και την «παθητικότητα» που αναφέρονται ως χαρακτηριστικά αυτών των ομάδων (Ανδρούσου et al., 2001).

Η «θεωρία της πολιτισμικής ομοιογένειας» βασίζεται στην αντίληψη ότι το έθνος είναι ένα ενιαίο σύνολο εθνικά και πολιτισμικά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003b). Το έθνος παρουσιάζεται σαν «φυσική ομάδα συγγενών και ομοίων» (Φαγκουδάκη, 2007a, σελ. 21) και το ελληνικό σχολείο διδάσκει «μια ιστορία δεδομένη και μοναδική, που προάγει τις ομοιότητες στο εσωτερικό και τις διαφορές στο εξωτερικό, και συγκροτεί μια κλειστή και γραμμική ιστορική αφήγηση που περιστρέφεται γύρω από το ένδοξο παρελθόν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός αναλλοίωτου από το χρόνο ομοιογενούς ελληνισμού» (Αβδελά, 2003, σελ. 15).

Το σχολείο που υπηρετεί αυτό το μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί ως «χωνευτήριο» (Ανδρούσου et al., 2001), είναι μονοπολιτισμικό και έχει ως στόχο του την εξάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, με συνέπεια να επιδιώκει την γρήγορη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας στους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες για να αφομοιωθούν από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Κεσίδου, 2008).

Το μοντέλο αυτό κατακρίθηκε κυρίως γιατί κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Πρόκειται για ένα μοντέλο, όπου τα παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα αναπτύσσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα κι από την άλλη πλευρά αυτά που ανήκουν στις

μειονότητες μπορεί να εμφανίσουν δουλικότητα και παθητικότητα ή στον αντίποδα αμυντική και επιθετική συμπεριφορά (Κεσίδου, 2008).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου η υπάρχουσα κοινωνική τάξη θεωρείται ότι είναι δίκαιη, κυριαρχεί η άποψη του έθνους ως ενιαίο σύνολο (Kincheloe & Steinberg, 1997a; Νικολάου, 2005) και εκπαίδευση σύμφωνα με αυτό είναι μια μορφή εθνικοποίησης για οικονομική επιτυχία (Kincheloe & Steinberg, 1997a).

### **2.1.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης (integration)**

Το μοντέλο αυτό αποτελεί μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης (Κεσίδου, 2008; Νικολάου, 2005) με βασική διαφορά ότι δεν υπάρχει πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, καθώς μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν οι μειονότητες μπορεί να αποτελείται από τις υπάρχουσες παραδόσεις των μειονοτικών πολιτισμών (Κεσίδου, 2008). Η μητρική γλώσσα μπορεί επίσης να διατηρηθεί –σε ιδιωτικό επίπεδο, όχι στο δημόσιο βίο- ώστε η πολιτισμική ετερότητα να μην απειλεί τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας. Το σχολείο λοιπόν εξακολουθεί κι εδώ να είναι μονοπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008) και στόχος του είναι να δημιουργήσει μια πολιτισμικά ομοιογενή κοινωνία (Κοντογιάννη, 2002).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης βασική είναι η πεποίθηση ότι οι πολιτισμοί της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων έχουν διαφορές αλλά και κοινά στοιχεία (Γκόβαρης, 2011). Για να μπορέσουν τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής αλλά και σ' αυτόν της ομάδας τους, θα πρέπει να γίνεται θετική αναφορά στον δικό τους πολιτισμό. Οι πολιτισμικές διαφορές αναγνωρίζονται στο βαθμό που δεν αμφισβητούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες, αφού απώτερος στόχος της πολιτικής της ενσωμάτωσης είναι «η διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος των χωρών υποδοχής των μεταναστών» (Γκόβαρης, 2011, σελ. 52).

Το μοντέλο αυτό κατακρίθηκε για την κατ' ουσίαν ανυπαρξία της ισότητας των ευκαιριών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), αφού ακόμα κι όταν εισάγονται στα αναλυτικά προγράμματα στοιχεία που αφορούν στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, τα στοιχεία αυτά επιλέγονται με κριτήριο τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού (Κεσίδου, 2008).



### 2.1.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο (Multiculturalism)

Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, όπου λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες (Κεσίδου, 2008), έχουμε μια μετατόπιση από τα μονοπολιτισμικά μοντέλα και την ιδέα του “melting pot” στην ιδέα του “salad bowl”, δηλαδή μιας εθνοτικά πλουραλιστικής κοινωνίας (Γκόβαρης, 2011). Αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεθόδους και προσαρμογές στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών άρχισαν να λαμβάνουν χώρα από τα μέσα της δεκαετίας του ’70 στις ΗΠΑ με σύνθημα «να γνωρίσουμε καλύτερα την κουλτούρα του διπλανού μας» (Γκόβαρης, 2011, σελ. 23) και την υιοθέτηση τριών βασικών παραδοχών: όταν οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες μαθαίνουν και τον δικό τους πολιτισμό βελτιώνεται και ενισχύεται η αυτοεικόνα τους, οι σχολικές τους επιδόσεις επίσης βελτιώνονται και οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες φαίνεται να είναι ίσες για όλους, και τέλος, η γνώση των άλλων πολιτισμών εμποδίζει τη δημιουργία προκαταλήψεων και διακρίσεων σε βάρος των μειονοτήτων (Ανδρούσου et al., 2001). Μάλιστα θεωρείται ότι η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων προωθεί την κοινωνική ενότητα και συνοχή και διαμορφώνει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι διαφορετικοί πολιτισμοί (Μάρκου, 1997b). Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου δημιουργεί προσδοκίες για αντιμετώπιση του ρατσισμού και της κοινωνικής ανισότητας (Γκόβαρης, 2011).

Το μοντέλο αυτό δέχτηκε επίσης αρκετές κριτικές. Κυρίως χαρακτηρίζεται ως απλοϊκό, αφού προβάλλει κυρίως την απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και υπερτονίζει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων παρουσιάζοντάς τις ως εξωτικές μ’ έναν τρόπο που δεν έχει σχέση με την πραγματικότητα (Νικολάου, 2005). Οι πιο συντηρητικοί θεωρούν ότι δεν βοηθά τους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες να αναπτύξουν δεξιότητες που θα ενισχύσουν την συμμετοχή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό και οι πιο ριζοσπαστικοί ότι δεν μπορεί να δει τις πραγματικές αιτίες που οδηγούν αυτούς τους μαθητές στον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2011). Επίσης, παραγνωρίζει τον ρατσισμό ή θεωρεί ότι οφείλεται στην άγνοια των χαρακτηριστικών του άλλου (Ανδρούσου et al., 2001). Το βασικό αίτημα για κοινωνική συμμετοχή μπορεί να μην επιτευχθεί, αφού οι διάφοροι πολιτισμοί αναπτύσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο (Κεσίδου, 2008). Οι διαφορετικές εθνότητες που ορίζονται ως φορείς στατικών πολιτισμικών

ταυτοτήτων αποτελούν κριτήρια της πολυπολιτισμικότητας, το μοντέλο αυτό όμως προάγει την αναπαραγωγή της πολιτισμικής κληρονομιάς και όχι την μετεξέλιξή της ή ακόμα και την απόρριψή της στις νέες συνθήκες της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011).

#### **2.1.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το αντιρατσιστικό μοντέλο ξεπήδησε ως απάντηση στους προβληματισμούς που είχαν διατυπωθεί για το πολυπολιτισμικό, αφού εκτός από την άρση των προκαταλήψεων απέναντι στις εθνοτικές και φυλετικές μειονότητες, προβάλλει την ανάγκη για ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές στο σύνολο των κοινωνικών δομών (Sohan, Gajendra, Kanka, & Celia, 1997; Γκόβαρης, 2011). Σύμφωνα με τις επιταγές αυτού του μοντέλου, το κράτος οφείλει να παρέχει δικαιοσύνη σε όλους, να παρέχει εκπαίδευση που να χαρακτηρίζεται από ίσες ευκαιρίες απέναντι σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης και να δίνει σε όλους ίσες ευκαιρίες για ανάπτυξη και συμμετοχή στην κοινωνία (Νικολάου, 2005), να προχωρήσει με άλλα λόγια σε ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Γκόβαρης, 2011).

Σύμφωνα με τον Reich<sup>1</sup> (όπως αναφέρεται στον Δαμανάκη, 2000, σελ. 8), ιδιαίτερα στη Βρετανία υπάρχει μια παράδοση στην αντιρατσιστική, παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση και είναι και σήμερα ακόμη αισθητή η αντιπαράθεση μεταξύ αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης. Παρ' όλο που ο ρατσισμός εντοπίζεται τόσο σε ατομικό επίπεδο (αντιλήψεις, στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις) όσο και σε ομαδικό και κοινωνικό (θεσμικός ρατσισμός)<sup>2</sup>, η αντιρατσιστική προσέγγιση εστιάζεται μέχρι σήμερα κυρίως στην ανάλυση και ανάδειξη του θεσμικού ρατσισμού (Δαμανάκης, 2000).

Στο αντιρατσιστικό μοντέλο διακρίνονται δύο εκδοχές (Ανδρούσου et al., 2001). Η φιλελεύθερη ταυτίζει τον ρατσισμό με την άγνοια και ως εκ τούτου μπορεί να

---

<sup>1</sup>Reich, Hans H (1994): Interkulturelle Pädagogik –eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/94 (S.7-27).

<sup>2</sup> «Ένα παράδειγμα θεσμικού ρατσισμού αφορά τη γνωστή ρύθμιση που εφαρμόστηκε παλαιότερα στην ελληνική εκπαίδευση, βάσει της οποίας τη θέση του σημαιοφόρου σε μαθητικές παρελάσεις μπορούσε να καταλάβει ο άριστος μαθητής, ο οποίος, όμως, ήταν μεταξύ άλλων και σωματικά αρτιμελής», (Κεσίδου, 2008, σελ. 26 ).

καταπολεμηθεί απλώς με τον ορθό λόγο. Στην πιο ριζοσπαστική του εκδοχή όμως για να υπάρξει πραγματική αντιρατσιστική εκπαίδευση πρέπει να συσχετιστεί ο ρόλος της εκπαίδευσης με την παραγωγή, ενίσχυση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων σε κοινωνικό επίπεδο.

Κάτι ιδιαίτερα σημαντικό που επισημαίνεται από τον Γκόβαρη (2011, σελ. 73) είναι ότι ο ρατσιστικός λόγος στην εκπαίδευση ενδείκνυται να περιγραφεί «...ως συγκεκριμένη σχέση μεταξύ πλειοψηφίας και μειοψηφίας σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες» και οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι μπορεί και οι ίδιοι να είναι εν δυνάμει θύματα «των θεμελιωδών διαδικασιών κατασκευής και αποκλεισμού μειονοτικών ομάδων», όπως για παράδειγμα η ομάδα των γυναικών, των ΑΜΕΑ, των φτωχών, των κατώτερων κοινωνικά κ.ά..

Στην κριτική που δέχτηκε αυτό το μοντέλο περιγράφεται η μεγάλη δυσκολία να πετύχουμε να καταργήσουμε τις εκπαιδευτικές ανισότητες και την προνομιακή μεταχείριση των «ντόπιων μαθητών» ή αλλιώς της «κυρίαρχης ομάδας» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ένας επιπλέον κίνδυνος που επισημαίνεται για το αντιρατσιστικό μοντέλο είναι να γίνει η εκπαίδευση αντικείμενο εκμετάλλευσης από πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις (Γεωργογιάννης, 1997) και να μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαράθεσεων (Γεωργογιάννης, 1997; Μάρκου, 1997a; Νικολάου, 2005).

### **2.1.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο**

Παρ' όλο που πολύ συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» είναι πάρα πολύ δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός σχετικός, αφού το περιεχόμενό του είναι ρευστό και χαρακτηρίζεται από πολυσημία (Ανδρούσου et al., 2001). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσβλέπει στην ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας. Διακρίνονται τρεις κατευθύνσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2011): στην πρώτη κατεύθυνση αφετηρία είναι οι θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού και στόχος η ανάδειξη των κοινών στοιχείων, των ομοιοτήτων των διαφορετικών ομάδων, η δεύτερη εμπνέεται από τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού και στοχεύει στην ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών και τέλος, η τρίτη κατεύθυνση σχετίζεται με

την «Ηθική του Δικαίου» και τις προϋποθέσεις ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής των διαφορετικών ομάδων που συνυπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση ξεκίνησε στον ευρωπαϊκό χώρο στη δεκαετία του '60 ως «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς», κινούμενη στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων προς όφελος των αλλοδαπών μαθητών, για να επιχειρήσει στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '70 τη μετάβαση από την «υπόθεση της διαφοράς» ή αλλιώς από την «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς» στη «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», δηλαδή στην «Παιδαγωγική για Όλους» (Δαμανάκης, 1997, 2000). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής συνοψίζονται στο τρίπτυχο: ισοτιμία πολιτισμών- ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου- παροχή ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997). Κι επειδή η Διαπολιτισμική κινείται στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής για Όλους» αφορά και στα σχολεία στα οποία δεν φοιτούν πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, δεν απευθύνεται μόνο στις μειονότητες αλλά και στα παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα (Κεσίδου, 2008). Στόχο της δεν αποτελεί μόνο η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» (ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της «διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας», η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

Στα πολυπολιτισμικά μοντέλα η έννοια πολιτισμός τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται με έναν απλό και γενικευτικό τρόπο αναφερόμενος σε ορατές διαστάσεις της διαφοροποίησης των μειονοτικών ομάδων (παραδόσεις, έθιμα, λαϊκή τέχνη, μύθοι, τρόπος ζωής, μουσική, φαγητό, ενδυμασία), ενώ άλλες φορές *«αναφέρεται κυρίως στα προϊόντα της τέχνης και των γραμμάτων και εμφανίζεται ως κατηγορία αντίστοιχη με τη γλώσσα ή τη θρησκεία, .....άλλοτε πάλι τις περιλαμβάνει»* (Ασκούνη, 2001).

### **2.1.6. Μοντέλα και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση**

Πολύ συχνά στην βιβλιογραφία συναντάμε –όπως παρουσιάστηκε και προηγούμενα– τα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα που σχετίζονται με την διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

Εκτός από τα πέντε μοντέλα όμως, κάποιοι ερευνητές εμβαθύνουν πιο εξειδικευμένα σε προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας οι οποίες συνδέονται με το χώρο της

εκπαίδευσης και επιπλέον «βασίζονται σε μια βαθύτερη φιλοσοφική βάση που σχετίζεται και με τον τρόπο προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας στην ευρύτερη κοινωνία» (Ιάσονος, 2008, σελ. 26). Φαίνεται ότι οι δύο κυρίαρχες πολυπολιτισμικές πρακτικές στα σχολεία είναι η συντηρητική (conservative) και η φιλελεύθερη (liberal) (Perry, 2002). Οι πρακτικές αυτές δίνουν έμφαση στον πλουραλισμό αλλά είναι προσαρμοσμένες έτσι ώστε να καλύψουν τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, συμπεριλαμβάνοντας επαρκείς πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένες κουλτούρες για να επιτρέψουν στους μαθητές να εμπλακούν σε αυτό που πιστεύεται ότι είναι μια εθνικά ευαίσθητη πρακτική (Nylund, 2006).

## **2.2. Πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις**

Οι Kincheloe και Steinberg στο *Changing Multiculturalism* (Kincheloe & Steinberg, 1997a) περιγράφουν μία σύγχυση στη χρήση των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Πολλοί συγγραφείς έχουν ασχοληθεί με τις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις στα επίπεδα της εκπαιδευτικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής. Η ανάλυση όμως των Kincheloe & Steinberg (1997b) προσφέρει μια πολυδιάστατη ανάλυση και επιτρέπει τη συσχέτιση με διάφορα μοντέλα ηγεσίας και τη δυναμική διαφοροποίηση μεταξύ μορφών διοίκησης διαφοροποιημένων μαθητικών ομάδων (McGlynn, 2008).

Η ταξινόμιά τους περιλαμβάνει πέντε (5) κατηγορίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Kincheloe & Steinberg, 1997b), τις οποίες θα αναλύσουμε σύντομα στη συνέχεια, αφού η διερεύνησή μας στηρίζεται σ' αυτό το θεωρητικό μοντέλο και παρουσιάζονται σε πίνακα στο Παράρτημα Α (Παράρτημα Α, Πίνακας 1).

### **2.2.1. Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα**

Αυτή η προσέγγιση αποτελεί ουσιαστικά το υπόβαθρο του αφομοιωτικού μοντέλου (Ιάσονος, 2008).

Σύμφωνα λοιπόν με την συντηρητική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας, οι ανεπιτυχείς μειονότητες προέρχονται από πολιτισμικά υπόβαθρα αποστερημένα από οικογενειακές αξίες που τις υπονομεύουν και αγνοείται η κοινωνική ανισότητα και δυστυχία (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Οι αποτυχίες των μαθητών που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα αυτών των

περιβαλλόντων και η γνωστική ισότητα των φυλών για τους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου υπάρχει μόνο στα λόγια (Sleeter & McLaren, 1995).

Υπάρχει η πεποίθηση για ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού. Αυτή η κοινή κουλτούρα αποτελεί τη βάση του προγράμματος σπουδών. Οι κανόνες της κοινής κουλτούρας πρέπει να μεταφερθούν στην επόμενη γενιά (Kincheloe & Steinberg, 1997a) κι έτσι, η εκπαίδευση στοχάζεται προς την μία όψη της πραγματικότητας. Ο πολιτισμός της μειονότητας αγνοείται και οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται αυτό το μοντέλο πιστεύουν πως θα πρέπει να «γεμίσουν» τους μαθητές με δεξιότητες, λέξεις και γεγονότα (Shor, 1992). Η διαφορά εξισώνεται με την ανεπάρκεια (Tiedt & Tiedt, 2002) και οι πολιτισμικά διαφορετικοί θεωρούνται μειονεκτικοί λόγω της διαφοροποίησής τους από τις αξίες, τη γλώσσα και τις συνήθειες της κυρίαρχης ομάδας (Manning & Baruth, 1996).

Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών αποφασίζεται από κυρίαρχους πολιτιστικούς κανόνες. Τεστ επίτευξης χρησιμοποιούνται άκριτα για τη μέτρηση της απόκτησης περιεχομένου και της γνωστικής ικανότητας των μαθητών (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Πρόκειται για μονοπολιτισμική εκπαίδευση στην οποία παραλείπονται οι απόψεις των «ετέρων», προκατειλημμένη υπέρ της κυρίαρχης ομάδας που αποφασίζει τι είναι σημαντικό και τι όχι, στερώντας από όλους τους μαθητές τη διαφορετικότητα (Nieto & Bode, 2012). Είναι η προσέγγιση που αντιλαμβάνεται το έθνος ως σύνολο.

Οι διαφορετικές εθνοτικές ομάδες μελετώνται στη συντηρητική πολυπολιτισμικότητα ως πρόσθετα στην κυρίαρχη κουλτούρα (Kincheloe & Steinberg, 1997a), και αναμένεται να λιώσουν στο «Μεγάλο Καζάνι» δηλαδή να αφομοιωθούν (Tiedt & Tiedt, 2002) σε μια προσπάθεια επιδίωξης της πολιτισμικής ομοιότητας. Κατά την αφομοιωτική προσέγγιση, οι διαφορές λαμβάνονται ως πρόβλημα, οι «πολιτισμικές διαφορές ως κοινωνικά διχαστικές» (Coelho, 1998) και το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο (Νικολάου, 2005).

Η συντηρητική προσέγγιση αγνοεί ζητήματα σχετικά με την κοινωνική ανισότητα και τη δυστυχία των περιθωριοποιημένων ομάδων και στοχεύει στην πολυπολιτισμικότητα σαν να είναι εχθρός από το εσωτερικό, γι' αυτό και επιδιώκει την εδραίωση του δυτικού πολιτισμού (Nieto, 1996). Περιγράφεται πολύ

παραστατικά από τον Rich (1986, σελ. 199), *ως αυτό που συμβαίνει «όταν κάποιος με την αυθεντία του εκπαιδευτικού, περιγράφει τον κόσμο κι εσύ δεν είσαι μέσα σ' αυτόν- υπάρχει μια στιγμή ψυχικής ανισορροπίας, σαν να κοιτάς μέσα σε έναν καθρέφτη και δεν βλέπεις τίποτα».*

### **2.2.2.Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα**

Οι οπαδοί αυτής της προσέγγισης (liberal multiculturalism) υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην έννοια της «ομοιότητας» - είμαστε όλοι ίδιοι. Δεν εστιάζει στη διαφορά (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Εξαιτίας αυτής της πεποίθησης περί ομοιότητας, οι οπαδοί της προσέγγισης αποδέχονται το αξίωμα της «τυφλότητας του χρώματος» (“color blindness”) (Kincheloe & Steinberg, 1997a) και προωθούν το επιχείρημα περί διανοητικής «ομοιότητας» των φυλών (Sleeter & McLaren, 1995).

Είναι έντονη η πεποίθηση για μια φυσική ισότητα, κοινή ανθρωπιά και κοινό πολιτισμό (Kincheloe & Steinberg, 1997a) κι ότι αν υποστηριχτούν τα ιδεώδη της ελευθερίας και της ισότητας, άνθρωποι με διαφορετικές αξίες μπορούν να συνυπάρχουν (Duarte & Smith, 2000). Η φυλετική ανισότητα υπάρχει λόγω έλλειψης κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών για τις μειονοτικές ομάδες που θα βοηθούσαν στον ισότιμο συναγωνισμό στην οικονομία (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Σε αυτό το πλαίσιο πιστεύεται ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να πετύχουν εάν τους δοθεί η ευκαιρία να ξεκινήσουν τον αγώνα τους από την ίδια γραμμή εκκίνησης. Υπάρχει έντονη η πεποίθηση για διανοητική ομοιότητα (Kincheloe & Steinberg, 1997a; Sleeter & McLaren, 1995)

Μελέτες ρατσισμού, σεξισμού, ταξικής προκατάληψης, ομοφοβίας και αποικιακής καταπίεσης θεωρούνται «διχαστικές». Η συζήτηση που γίνεται από υποστηρικτικές αυτής της ιδεολογίας είναι κοινωνικοπολιτισμικά αποπλαισιωμένη (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Οι εορτασμοί για ιστορικά γεγονότα των «άλλων ομάδων» είναι θετικοί τρόποι τιμής των εθνικών ομάδων (Kincheloe & Steinberg, 1997b) .

Κι ενώ το μοντέλο αυτό εστιάζει στις «διαδικασίες απονομής τυπικών ατομικών δικαιωμάτων», δεν ενδιαφέρεται για πιθανές αξιώσεις των μειονοτήτων για παροχή ιδιαίτερων ομαδικών δικαιωμάτων (Γκόβαρης, 2011, σελ. 74). Η υιοθέτηση των απόψεων της προσέγγισης αυτής και η επικέντρωση στις ομοιότητες παρά στις διαφορές μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία αντιμετώπισης και διαχείρισης των

προκαταλήψεων (Mcglynn, 2008), δυσκολεύει την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι διαφορές μπορούν να διαμεσολαβήσουν και να δομήσουν εμπειρίες για όλους, κι επιπλέον οδηγούν το φιλελεύθερο μοντέλο στα ίδια μονοπάτια με αυτά του συντηρητικού αφού και στις δύο προσεγγίσεις υποστηρίζεται η αφομοίωση (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Υπάρχει μια αντίφαση όταν θεωρούμε πως αντιμετωπίζουμε ισότιμα τους άλλους κάτω από το πρίσμα του «είμαστε όλοι ίδιοι», αφού ουσιαστικά αμφισβητούμε το δικαίωμά τους στην διαφορετικότητα (Kelly, 2002).

### **2.2.3.Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα**

Ο πλουραλισμός ήταν το κυρίαρχο ρεύμα στην διάρθρωση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης από την δεκαετία του '70 (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Η πλουραλιστική πολυπολιτισμική εκπαίδευση μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμική - εστιάζει όμως περισσότερο στη διαφορά απ' ότι η φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα και δίνει λιγότερη έμφαση στην αφομοίωση (Kincheloe & Steinberg, 1997a).

Η υπάρχουσα κατάσταση (status quo) παραμένει αναμφισβήτητη (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Η ποικιλομορφία είναι εγγενώς πολύτιμη για τον κυρίαρχο πολιτισμό σε έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης με την οικονομία της ελεύθερης αγοράς. Η φυλή και η εθνικότητα θεωρούνται ιδιωτικά ζητήματα που δεν έχουν καμία σχέση με τις περίπλοκες δομές της πατριαρχίας, της ταξικής ελίτ και της οικονομικής αποικιοκρατίας και της λευκής υπεροχής. Κι ενώ σε μια πλουραλιστική πολυπολιτισμική εκπαιδευτική κοινωνία υπάρχουν νόμοι που απαγορεύουν τις διακρίσεις λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, ηλικίας και θρησκείας, το αίτημα της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες αντιμετωπίζεται από αυτήν την προσέγγιση ως ζήτημα καλών προθέσεων (Ασκούνη, 2001) *«ταυτίζει τις ανισότητες με τις προκαταλήψεις και τις προκαταλήψεις με την άγνοια και πιστεύει ότι αυτές θα αρθούν μέσα από τη γνωριμία με τους άλλους»* (Ασκούνη, 2001, σελ.91) και συχνά μελετά μέλη τέτοιων ομάδων που έχουν επιτύχει (υπονοεί ότι ο καθένας μπορεί να το κάνει).

Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει την εκμάθηση για άλλους, τη γνώση, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς τους (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Υπάρχει κοινωνική αδικία και η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζει



προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η εκπαίδευση πρέπει να οικοδομήσει υπερηφάνεια στην κληρονομιά των μειονοτικών ομάδων.

Υπάρχουν βεβαίως επικριτές και για αυτήν την προσέγγιση. Η κάλυψη της σκληρής πραγματικότητας της φυλής, της τάξης, του φύλου και της σεξουαλικής καταπίεσης δεν χρειάζεται να είναι «ενοχλητική» (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Έτσι, η φρίκη τέτοιων πραγματικοτήτων γίνεται συχνά μια μορφή πολιτιστικού τουρισμού αντί για μια αυστηρή ανάλυση του ανθρώπινου πόνου. Η συζήτηση κι εδώ –όπως στη φιλελεύθερη- είναι κοινωνικοπολιτισμικά αποπλαισιωμένη. Όπως η φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα, συχνά αγνοεί ζητήματα κοινωνικής τάξης και η συζήτηση αυτή χρησιμεύει ως μια μορφή ρύθμισης και αποσυγκέντρωσης που αποτυγχάνει να προβληματίσει την κυρίαρχη τάξη (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Πόσο μάλλον να επιφέρει αλλαγές στο καθεστώς, αφού απλώς αναγνωρίζει την διαφορετικότητα, την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά, χωρίς όμως να τις τοποθετεί σε ένα πολιτικό πλαίσιο και η άνιση υπάρχουσα κατάσταση παραμένει αναμφισβήτητη (Mcglynn, 2008).

Ακόμη και για την εκπαίδευση όπου πρέπει να γίνουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα για να εμπεριέχονται στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών, υπάρχουν επικρίσεις απέναντι σ' αυτήν την προσέγγιση, αφού είναι αδύνατον να μην υπάρξουν επιρροές για τις αλλαγές στα ΑΠΣ από τα χαρακτηριστικά (πολιτικά, ταξικά, οικονομικά, φυλετικά) της κυρίαρχης ομάδας (Sohan et al., 1997; Ασκούνη, 2001). Ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών είναι μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας μετασχηματισμού των κοινωνικών, πολιτιστικών και θεσμικών δομών που δημιουργούν αυτές τις αναπαραστάσεις και διαιωνίζουν την καταπίεση (Kincheloe & Steinberg, 1997b).

Ο πλουραλισμός συνήθως διαχωρίζει τους ανθρώπους και απομονώνει τους ανθρώπους φυλετικά, κοινωνικά και πολιτισμικά διαφορετικούς (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Σε αυτήν την πολυπολιτισμική κοινωνία, οι άνθρωποι μπαίνουν πάντα στις κοινωνικές ομάδες με τους ίδιους πολιτισμούς με αυτούς. Άτομα με παρόμοιες κουλτούρες συνήθως συγκεντρώνονται και σχηματίζουν μεγαλύτερους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, το China Town, η Little Italy και το The Hood στις ΗΠΑ σχηματίζονται από μια ανάμειξη πολιτισμών. Αυτοί οι πολιτισμοί συνήθως ορίζονται από οικονομικές διαφορές και όχι από εθνοτικές. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες αποκτούν

ενδυνάμωση με τρόπους που δεν ταιριάζουν στην πραγματικότητα. Θεωρείται λοιπόν ότι περισσότερη κοινωνική αδικία προκαλείται από την πλουραλιστική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Kincheloe & Steinberg, 1997c).

#### **2.2.4. Αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα**

Στην αριστερή προσέγγιση –την πιο περίπλοκη κατά τους Kincheloe & Steinberg (1997a), οι οποίοι είναι και οι εισηγητές αυτής- οι πολιτισμικές διαφορές είναι κεντρικές για την πολυπολιτισμικότητα. Οι φυλές, οι εθνοτικές ομάδες, τα φύλα και οι σεξουαλικοί προσανατολισμοί διαθέτουν ένα συγκεκριμένο σύνολο χαρακτηριστικών που τους καθιστούν αυτό που είναι. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά είναι ρομαντικά, ακόμη και εξωτικά σε μια διαδικασία που τοποθετεί τη διαφορά σε ένα μακρινό παρελθόν κοινωνικής / πολιτιστικής αυθεντικότητας και τη συνδέει μ' αυτό το παρελθόν. Αυτό αποκόπτει διάφορες ομάδες από την ιστορία, τον πολιτισμό και τις σχέσεις εξουσίας και τις επαναφέρει σε ένα αρχέγονο παρελθόν (Kincheloe & Steinberg, 1997b).

Η αριστερή-ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα παραλείπει να εκτιμήσει την ιστορικότητα των πολιτισμικών διαφορών (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Μέσα από αυτή την ιδεολογία θεωρείται ότι η φυλή και το γένος είναι στοιχειώδεις κατηγορίες των ανθρώπινων εμπειριών, είναι οι αμετάβλητες ουσίες (essences) που σκιαγραφούν την κατασκευή μιας συγκεκριμένης ταυτότητας ή κατηγορίας. Αυτές οι ουσίες (εθνικότητα, φύλο, πολιτική ταυτότητα) εγγυώνται ότι οι δηλώσεις τους θα είναι πολιτικά σωστές.

Μια τέτοια θέση υπονομεύει την προσπάθειά μας να αναλύσουμε τους διαφορούμενους τρόπους που οι ιστορικές δυνάμεις διαμορφώνουν τη ζωή μας και την εκπαίδευσή μας (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Ότι οι «καλοί» είναι τώρα οι «κακοί» και το αντίστροφο. Τα προγράμματα σπουδών που προέρχονται από αυτήν την υπόθεση απλώς αναστρέφουν τα παραδοσιακά στερεότυπα και τους ισχυρισμούς αλήθειας. Η αριστερή-ουσιοκρατική πολυπολιτισμική προσέγγιση δημιουργεί μια απρόσκοπτη ιστορία που στην ηθικολογική της απλοποίηση δεν καταλαβαίνει την λεπτότητα του ρατσισμού και άλλων μορφών καταπίεσης. Η υποτιθέμενη γνώση είναι σημαντική σε αυτό το πλαίσιο, αλλά συχνά ρομαντικοποιείται ως καθαρή εκδήλωση της φυσικής αλήθειας και μπορεί με αυτόν τον τρόπο να περάσει ως νέος αυταρχικός κανόνας.

### 2.2.5. Κριτική πολυπολιτισμικότητα

Πρόκειται για μια προσέγγιση πολυπολιτισμού που είναι αφοσιωμένη στην ισότητα και δεσμευμένη στην εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας (Mcglynn, 2008). Είναι η προσέγγιση που μπορεί σε μεγάλο βαθμό να θεωρηθεί ως το υπόβαθρο του διαπολιτισμικού μοντέλου (Ιάσονος, 2008). Θεωρείται ότι -σε αντίθεση με τις φιλελεύθερες, πλουραλιστικές και συντηρητικές θέσεις-, η δικαιοσύνη στις δυτικές κοινωνίες υπάρχει ήδη και πρέπει να κατανέμεται πιο δίκαια (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Η κριτική πολυπολιτισμική (critical multiculturalism) εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αλληλεγγύη στη διαφορά: αντιμετωπίζει τις κοινωνικές ομάδες με αρκετό σεβασμό ώστε να ακουστούν οι προοπτικές τους και να τις χρησιμοποιήσει για να λάβει υπόψη τις υπάρχουσες κοινωνικές αξίες (Kincheloe & Steinberg, 1997b), διερευνά τη διαφορά στα πλαίσια της δοσμένης πολιτισμικής ταυτότητας και χαρακτηρίζεται από στοχασμό που οδηγεί σε αλλαγές της προοπτικής (Leslie, 1998). Οι μαθητές έρχονται να δουν τη δική τους άποψη ως έναν από τους πολλούς κοινωνικά και ιστορικά κατασκευασμένους τρόπους για να αντιληφθούν και να διερευνήσουν συνθήκες ετερότητας (McLaren, 1994b).

Χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή, πεποίθηση για ισότητα και εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Οι οπαδοί αυτής της θεωρίας προτείνουν μια διαδικασία αλλαγής των πεποιθήσεων για την πολυπολιτισμικότητα αφού πρεσβεύουν πως ένας πολυπολιτισμός που αφιερώνεται στη δημοκρατία θα πρέπει να είναι σε θέση να οδηγήσει σε κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό.

Βασική προϋπόθεση για αλλαγή της προοπτικής θεωρείται ο αναστοχασμός ως προς τον τρόπο που διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις από τις σχέσεις εξουσίας και στοχεύει στο να μπορέσουν τα άτομα να κατανοούν τον εαυτό τους ως κοινωνικά όντα με πολιτικές απόψεις, κοινωνικο-οικονομική τάξη, ρόλο, θρησκευτικές πεποιθήσεις και φυλετική αυτο-εικόνα που διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες προοπτικές (Kincheloe & Steinberg, 1997b).

Οι αναπαραστάσεις της φυλής, της τάξης, του φύλου και της σεξουαλικότητας βασίζονται σε μεγαλύτερους πολύπλοκους κοινωνικούς αγώνες (Kincheloe & Steinberg, 1997b) και διασταυρώνονται με την κοινωνικο-ιστορική δομή της φυλής (McLaren, 1994b).

Μια πολυεθνική κοινωνία που σέβεται τις διαφορές χωρίς να τις χαρακτηρίζει θεμελιώδεις, μπορεί να πετύχει μεγάλα οφέλη στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ηθικής συλλογιστικής (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Κι αυτό έχει σχέση με το γεγονός ότι μια ομοιογενής κοινότητα που βασίζεται στη συναίνεση μπορεί να μην είναι σε θέση να επικρίνει τις αδικίες και τις πρακτικές αποκλεισμού που την υπονομεύουν. Η μεταρρύθμιση λοιπόν της πολιτιστικής παθολογίας σύμφωνα με την κριτική πολυπολιτισμικότητα προέρχεται συχνά από την αναγνώριση της διαφοράς, από την αλληλεπίδραση με άτομα που δεν πάσχουν από τις ίδιες αδικίες. Απαραίτητη προϋπόθεση για αλλαγή αποτελεί ο αναστοχασμός που οδηγεί τα άτομα στην κατανόηση του εαυτού τους ως κοινωνικά όντα, των οποίων οι απόψεις διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες προοπτικές (Leslie 1998). Ως μία προσέγγιση αφοσιωμένη στην ισότητα και δεσμευμένη στην εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας (Kincheloe & Steinberg, 1997b) θεωρεί απαραίτητη τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ πολιτισμού και πολιτικής (Giroux, 2003) και την πορεία προς την κριτική πολυπολιτισμική πράξη (praxis), μέσω της οποίας επιχειρείται η αναθεώρηση των υφιστάμενων ηγεμονικών διακανονισμών (Sleeter & McLaren, 1995).

Σ' αυτό το μοντέλο οι διαφορές τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη/ ή τις άλλες (McLaren, 1994a). Και υπάρχει η πεποίθηση 'ότι οι ζωές των ατόμων σε διαφορετικές ομάδες είναι αλληλένδετες στο σημείο που όλοι είναι υπόλογοι σε όλους τους άλλους. Η κριτική προσέγγιση μας ενθαρρύνει να μιλάμε λιγότερο για τις βασικές διαφορές και περισσότερο για όλες τις διαφορετικές ιστορίες μας, εμπειρίες ζωής, γλώσσες, οικογενειακές κουλτούρες, ομιλίες, και αξίες που μας επιτρέπουν να ρίχνουμε φως στους τρόπους με τους οποίους οι διαφορές είναι κοινωνικά και πολιτικά κατασκευασμένες, καθώς επίσης να φωτίζουμε και «τους πολλαπλούς άξονες της ομοιότητας» που διασχίζουν τους άξονες των διαφορών (Perry, 2002).

Φυλή, τάξη, φύλο, σεξουαλικές διαφορές υπάρχουν στο πλαίσιο της εξουσίας και των προνομίων και δομούνται από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2002) η προσοχή επικεντρώνεται στις πολιτισμικές διαφορές και πιο συγκεκριμένα σ' αυτές που υπάρχουν σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης στις επίκαιρες μορφές εξουσίας στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων και στις δομικά προσδιορισμένες διαφορές των συλλογικών εμπειριών.

Η κριτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας μπορεί να παρέχει έναν καλύτερο οδηγό για πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση συγκριτικά με τα πιο φιλελεύθερα ή πλουραλιστικά μοντέλα αφού δεν αφήνει χώρο για ουδετερότητα και είναι απερίφραστα ισότιμη και δεσμευμένη στην εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας, εκεί όπου η φιλελεύθερη προσέγγιση μπορεί να αμβλύνει τις διαφορές και να επιδιώκει την διατήρηση της συναίνεσης και της ομοιότητας (Kincheloe & Steinberg, 1997a). Πιο θετική στάση απέναντι στην κριτική πολυπολιτισμικότητα έναντι της φιλελεύθερης ή και της πλουραλιστικής προσέγγισης ως απάντηση στο σύνθετο πρόβλημα της ποικιλομορφίας στα σχολεία της Β. Ιρλανδίας, υιοθετεί και η McGlynn (2003). Η ίδια ερευνήτρια καταλήγει στην έρευνά της ότι το καλύτερο θα ήταν να καταφύγουμε σε έναν συνδυασμό θεωρητικών προοπτικών που μπορεί να μας επιτρέψει να αντιληφθούμε και να αξιολογήσουμε μοντέλα ενοποιημένης (integrated) εκπαίδευσης που, μέσω της προσεκτικής διαχείρισης της ποικιλομορφίας, μπορεί να προσφέρουν στους νέους την ευκαιρία να εξερευνήσουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους ταυτότητες και επίσης να μειώσουν την εχθρότητα τους απέναντι στην ομάδα (McGlynn, 2003).

### **2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία- Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Οι διευθυντές των σχολείων σπάνια λειτουργούν στα πλαίσια ενός μόνο μοντέλου ηγεσίας (Portin, 1999), όμως το να διακρίνουμε τα μοντέλα μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ηγούνται. Οι θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας θεμελιώνονται σε εκείνες της ηγεσίας γενικότερα και αντλούν πολλά από τα στοιχεία τους. Αποτελούν ένα αμάλγαμα στοιχείων των θεωριών ηγεσίας. Αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως μία κοινωνική διεργασία, λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες άσκησης της ηγεσίας και εστιάζουν σε κάποιες συμπεριφορές του ηγέτη, θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι του ρόλου του διευθύνοντα την άσκηση της ηγεσίας στην οποία αποδίδουν υψηλή προτεραιότητα και σημασία, υπογραμμίζουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες/ικανότητες του και τονίζουν την αποστολή της μετάλλαξης της στενής εκπαιδευτικής κοινότητας σε συλλογική κοινωνική κοινότητα με έντονα δημοκρατικά στοιχεία (Λαζαρίδου, 2018).

Για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε το ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί για να πετύχει το όραμά του και την ένταξη των μαθητών που ανήκουν σε άλλες πολιτισμικές ομάδες, θα αξιολογήσουμε τις αντιλήψεις τους

έναντι των μοντέλων πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Δεν μας ενδιαφέρει μόνο ο βαθμός στον οποίο επιβεβαιώνουν την ποικιλομορφία, αλλά και ο βαθμός στον οποίο επιδιώκουν να αμφισβητήσουν την αφομοίωση. Θα αξιολογήσουμε μερικές τρέχουσες θεωρίες ηγεσίας και θα επισημάνουμε τις εντάσεις που προκύπτουν για τους διευθυντές ανάμεσα στην εκπλήρωση της ατζέντας τους για ανάδυση των δεδομένων προτύπων και στην προσπάθειά τους για προώθηση της κοινωνικής αλλαγής.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα πέντε πιο διαδεδομένα ηγετικά μοντέλα που υιοθετούν οι διευθυντές (Πασιαρδής, 2014), με ιδιαίτερη έμφαση στα πέντε μοντέλα που αντιστοιχούν περίπου στις πέντε προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας κατά Kincheloe & Steinberg (1997a). Τα μοντέλα αυτά είναι της συναλλακτικής ηγεσίας, της μετασχηματιστικής, της επιμεριστικής, το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες και της κριτικής ηγεσίας και παρουσιάζονται σχηματικά στο Παράρτημα Α (Παράρτημα Α, Πίνακας, 2).

### **2.3.1. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)**

Στην συναλλακτική ηγεσία η δράση είναι ηγετοκεντρική (Portin, 1999) και το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αποδοτικότητα και τη διατήρηση του συστήματος και της οργανωτικής αρμονίας με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Webb, Neumann, & Jones, 2004). Με άλλα λόγια, το μοντέλο αυτό εξασφαλίζει ότι τα συστήματα συντηρούνται, λειτουργούν ομαλά και αναπτύσσονται και ο διευθυντής εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του ιδρύματος (Huber, 2004).

Η δύναμη πηγάζει από την εξουσία του διευθυντή, ο οποίος λαμβάνει αποφάσεις ορθολογιστικά (Portin, 1999) και μέσω αυτού προωθείται το όραμα του οργανισμού (Webb et al., 2004). Οι ηγέτες διατηρούν υψηλά επίπεδα επαγρύπνησης για να διασφαλίσουν την τήρηση των προτύπων, δηλαδή παρακολουθούν ενεργά την απόδοση και λαμβάνουν διορθωτικά μέτρα όταν τα προβλήματα γίνονται εμφανή, ενώ όταν διαχειρίζονται τα προβλήματα παθητικά μπορεί να μην παρεμβαίνουν έως ότου αυτά γίνουν σοβαρά, αφού περιμένουν να αναλάβουν δράση μόνο όταν θα γίνει πολύ σοβαρή μια προβληματική κατάσταση (Hoy & Miskel, 2013).

Ο Bass (1985) περιγράφει τους συναλλακτικούς ηγέτες ως αυτούς που δίνουν ανταμοιβές και υποσχέσεις ανταμοιβής σε μια προσπάθεια ανταπόκρισης στα άμεσα

συμφέροντα των οπαδών και προσπαθούν να γνωρίσουν τις τρέχουσες υλικές και ψυχολογικές ανάγκες των υφισταμένων σε αντάλλαγμα για τις υπηρεσίες που παρέχονται από αυτούς. Η παρακίνηση επομένως των υφισταμένων είναι εξωτερική (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2003). Σ' αυτήν τη βολιδοσκόπηση των αναγκών των υφισταμένων και την παρώθησή τους με την προσφορά ανταμοιβών αναφέρεται και ο Burns (1978, ό.αν. στο Πασιαρδής 2014, σελ. 76). Για παράδειγμα, ένας διευθυντής παρέχει νέο εκπαιδευτικό υλικό ή αυξημένο χρόνο προγραμματισμού στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να υλοποιήσουν ένα νέο πρόγραμμα σπουδών (Hoy & Miskel, 2013). Με άλλα λόγια, αυτός ο τύπος ηγεσίας δίνει στους οπαδούς τα πράγματα που θέλουν, με αντάλλαγμα τα πράγματα που θέλουν οι ηγέτες (Hoy & Miskel, 2013), δίνοντας έμφαση σε διοικητικά θέματα (Webb et al., 2004).

Οι Bass και Riggio (ό.αν. στο Hoy & Miskel, 2013, σελ.448) υποστηρίζουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική, αφού κάποιες συμπεριφορές ανταμοιβής παρέχουν μια σταθερή βάση για αποτελεσματική ηγεσία. Ωστόσο, η ενισχυμένη προσπάθεια, η αποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση από την εργασία προκύπτουν όταν η συναλλακτική ηγεσία είναι αυξημένη με μετασχηματιστική ηγεσία. Γι' αυτό και το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται ως περιορισμένη μορφή ηγεσίας για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των σχολείων αφού τα πλαίσια αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη και οπαδών είναι στενά και η όποια αλληλεπίδραση μπορεί να υπάρξει, είναι συνήθως επεισοδιακή, μικρής διάρκειας και περιορίζεται στη διεκπεραίωση της συναλλαγής (Bush & Middlewood, 2005).

### **2.3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)**

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες σύμφωνα με τον Bass (1985, ό.αν. στο Πασιαρδής 2014, σελ. 76-77), διαφέρουν από τους συναλλακτικούς, αφού ενδιαφέρονται για την αλλαγή, δημιουργούν όραμα και θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους, στέκονται φιλικά και καθοδηγητικά απέναντι στους υφισταμένους τους και αλλάζουν τον οργανισμό ώστε να συμβαδίζει με το όραμά τους (Πασιαρδής, 2014).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια επέκταση της συναλλακτικής, που υπερβαίνει τις απλές ανταλλαγές και συμφωνίες (Hoy & Miskel, 2013). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δρουν προληπτικά, αυξάνουν τα επίπεδα ευαισθητοποίησης των οπαδών

σχετικά με τα συλλογικά ενδιαφέροντα και βοηθούν τους οπαδούς τους να επιτύχουν ασυνήθιστα υψηλά αποτελέσματα. Η θεωρία υποστηρίζει ότι τέσσερα βασικά στοιχεία χαρακτηρίζουν την μετασχηματιστική ηγεσία (the four I's): η εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence), η εμπνευσμένη παρακίνηση (Inspirational motivation), το πνευματικό ερέθισμα (Intellectual stimulation) και η εξατομικευμένη εκτίμηση (Individualized consideration) (Bass και Riggio, 2006, ό.αν. στο Hoy & Miskel, 2013 σελ.449).

Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές ενδιαφέρονται για τη δημοκρατία στον οργανισμό που διοικούν Ribbins (1985), επικεντρώνονται στο ανθρώπινο δυναμικό, προωθούν ένα κοινό πολυπολιτισμικό όραμα που επιτρέπει την εξερεύνηση του «άλλου» με ευαισθησία και ενεργά επηρεάζουν την κουλτούρα του σχολείου (Huber, 2004). Χτίζουν εμπιστοσύνη και σεβασμό στους οπαδούς τους και παρέχουν τη βάση για την αποδοχή ριζικών και θεμελιωδών αλλαγών στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα και οι οργανισμοί κάνουν τη δουλειά τους. Ως αποτέλεσμα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θαυμάζονται, γίνονται σεβαστοί και έμπιστοι και οι οπαδοί ταυτίζονται με αυτούς και θέλουν να τους μιμηθούν (Hoy & Miskel, 2013).

Ο ηγέτης λειτουργεί ως διευκολυντής της επαγγελματικής ανάπτυξης (Portin, 1999). Δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες κάθε ατόμου για επίτευξη και ανάπτυξη. Ο σκοπός της εξατομικευμένης εξέτασης είναι να προσδιοριστούν οι ανάγκες και τα δυνατά σημεία των άλλων (Bass, 1985). Χρησιμοποιώντας αυτήν τη γνώση και ενεργώντας ως μέντορες, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες βοηθούν τους οπαδούς και τους συναδέλφους να αναπτυχθούν σε διαδοχικά υψηλότερα επίπεδα και να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους ανάπτυξη (Bass & Avolio, 1985). Η δημιουργία νέων μαθησιακών ευκαιριών σε ένα υποστηρικτικό κλίμα, η αναγνώριση και η αποδοχή μεμονωμένων διαφορών σε ανάγκες και αξίες, η χρήση αμφίδρομης επικοινωνίας και η αλληλεπίδραση με άλλους με εξατομικευμένο τρόπο είναι απαραίτητες συμπεριφορές για την επίτευξη του εξατομικευμένου σεβασμού (Hoy & Miskel, 2013).

Ενδιαφέρον για την οργάνωση έχει ο μετασχηματισμός και η αλλαγή (Portin, 1999). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην εκτίμηση, την ικανότητα, την αυτονομία και το επίτευγμα με απώτερο στόχο την προώθηση κοινωνική αλλαγή (Huber, 2004). Οι ηγέτες επιμένουν στη συνεχή ανοιχτή εξέταση όλων και τη συνολική αποδοχή για αλλαγή (Bass & Avolio, 1985). Με τη σειρά τους, οι οπαδοί ενθαρρύνουν τους



ηγέτες τους να επανεξετάσουν τις δικές τους προοπτικές και υποθέσεις. Τίποτα δεν είναι πολύ καλό, πολύ σταθερό, πολύ πολιτικό, ή υπερβολικά γραφειοκρατικό που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, να αλλάξει ή να εκκαθαριστεί (Bass & Avolio, 1985). Ο ηγέτης μαζί με τους οπαδούς διαπραγματεύονται το όραμα για τον οργανισμό από κοινού (Portin, 1999). Η μετασχηματιστική ηγεσία ενδιαφέρεται για την οικοδόμηση ενός κοινού ενδιαφέροντος στο οποίο οι αξίες των μελών είναι ανυψωμένες σε υψηλότερες, πιο αλτρουιστικές, αξίες (Mcglynn, 2008).

Τα μέλη ενός οργανισμού που διοικείται μετασχηματιστικά δέχονται εσωτερική παρακίνηση (Webb et al., 2004). Τα εμπνευσμένα κίνητρα προέρχονται κυρίως από εκείνες τις συμπεριφορές του ηγέτη που παρέχουν νόημα και πρόκληση για τους οπαδούς. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενεργοποιούν τους ανθρώπους προβάλλοντας ένα ελκυστικό και αισιόδοξο μέλλον, δίνοντας έμφαση σε φιλόδοξους στόχους, δημιουργώντας εξιδανικευμένα οράματα για την οργάνωση, και σαφώς επικοινωνώντας με τους οπαδούς ότι το όραμα είναι εφικτό (Hoy & Miskel, 2013).

Αυτοί οι ηγέτες δείχνουν πίστη σχετικά με σημαντικά ζητήματα, επιδεικνύουν υψηλά πρότυπα ήθους και ηθικής συμπεριφοράς, μοιράζονται τα ρίσκα με τους οπαδούς κατά τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων, λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των άλλων περισσότερο από τις δικές τους και χρησιμοποιούν τη δύναμη για να μετακινηθούν τα άτομα ή οι ομάδες προς την εκπλήρωση της αποστολής, του οράματος και του σκοπού τους, αλλά ποτέ για προσωπικά κέρδος (Hoy & Miskel, 2013). Με άλλα λόγια χρησιμοποιούν τη δύναμη που τους δίνει η θέση τους ως επίδραση (Portin, 1999). Χωρίς εμπιστοσύνη και δέσμευση στους ηγέτες, οι προσπάθειες αλλαγής και η ανακατεύθυνση της αποστολής του οργανισμού είναι πιθανό να αντιμετωπιστεί με ακραία αντίσταση (Bass & Avolio, 1985).

Υπάρχει έντονο το ενδιαφέρον για κριτικό στοχασμό και δημιουργικότητα (Portin, 1999). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τους οπαδούς τους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί αμφισβητώντας παλιές υποθέσεις, παραδόσεις και πεποιθήσεις, αναπλαισιώνοντας τα προβλήματα και πλησιάζοντας παλιές καταστάσεις με νέους τρόπους (Hoy & Miskel, 2013).

Ο Leithwood (1994) εκτός από τη δημιουργία οράματος, τον προσδιορισμό στόχων, την παροχή παρακίνησης και τη διαμόρφωση κουλτούρας, προσθέτει άλλες τέσσερις διαστάσεις στην μετασχηματιστική ηγετική πρακτική στην εκπαίδευση: την

προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού, την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης και την ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Το πλαίσιο του βασίζεται σε δύο γενικεύσεις: Πρώτον, η μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία επηρεάζει άμεσα σχολικά αποτελέσματα όπως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων των μαθητών και τους βαθμούς των μαθητών. Δεύτερον, η μετασχηματιστική ηγεσία έμμεσα επηρεάζει αυτά τα αποτελέσματα, επιδρώντας σε τρία κρίσιμα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του προσωπικού — αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του σχολείου, δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή και την οργανωτική μάθηση- τα οποία (χαρακτηριστικά) με τη σειρά τους επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Με βάση τα ευρήματα από μια τετραετή μελέτη σχολείων που επιχειρούν μια ποικιλία από δομικές αλλαγές, ο Leithwood (1994) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία εξαρτάται από την υπακοή σε όλες τις επιταγές του μοντέλου και αντιπροσωπεύει μια απρόβλεπτη προσέγγιση.

Η μετασχηματιστική ηγεσία ταιριάζει περισσότερο σε οργανισμούς που διαθέτουν κάποια αυτονομία και επιθυμούν να προωθήσουν τις αλλαγές και την καινοτομία (Κατσαρός, 2008). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι διευθυντές φροντίζουν περισσότερο για την υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται από την κεντρική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Κατσαρός, 2008) και φαίνεται πως τελικά το στυλ που υιοθετούν οι τυπικοί διευθυντές των ελληνικών σχολείων είναι περισσότερο αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

Στις κριτικές για αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μπορεί να είναι κάτι περισσότερο από την οικοδόμηση κοινού ενδιαφέροντος με υψηλές, αλτρουιστικές αξίες, δηλαδή ότι εξυπηρετεί περισσότερο τη γραφειοκρατία παρά την κοινωνική αλλαγή (Gunter, 2001). Κι αυτό γιατί μπορεί η υιοθέτηση αυτού του τύπου να χρησιμοποιηθεί ως πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και των αξιών των ηγετών (διευθυντών), οπότε και δεν παραπέμπει σε συνεργατικές διαδικασίες (Bush, 2005). Επίσης, επειδή τις αλλαγές εισάγει ο διευθυντής, εξαρτάται από τη δική του σκέψη και στάση —πόσο κριτική και δημιουργική είναι— το αν θα είναι οι αλλαγές μετασχηματιστικές (Webb et al., 2004).

Η ηθική της μετασχηματιστικής ηγεσίας αμφισβητήθηκε έντονα, ιδίως από τους φιλελεύθερους θεωρητικούς και τους συμβούλους οργανωτικής ανάπτυξης (Bass &

Steidlmeier, 1999). Υποστηρίζεται ότι για να είναι πραγματικά μετασχηματιστική, η ηγεσία πρέπει να στηρίζεται σε ηθικά θεμέλια. Τα τέσσερα συστατικά της αυθεντικής μετασχηματιστικής ηγεσίας (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη εκτίμηση) συγκρίνονται με την ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία, στη βάση: (1) του ηθικού χαρακτήρα των ηγετών και τις ανησυχίες τους για τον εαυτό τους και τους άλλους; (2) των ηθικών αξιών που ενσωματώνονται στο όραμα, την άρθρωση και το πρόγραμμα των ηγετών, τις οποίες οι οπαδοί μπορούν να αγκαλιάσουν ή να απορρίψουν · και (3) της ηθικής τους και συγκεκριμένα τις διαδικασίες κοινωνικής ηθικής επιλογών και δράσης στις οποίες οι ηγέτες και οι οπαδοί εμπλέκονται και ακολουθούν συλλογικά. Η βιβλιογραφία σχετικά με τον ηγετικό μετασχηματισμό συνδέεται με τη μακρόχρονη βιβλιογραφία για την αρετή και τον ηθικό χαρακτήρα.

### **2.3.3. Επιμεριστική ηγεσία (Shared or Distributed leadership)**

Μια τρίτη έννοια της ηγεσίας του σχολείου είναι η επιμεριστική ηγεσία (Gronn & Hamilton, 2004). Για το μοντέλο αυτό κεντρικό ρόλο παίζει η προώθηση της ομαδικής- συνεργατικής λήψης αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Η συγκεκριμένη θεωρία ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως ένα σύστημα, σχετιζόμενο με το κοινωνικό και πολιτιστικό γίνεσθαι και ως το προϊόν ενός πλέγματος δράσης πολλών παραγόντων (Λαζαρίδου, 2018). Το έργο της ηγεσίας περιλαμβάνει και εμπλέκει πολλά άτομα και δεν περιορίζεται στην ιεραρχική άσκηση της ηγεσίας ή στην τυπική καταχώρηση της αρμοδιότητας της ηγεσίας, είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων φορέων του οργανισμού (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, προϊστάμενοι κ.α.) και η πρακτική της ηγεσίας μετακινείται από τους διευθυντές των μονάδων και τους «επίσημους» ηγέτες σε ένα πλέγμα/δίκτυο εμπλεκομένων και στις ιδιαίτερες συνθήκες που αυτοί ενεργούν.

Η επιμεριστική ηγεσία περιλαμβάνει την ηγεσία από ομάδες και πρακτικά είναι μια πρόκληση απέναντι στην κοινή υπόθεση ότι ένα άτομο πρέπει να είναι υπεύθυνο για να πραγματοποιήσει την αλλαγή (Heller & Firestone, 1995), αφού οι πηγές εξουσίας σ' αυτό το μοντέλο είναι πολλαπλές (Woods, 2005). Πρόκειται για ηγεσία αποκεντρωμένη που περιβάλλει όλα τα μέλη του οργανισμού (Blase & Anderson, 1995). Έτσι λοιπόν, πολλά άτομα και ομάδες αντικαθιστούν ή μοιράζονται τις

ηγετικές ευθύνες που παραδοσιακά αποδίδονταν σε ένα άτομο. Οι διευθυντές χρησιμοποιούν την δύναμη με ή μέσω άλλων ανθρώπων (Blase & Anderson, 1995). Η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε νομιμοποιημένο εμπλεκόμενο (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς, μέλη της τοπικής κοινωνίας), που μπορεί να συμμετέχει λόγω των ειδικών του γνώσεων και του κρίσιμου ρόλου τους στη λήψη αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999). Η ηγεσία γι' αυτούς τους διευθυντές δεν είναι μόνο μια αυτοσυνείδητη προσαρμογή των χαρακτηριστικών, των συνηθειών και των στυλ αλλά και μια προσπάθεια σχεδιασμού περισσότερων πηγών/αποδεκτών όπου θα μπορούν να επιρρίψουν τυχόν ευθύνες (Barker, 2005) και έτσι, η ηγεσία, κατανέμεται σε ολόκληρη την οργάνωση (Hoy & Miskel, 2013). Μάλιστα οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου θεωρούν ότι η επιμεριστική ηγεσία είναι απαραίτητη, αφού τα σχολεία είναι περίπλοκοι οργανισμοί με ευρέως κυμαινόμενα καθήκοντα και δεν υπάρχει ένα μόνο άτομο σ' αυτά με την απαραίτητη ενέργεια και τις ικανότητες να χειριστεί όλες τις λειτουργίες της ηγεσίας, οπότε οι εργασίες καλό είναι να κατανέμονται σε πολλά άτομα και ρόλους (Hoy & Miskel, 2013). Η διανομή ηγεσίας στην ουσία σημαίνει διανομή ισχύος (Gronn & Hamilton, 2004).

Η βασική ιδέα της επιμεριστικής ηγεσίας είναι απλή - σημαίνει ότι υπάρχουν πολλές πηγές ηγεσίας σε ολόκληρο τον οργανισμό και καθοδηγούνται ώστε να ολοκληρώσουν πολλές εργασίες που ποικίλλουν σε μέγεθος, πολυπλοκότητα, και πεδίο εφαρμογής (Elmore, 2000). Αυτές περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες εργασίες και ρουτίνες, όπως ακροάσεις προϋπολογισμού, συναντήσεις προσωπικού, και ετήσιες αξιολογήσεις, και απρόβλεπτα καθήκοντα όπως καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και εξαιρετικά εμφανή προβλήματα (Gronn, 2002), καθώς και αλλαγή λειτουργιών όπως η διατήρηση ενός οράματος για αλλαγή, η ενθάρρυνση των άλλων, η τροποποίηση των υπαρχουσών διαδικασιών, η παρακολούθηση της προόδου και ο χειρισμός διαταραχών (Heller & Firestone, 1995).

Ο James Spillane (2005) προτείνει ένα μοντέλο επιμεριστικής ηγεσίας που επικεντρώνεται σε πρακτικές που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ειδικά στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις επιστήμες. Σύμφωνα με τον Spillane, η ηγεσία αναφέρεται σε δραστηριότητες που συνδέονται με το βασικό έργο του σχολείου και έχουν σχεδιαστεί από τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε να επηρεάσουν τα κίνητρα, τις γνώσεις ή τις πρακτικές άλλων

εκπαιδευτικών. Σε αυτό το μοντέλο, πολλοί ηγέτες όπως καθηγητές, διαχειριστές, και οι γονείς αναγνωρίζουν, αποκτούν, κατανέμουν, συντονίζουν και χρησιμοποιούν κοινωνικά υλικά, και πολιτιστικούς πόρους για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Hoy & Miskel, 2013; Spillane, 2005).

Οι διευθυντές αποδομούν την διάκριση μεταξύ ηγετών και ακολούθων σε μια δημοκρατική, μετασχηματισμένη προσπάθεια να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων και τους ρόλων που υπηρετούν (Mcglynn, 2008). Υπάρχει λοιπόν μια μετάθεση του βάρους από την δυνατότητα να δημιουργούνται εξαρτήσεις από την επιρροή του διευθυντή, στην εύρεση υποκατάστατων αυτής της ηγετικής επιρροής μέσω των πρακτικών του επιμερισμού της εξουσίας (Woods, 2005).

#### **2.3.4. Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες (Values-led contingency)**

Οι Day, Harris και Hadfield (2001a) αναλύοντας μια έρευνα σχετική με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σε καιρούς αλλαγών και συνδυάζοντάς την με τις θεωρίες ηγεσίας, καταλήγουν ότι οι ηγετικές ενέργειες που παρατήρησαν σχετίζονται με τις βασικές αξίες της φροντίδας του προσωπικού και της πίστης σ' αυτό. Ο Day (2004) προσδιορίζει περαιτέρω το πάθος με το οποίο εργάζονται αυτοί οι διευθυντές -πάθος για την εκπαίδευση, τους μαθητές και την κοινότητα- σαν χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών ηγετών του σχολείου. Πάντα παρούσες στις ενέργειες των διευθυντών στη μελέτη ήταν: μια ισχυρή αίσθηση της ακεραιότητας που σχετίζεται με τις βασικές αξίες τους, η αίσθηση της φροντίδας και η πίστη τους στο προσωπικό, ως το κλειδί για τις επιτυχημένες προσπάθειες βελτίωσης και ιδίως για την σημασία που αποδίδει στην οικοδόμηση αυτοεκτίμησης και αποκατάσταση της αυτοπεποίθησης. Αυτό συνδέεται πολύ καθαρά με το ζήτημα της ανάπτυξης του προσωπικού και τον ρόλο του διευθυντή στη μεγιστοποίηση του δυναμικού του προσωπικού.

Σε αυτό το τέταρτο μοντέλο ηγεσίας, η προοπτική του μετασχηματισμού εστιάζει στις ηθικές αξίες, και τις δραστηριότητες των διευθυντών του σχολείου και διατηρεί μια σαφή εστίαση προσανατολισμένη σ' αυτές (Day et al., 2001a). Ως βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφέρονται η αφοσίωση στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke, 1999).

Η ηγεσία παρουσιάζεται ως πολύπλοκη, μη ορθολογιστική δραστηριότητα καθοδηγούμενη από ατομικά και αξιακά συστήματα (Day, Harris & Hadfield 2001b) και οι αξίες αυτές βρίσκονται στο επίκεντρο του έργου ενός διευθυντή (Sullivan, 1997).

Οι διευθυντές που υπηρετούν αυτό το μοντέλο φαίνεται να μπορούν να επηρεάσουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών επικοινωνώντας ένα σαφές σύνολο βασικών αξιών και έχουν την ικανότητα να οικοδομήσουν ένα κοινό όραμα (Gunter 2001; Day et al. 2000a; Day, et al., 2001b; Barker 2005; Huber 2004). Σε μελέτη που πραγματοποίησε ο Day με τους συνεργάτες του (Day, et al., 2001b) προέκυψε ότι οι πυρηνικές αξίες που καθοδηγούν το όραμα των διευθυντών ήταν: σεβασμός, αμεροληψία, ισότητα, τιμιότητα, ειλικρίνεια, δικαιοσύνη, ακεραιότητα, φροντίδα για την ευημερία και ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού. Αυτές οι βασικές αξίες αποτελούσαν συχνά μέρος ισχυρής θρησκευτικής ή ανθρωπιστικής ηθικής που καθιστούσε αδύνατο τον διαχωρισμό της προσωπικής ηθικής από την επαγγελματική και οι οποίες παρέχουν εμπειρική υποστήριξη για όσους αναφέρονται και γράφουν για τους ουσιώδεις ηθικούς σκοπούς εκείνων που εμπλέκονται στη διδασκαλία (Day et al., 2001a). Ήταν σαφές από όλα τα λόγια των διευθυντών ότι οι ηγετικές τους ενέργειες στις οποίες βασίστηκαν οι αξίες και οι απόψεις τους ήταν κυρίως ηθικές (δηλαδή αφιερωμένες στην ευημερία του προσωπικού και των μαθητών, με τους τελευταίους στο επίκεντρο) και όχι συντελεστικές (για οικονομικούς λόγους) ή επιπόλαια εκπαιδευτικές (για λόγους απλής επίβλεψης και επιτήρησης των μαθητών).

### **2.3.5. Κριτική ηγεσία (Critical leadership)**

Η κριτική ηγεσία αναφέρεται κυρίως στο έργο των Smyth και Foster και έχει τις φιλοσοφικές της ρίζες στην κριτική θεωρία της «σχολής της Φρανκφούρτης» και του Jurgen Habermas με θεμελιώδεις ιδέες την απόρριψη του θετικισμού, την υιοθέτηση του ερμηνευτισμού και της χειραφέτησης και τους σαφείς συνδέσμους με την πρακτική (Portin, 1999). Παρατηρείται μια μετατόπιση από τον απλό προβληματισμό με σκοπό την οργανωτική ή επαγγελματική βελτίωση που προωθεί την γραφειοκρατία και την οργανωτική δύναμη σε μια κοινωνική κριτική.

Στην κριτική ηγεσία προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη και ενδυναμώνονται οι περιθωριοποιημένες κοινότητες με αυθεντική συμμετοχή που προωθεί την ανάπτυξη

των ικανοτήτων τους αξιοποιώντας τα δυνατά σημεία και τα πλεονεκτήματά τους αντί να εστιάζει σε ελλείμματα και συστημικά προβλήματα (Smyth, Down, McInerney, & Hattam, 2014). Επιπλέον, παρέχει ευκαιρίες στα μέλη της κοινότητας για συμμετοχή σε διάλογο με σχολεία σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, τη διακυβέρνηση, την πολιτική και άλλα θέματα. (Smyth et al., 2014).

Η κριτική ηγεσία αποσκοπεί στην χειραφέτηση όλων των μελών του οργανισμού, δεν δημιουργεί σχέσεις εξουσίας μεταξύ αποκλειστικά καθορισμένων ηγετών και οπαδών, δεν εκδηλώνεται ως δύναμη ή επιρροή, αφού μετρά την δύναμη από την ικανότητα όλων των μελών που συμμετέχουν στην αλληλεπίδραση και προσφέρει τέτοια αυτονομία στην ομάδα που μπορεί να οδηγήσει οποιαδήποτε στιγμή τον ηγέτη να γίνει οπαδός (Webb et al., 2004). Πρόκειται γι' αυτήν την μορφή ηγεσίας, όπου υπάρχει συνεχής ανταλλαγή ιδεών και διαμοιρασμός ευθυνών κι όπου ο ηγέτης είναι ηγέτης μόνο για τη στιγμή που ασκήθηκε η ηγεσία, η οποία στη συνέχεια επικυρώνεται από την συγκατάθεση των οπαδών (Foster, 1989).

Η κατανομή ισότητας που επιτρέπει σε όλα τα μέλη του οργανισμού να συμμετέχουν στην κοινότητα και να διατηρήσουν μια κατάσταση κριτικής ηγεσίας συμβαίνει μέσω προβληματισμού και κριτικού διαλόγου (Webb et al., 2004). Τα οργανωτικά μέλη συνειδητά ξεκινούν τον διάλογο και η συλλογική ομάδα καθορίζει το όραμα που καθιερώνεται μέσω του διαλόγου. Η συμμετοχικότητα είναι τέτοια, ώστε όλες οι φωνές ακούγονται ανεξάρτητα από την προέλευσή τους – δεν παίζει κανένα ρόλο η τάξη, το φύλο, η φυλή, ή η θέση του συμμετέχοντα στην ιεραρχία του σχολείου (Smyth et al., 2014). Αποτέλεσμα και σκοπός του διαλόγου πρέπει να είναι η χειραφέτηση του οργανισμού από κυρίαρχες κρατικές ή άλλες δομές και συνεχής στόχος αποτελεί ο εντοπισμός εγγενών προκαταλήψεων και ανισοτήτων στην κοινότητα (Webb et al., 2004).

Η ώθηση για αλλαγή σ' αυτό το μοντέλο ηγεσίας δεν είναι απαραίτητο να προέλθει από έναν καθορισμένο ηγέτη, θα μπορούσε να προέρχεται από οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού, ακόμη κι από έναν μαθητή, αφού και οι μαθητές πρέπει να θεωρούνται βιώσιμοι συμμετέχοντες στη διαδικασία (Webb et al., 2004). Οι μαθητές παύουν να αποτελούν απλώς προϊόντα που υποβάλλονται σε επεξεργασία μέσω του συστήματος και έχουν την ευκαιρία να αφηγηθούν ουσιαστικά τη ζωή τους και να ασκήσουν οι ίδιοι ηγεσία (Foster, 1989). Μέσω της ηθικής άσκησης της εξουσίας διασφαλίζεται ο διαμοιρασμός της εξουσίας με όλους (Portin, 1999).

Γα τους Smyth et al. (2014), η μεταρρύθμιση πρέπει να προέρχεται από εκπαιδευτικούς που θέτουν κρίσιμα ερωτήματα και μεταμορφώνουν την ηγεσία του σχολείου σε μια συλλογική δημοκρατική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των μελών της κοινότητας, των δασκάλων και των μαθητών. Οι κριτικοί ηγέτες δεν ενδιαφέρονται απλώς για την περιγραφή των προγραμμάτων και των στόχων του σχολείου αλλά για την διαμόρφωση των προτιμώμενων σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον πολιτικής (Portin, 1999). Η κριτική ηγεσία (Smyth et al., 2014) προκαλεί το status quo της εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρέχει δημόσιους χώρους για διάλογο, και αποτελεί το μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικά δίκαιου σχολείου. Οι συγγραφείς κάνουν πέντε προτάσεις για την επίτευξη της κριτικής ηγεσίας: δηλώνουν τη σημασία της ενεργής ακρόασης ατόμων για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επηρεάζονται οι ζωές τους από παγιωμένες εξουσίες, τονίζουν την ανάγκη κατανόησης των προκαταλήψεων και αγκαλιάζουν την υπεράσπιση στην εργασία για να κάνουν τις ζωές καλύτερες για τους άλλους, τονίζουν την αναγκαιότητα της εκπροσώπησης των ζώων, των εμπειριών και των προοπτικών των συμμετεχόντων με σεβασμό, συζητούν την ανάγκη δέσμευσης στη χρήση της θεωρίας για την ενημέρωση και τη βελτίωση της πρακτικής και τέλος, ζητούν από τους κριτικούς ηγέτες να προωθήσουν την αυτοδιάθεση, τη συνιδιοκτησία και τα δημοκρατικά, διανεμητικά και αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Smyth et al., 2014).

Υπάρχουν πολλά σημεία στα οποία η κριτική ηγεσία διαφέρει από την συναλλακτική και τη μετασχηματιστική (Portin, 1999). Ο Barber (1984) επισημαίνει πρώτα απ' όλα το ρόλο του διευθυντή, ο οποίος προκειμένου να αξιοποιήσει όλα τα στοιχεία μιας δίκαιης κοινωνίας, αντί να είναι κυρίαρχος, και επικεφαλής γίνεται διευκολυντής, είναι ... «υπεύθυνος για μια διαδικασία παρά για συγκεκριμένα αποτελέσματα, για την ακεραιότητα της κοινότητας περισσότερο παρά για τις ανάγκες συγκεκριμένων ατόμων». Αυτός ο τύπος ηγεσίας ασχολείται με την κοινωνική αλλαγή, όχι τον έλεγχο (Foster, 1989) κι επίσης ενδιαφέρεται για την προώθηση του ελεύθερου διαλόγου, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Portin, 1999). Οι διευθυντές που ασκούν κριτική ηγεσία πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν τα περίπλοκα κοινωνικά τους πλαίσια, τις διασυνδέσεις μεταξύ διαφόρων θεωριών (πολιτικών, θεωριών δράσης, πρακτικής, ευμετάβλητου κοινωνικού περιβάλλοντος)



και επίσης να φέρουν μια βαθιά κατανόηση της διδασκαλίας και της μάθησης σε καθένα από τα παραπάνω πλαίσια (Portin, 1999).

#### **2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία και προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας- Η έρευνα στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο**

Τα θεμελιώδη δικαιώματα των ευρωπαίων πολιτών καθορίζονται με την συνθήκη του Μάαστριχτ, αφορούν στην πολιτειότητα (ιδιότητα ευρωπαίου πολίτη ή υπηκοότητα) και είναι: η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ελευθερία σκέψης συνείδησης και θρησκείας, έκφρασης και πληροφόρησης, η ελευθερία των τεχνών και των επιστημών, το δικαίωμα εκπαίδευσης, η επαγγελματική ελευθερία και το δικαίωμα στην εργασία, η ισότητα έναντι του νόμου χωρίς διακρίσεις πολιτισμικές, θρησκευτικές και φυλετικές απέναντι σε ηλικιωμένους και άτομα με ειδικές ανάγκες, η αλληλεγγύη που φανερώνεται με κοινωνική ασφάλεια, κοινωνική αρωγή και προστασία της υγείας, η ιθαγένεια και η δικαιοσύνη (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015). Μέχρι το 1996 που ψηφίστηκε στην Ελλάδα ο Νόμος 2413/96 παρατηρείται ένα θεωρητικό έλλειμμα στον παιδαγωγικό λόγο για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2000). Υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνητικών εργασιών με αντικείμενο την Διαπολιτισμική που κατηγοριοποιούνται σε εργασίες σχετικές με:

- Την εκπαίδευση των αλλοδαπών, μεταναστών και παλιννοστούντων
- Την εκπαίδευση μειονοτήτων όπως οι μουσουλμάνοι και οι Ρομά
- Κριτική ανάλυση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων και εν μέρει των Αναλυτικών Προγραμμάτων, από την οπτική γωνία του εθνοκεντρισμού

Οι εργασίες των δύο πρώτων κατηγοριών μένουν συνήθως εγκλωβισμένες στη θεωρία του «ελλείμματος» και αδυνατούν να ενταχθούν σε μια γενικότερη θεωρία που θα αφορούσε και θα ερμήνευε την ελληνική πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Δαμανάκης, 2000).

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας του ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν είναι δυνατόν μία μόνο από τις υπάρχουσες θεωρίες ηγεσίας να εξηγήσει τις υπάρχουσες πρακτικές που εφαρμόζουν στα σχολεία τους ( Day et al., 2001b). Αυτός είναι και ο λόγος που συνήθως στις πρακτικές τους και στα λεγόμενά τους αναγνωρίζουμε περισσότερα από ένα μοντέλα ηγεσίας να τους χαρακτηρίζουν.

Η ερευνητική μελέτη των Day et al., (2001a) καταδεικνύει ότι η αποτελεσματική ηγεσία καθορίζεται και καθοδηγείται από μεμονωμένα αξιακά συστήματα περισσότερο, παρά από οργανικά ζητήματα διαχείρισης. Οι πετυχημένοι διευθυντές πρέπει να είναι σε θέση να εκτελούν με επιτυχία και τη διαχείριση του σχολείου και να ηγούνται. Οι διευθυντές αυτοί ενστερνίζονται την ανθρωποκεντρική ηγεσία, δημιουργώντας συνεχώς, διατηρώντας, αναθεωρώντας και ανανεώνοντας τις κουλτούρες μάθησης και επίτευξης για μαθητές, προσωπικό και κοινότητες γονέων και μοντελοποιούν σε πολλές χιλιάδες καθημερινές αλληλεπιδράσεις κοινά οράματα, προσδοκίες, πρότυπα, σχέσεις. Ενδιαφέρονται για την εκπλήρωση των νόμιμων συμφερόντων και φιλοδοξιών τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών ενδιαφερόμενων, νοιάζονται εξίσου για την βελτίωση του σχολείου αλλά και για την ανάπτυξη του δασκάλου. Κοινοποιούν το όραμα και τις αξίες τους, ενδιαφέρονται για την αύξηση αυτοπεποίθησης, για το ηθικό και την αίσθηση επίτευξης του προσωπικού, για την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και εφαρμόζουν υψηλά πρότυπα για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Εκφράζονται με συμπάθεια και γνήσια αγάπη για τα παιδιά, ενδιαφέρονται για την ευημερία τους, ενθαρρύνουν τη συλλογικότητα, το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία και τη συμμετοχή του προσωπικού σε συζητήσεις σχετικά με αξίες και πεποιθήσεις καθώς και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δίνοντας έμφαση στον αμοιβαίο σεβασμό και παρέχοντας υποστηρικτική ηγεσία για όλο το προσωπικό τους ( Day et al., 2001b).

Ένα από τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι η αφιέρωση πολύ προσωπικού χρόνου και η δέσμευσή τους για πολλές ώρες την εβδομάδα λόγω της αύξησης των εξωτερικών απαιτήσεων στα σχολεία, ακόμη και στην περίπτωση που βρίσκουν τρόπους να διαχειριστούν αυτές τις απαιτήσεις ( Day et al., 2001b). Οι διευθυντές των μικρότερων δημοτικών σχολείων που εκτός από τον ηγετικό τους ρόλο επιφορτίζονται και από ευθύνες διδασκαλίας στην τάξη φάνηκε να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ( Day et al., 2001b). Έχουν όλο το άγχος του σχεδιασμού και της προετοιμασίας σε συνδυασμό με τον συντονισμό της τάξης τους.

Σε χώρες όπου οι διευθυντές πρέπει να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τα πρότυπα διδασκαλίας και έχουν λόγο στην απόλυση των εκπαιδευτικών –όπως η Μεγάλη Βρετανία-, η κακή διδασκαλία από ένα μέλος του προσωπικού δημιουργεί διλήμματα ηγεσίας που ξεπερνούν το προσωπικό τους πλαίσιο αξιών και

πεποιθήσεων και τις ιδεολογικές και εκπαιδευτικές τους δεσμεύσεις για την ανάπτυξη όλων στη σχολική κοινότητα. Μπορεί να υποστηρίξουν κάποιον για ένα χρονικό διάστημα αλλά τελικά η συμμετοχή τους στις διαδικασίες απόλυσης αγγίζει την κουλτούρα του σχολείου, το ήθος του προσωπικού και τη φύση της σχέσης μεταξύ ηγέτη και οπαδών ( Day et al., 2001b).

Από έρευνα που έγινε στην Βόρεια Ιρλανδία (McGlynn, 2003) επισημάνθηκε η ανάγκη να συνδυαστούν και να αγκαλιαστούν από τα σχολεία οι σύνθετες πολιτιστικές ταυτότητες των μαθητών των μειονοτήτων και των ομάδων της πλειοψηφίας με μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση για τους τρόπους πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, με ενσωμάτωση συζητήσεων στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και ανάπτυξη νέων μορφών κριτικής διαπολιτισμικής μάθησης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, δεν είναι ρεαλιστικό να περιμένουμε σχολεία και εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν αυτές τις πολύπλοκες απαιτήσεις χωρίς την κατεύθυνση και υποστήριξη της κυβέρνησης. Η ιστορία της αλληλεπίδρασης μεταξύ της εκπαίδευσης και των κοινοτικών σχέσεων στη Βόρεια Ιρλανδία έχει περιγραφεί ως περίπλοκη και αμφισβητούμενη. Ενώ η εισαγωγή της ιθαγένειας στο πρόγραμμα σπουδών και η πιθανή ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την πολυμορφία καλό θα είναι να μην υποτιμά μια αμφισβητούμενη κοινωνία. Υπάρχει η ανάγκη, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, όσοι συμμετέχουν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση να μπορούν να συνδυάζουν θεωρητικές προοπτικές και προσεγγίσεις, έχοντας και την καθοδήγηση των ακαδημαϊκών ως εφόδιο (McGlynn, 2003). Αν θέλουμε να βοηθήσουμε την συνεκπαίδευση, η κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσουμε είναι η γόνιμη διασταύρωση των παρόντων παραδειγματικών προοπτικών και η καλύτερη προσαρμογή τους στην ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι ατομικές συμπεριφορές με όλες τις πολύπλοκες λεπτομέρειές τους και όλα τα πιθανά αποτελέσματα. Ωστόσο, πρέπει να θυμόμαστε ότι παρ' ότι η εκπαίδευση μπορεί να αντανακλά και να υποστηρίζει την αλλαγή, από μόνη της δεν μπορεί να επιφέρει τις διαρθρωτικές αλλαγές που πραγματικά χρειάζεται να γίνουν (McGlynn & Bekerman, 2007) αλλά χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα όσοι εργάζονται και σκοπεύουν να εργαστούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία, να είναι πλήρως εκπαιδευμένοι στην κριτική παιδαγωγική, ώστε να μην σαμποτάρουν τις καλές προθέσεις λόγω περιορισμένης κατανόησης και να μην παρέχουν κακής ποιότητας πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Από την ίδια έρευνα (McGlynn & Bekerman, 2007) φάνηκε ότι τα σχολεία αυτά δεν είναι απλώς πολυπολιτισμικά αλλά και διαπολιτισμικά, αφού η μάθηση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων λαμβάνει χώρα. Επίσης προτείνεται ότι για να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν μοντέλα κριτικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και να λάβουν μέτρα ώστε οι διαβουλεύσεις για τα θέματα που τους αφορούν να στηρίζονται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν την εμφάνιση των πολλαπλών πτυχών της ταυτότητας και να την ενσωματώνουν σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικτύωσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με τρόπο ώστε να μην παρεμποδίζεται ακούσια ο κοινωνικός μετασχηματισμός (Tomasevski, 2002). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην επίτευξη βασικών κοινωνικών στόχων πρέπει να αξιολογηθεί (Tomasevski, 2002).

Ο Parekh (2000) προτείνει την συμμετοχή των μαθητών και των γονέων ώστε να έχουμε πετυχημένα πολυπολιτισμικά σχολεία. Η καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, θεωρείται εξέχουσας σημασίας για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Πρέπει βέβαια να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην φιλοδοξία του καθένα και στο πραγματικό ήθος, έτσι ώστε τα πολυπολιτισμικά σχολεία να μπορούν να λειτουργήσουν με οργανωμένα μαθητικά συμβούλια ως εμβρυϊκές δημοκρατίες. Εξάλλου, τα σχολεία που μοντελοποιούν δημοκρατικές διαδικασίες είναι πιο αποτελεσματικά στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των νέων στις πολιτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες από αυτά που δεν το κάνουν (Kerr, Lines, Blenkinsop, & Schagen, 2002). Η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμβάλλει στο να γνωρισθούν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους από άλλες χώρες, να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, να προβληματισθούν για τις διάφορες διαστάσεις του θέματος της μετανάστευσης (Μάγος, 2006) αν και στο ελληνικό σχολείο φαίνεται ότι τα περισσότερα προγράμματα δε έχουν ως αφετηρία τους την πρωτοβουλία των μαθητών αλλά την επιθυμία των εκπαιδευτικών, κυρίως ως ανταπόκριση σε ευρωπαϊκά προγράμματα ή σε κάποιους ελληνικούς φορείς. Όταν συμμετέχουν γονείς σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει παρατηρηθεί μια πολύ μεγάλη διακύμανση απόψεων, από τις απολύτως ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις, μέχρι τις πολύ ανοιχτές και ριζοσπαστικές απόψεις σχετικά με όλες τις μορφές της ετερότητας (Μάγος, 2006).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που διεξήχθησαν από τους McGlynn & Bekerman (2007) για σχολεία της Β. Ιρλανδίας και του Ισραήλ αντίστοιχα. Στα Ισραηλινά σχολεία (McGlynn & Bekerman, 2007) φαίνεται να προσεγγίζεται η πολυπολιτισμικότητα με πολυπολιτισμική πολυφωνία, όπου γιορτάζονται και τιμούνται η ποικιλομορφία, η ιστορία και η πολιτισμική κληρονομιά αλλά το πλαίσιο της πολιτικής και της εξουσίας απουσιάζει και το άνιστο status quo μπορεί να παραμείνει χωρίς αμφισβήτηση. Η πολυπολιτισμική πολυφωνία όμως, σύμφωνα με τους Kincheloe & Steinberg (1997a), υπόσχεται μια χειραφέτηση που δεν μπορεί να προσφέρει, καθώς μπερδεύει την ψυχολογική επιβεβαίωση με την πολιτική ενδυνάμωση, ενώ συγκριτικά, η κριτική πολυπολιτισμικότητα ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο οι ανθρώπινες σχέσεις διαμορφώνονται από τη δύναμη και ο στόχος είναι να παραχθούν άτομα με κατανόηση οι ίδιοι ως κοινωνικά όντα, των οποίων οι πολιτικές απόψεις, η κοινωνικοοικονομική τάξη, ο ρόλος, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, ο ρόλος του φύλου και η φυλετική αυτο-εικόνα διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες προοπτικές. Στην Βόρεια Ιρλανδία οι προσεγγίσεις είναι πιο φιλελεύθερες με εμφανείς αντιλήψεις για ένταξη αν και η δράση αφορά περισσότερο στην άμβλυνση των διαφορών και επιδιώκει την διατήρηση της συναίνεσης και της ομοιότητας. Υπάρχει εναρμόνιση της προσέγγισης με το μοντέλο της εναλλακτικής ηγεσίας βασισμένης σε αξίες (McGlynn & Bekerman, 2007). Δεν υπήρξαν ενδείξεις για κριτική πολυπολιτισμικότητα ενώ κάποιοι διευθυντές έδωσαν δείγματα συναλλακτικής (εκτεταμένα διοικητικά καθήκοντα) και μετασχηματιστικής ηγεσίας (έμφαση στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πηγών). Σύμφωνα με τους McGlynn & Bekerman, (2007) είναι πιθανόν τα φιλελεύθερα πολυπολιτισμικά μοντέλα να έχουν ως αποτέλεσμα τον σχηματισμό νέων κοινών ταυτοτήτων και ότι τα πλουραλιστικά να επιβεβαιώνουν τις υπάρχουσες ταυτότητες, αλλά αυτό πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Σε έρευνα που έγινε σε σχολεία της Κύπρου βρέθηκε ότι οι μισοί από τους διευθυντές υιοθέτησαν έναν συνδυασμό συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας και συναλλακτικού στυλ ηγεσίας ενώ ένας μικρός αριθμός των διευθυντών πήρε μια κάπως διαφορετική στάση που έδειχνε προοπτικές της κριτικής πολυπολιτισμικότητας ενσωματωμένη στην κριτική ηγεσία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Zembylas & Iasonos, 2010). Υπάρχουν βέβαια ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα σχολεία της Μ. Βρετανίας και της Κύπρου. Στην Κύπρο (Pashiardis,

2004), οι διευθυντές του σχολείου δεν φέρουν καμία ευθύνη ως προς τον διορισμό του προσωπικού τους, την επιλογή βιβλίων, την ρύθμιση εξετάσεων και την ανάπτυξη των δικών τους προγραμμάτων σπουδών λόγω του κεντρικού συστήματος εκπαίδευσης στην Κύπρο. Μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η δημοκρατία υφίσταται στο ελάχιστο όταν πρόκειται για το τον τρόπο στελέχωσης και διαχείρισης των σχολείων (Pashiaridis, 2004). Κάπως ανάλογη θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η εικόνα και στα ελληνικά σχολεία, όσον αφορά στη συμμετοχή των διευθυντών στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και στον έλεγχό τους στο προσωπικό του σχολείου.

Από έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας και εξετάστηκε ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, φάνηκε ότι το 42% των διευθυντών θεωρεί το υπάρχον διοικητικό σύστημα δυσλειτουργικό κι ότι υπερφορτώνεται ο ρόλος του διευθυντή ή πρέπει να παίρνει μόνος του πρωτοβουλίες, το 32% θεωρεί ότι εξυπηρετεί τα βασικά και μόνο σε πλαίσια αποκεντρωμένων δομών, και μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 19% θεωρεί ότι είναι επαρκές (Χαραλαμπίδου, 2015). Οι διευθυντές έδειξαν ενδιαφέρον για τους αλλοδαπούς μαθητές τους, ενημερώνονταν σχετικά με τις εξελίξεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αναλάμβαναν προληπτικές πρωτοβουλίες για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων. Τα προβλήματα που παρουσιάζονταν επιλύονταν μέσα στη σχολική μονάδα, πραγματοποιούνταν παρεμβάσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου που ενισχύονταν από τους διευθυντές και θεωρούσαν το Υπουργείο αρωγό στην προσπάθειά τους, παρ' όλο που η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών αυξάνει τον όγκο της δουλειάς τους.

Σε άλλη έρευνα που έγινε σε σχολεία όπου λειτουργούσαν δομές υποδοχής προσφύγων σε νησιά του ανατολικού Αιγαίου ερευνήθηκε ο ρόλος του ηγέτη διευθυντή σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου φοιτούν μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Κουφούδη, 2017). Βρέθηκε ότι οι διευθυντές αυτών των σχολείων θεωρούν την διαπολιτισμική προσέγγιση καταλληλότερη για την ένταξη των προσφυγόπουλων και λειτουργούν κυρίως ως μετασχηματιστικοί ηγέτες (Κουφούδη, 2017). Το μετασχηματιστικό μοντέλο φάνηκε να υιοθετούν και διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων στα Ιωάννινα (Κατερίνη, 2010).

Η σημασία του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την προώθηση του ιδανικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές του πολυπολιτισμικού σχολείου,

διαφαίνεται και από έρευνα που έγινε σε ελληνικό δείγμα 55 διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λαπούσης, Κολοκοτρώνης, & Κοντογεωργίου, 2017). Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή. Οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην επικοινωνία και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών για την άμβλυνση των διαφορών. Δεν διερευνήθηκαν σχέσεις και συσχετίσεις μεταξύ μοντέλων ηγεσίας και προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας στη συγκεκριμένη έρευνα. Το είδος των σπουδών των διευθυντών –θεωρητική και θετική κατεύθυνση- δεν φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Λαπούσης et al., 2017) και το ίδιο βρέθηκε και σε έρευνα που έγινε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σεΐσογλου, 2019), όπου και το φύλο αλλά και η επαγγελματική εμπειρία των διευθυντών δεν φάνηκε να διαφοροποιεί θετικά ή αρνητικά την στάση τους.

Ενώ λοιπόν έχουν μελετηθεί διάφορες πτυχές σχετικές με την πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία και τα ηγετικά μοντέλα των διευθυντών, η σχέση που υπάρχει μεταξύ πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων και μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει μελετηθεί σε ελάχιστο βαθμό. Για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας, ακολουθήσαμε τον βηματισμό των ερευνών που έγιναν στην Β. Ιρλανδία (McGlynn, 2008; McGlynn, 2003, 2007), στο Ισραήλ (McGlynn & Bekerman, 2007) και στην Κύπρο (Zembylas & Iasonos, 2010; Ιάσονος, 2008; Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Αποφασίσαμε να προσεγγίσουμε ποιοτικά τα δεδομένα μας, επιδιώκοντας να εξερευνήσουμε και να κατανοήσουμε σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες των υποκειμένων (Μαντζούκας, 2007) της παρούσας μελέτης αναφορικά με τις προσεγγίσεις τους στην πολυπολιτισμικότητα και στα ηγετικά προφίλ που υιοθετεί ο καθένας από αυτούς. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστίασε η παρούσα έρευνα ήταν τα εξής:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην πόλη και την ευρύτερη περιοχή της Λάρισας σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα (προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας).

Ποια ηγετικά μοντέλα (ηγετικά προφίλ) υιοθετούν οι διευθυντές σε σχέση με εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν στην διαφορετικότητα και πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο τους.

Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στα ηγετικά προφίλ των διευθυντών και στις πολυπολιτισμικές τους προσεγγίσεις.

### 3.2. Ερευνητική μέθοδος

Η έρευνά μας αφορούσε στις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών και για το λόγο αυτό κρίθηκε ότι η καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος για την επεξεργασία των δεδομένων θα ήταν η ποιοτική. Στην ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιούνται αριθμοί ή μαθηματική λογική αλλά με την καταγραφή κατά γράμμα των λεγόμενων ή δρώμενων των συμμετεχόντων μπορεί να ερμηνεύσει κανείς το λόγο που απαντούν ή δρουν με συγκεκριμένο τρόπο και να κατανοήσει σε βάθος τα αισθήματα, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και το περιβάλλον τους, δηλαδή, να κατανοήσει την ποιότητα των όσων λένε και κάνουν και τους άδηλους ή πρόδηλους παράγοντες (Μαντζούκας, 2007).

Για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα έγινε θεματική επεξεργασία των δεδομένων με τις αρχές της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018). Στο πρώτο βήμα έγινε η μετεγγραφή (transcription) ή απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και χρησιμοποιήθηκε και ένα σύστημα σημειογραφίας, το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα (Παράρτημα Α, πίνακας 3).



Στο δεύτερο βήμα έγινε η επιλογή και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτημα και υποερώτημα, μετά από προσεκτική ανάγνωση. Στη συνέχεια –τρίτο βήμα– έγινε η κωδικοποίηση, δηλαδή ο εννοιολογικός προσδιορισμός στο νόημα των δεδομένων. Στο τέταρτο βήμα μετά από σύγκριση κάποιων κωδικών και αναζήτηση νοηματικών συγγενειών, έγινε συγχώνευση των κωδικών που απέδιδαν το ίδιο ή πολύ κοντινά νοήματα σε θέματα και μπορούν να λειτουργούν ως ιδιότητες ή υποκατηγορίες των θεμάτων που τα προσδιορίζουν και τα εξειδικεύουν. Χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ATLAS.ti για την δημιουργία αρχικών κωδικών και οικογενειών (Παράρτημα Α, πίνακας 4), που στην συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στις κατηγορίες που αναπτύχθηκαν για την πολυπολιτισμική προσέγγιση και τα ηγετικά μοντέλα (παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο). Τέλος, στο πέμπτο βήμα, έγινε η έκθεση των ευρημάτων ή αλλιώς η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στο βήμα αυτό ακολουθήσαμε αντίστροφη διαδρομή από αυτήν της ανάλυσης/ κωδικοποίησης (κίνηση από δεδομένα προς κωδικούς), δηλαδή εκθέσαμε τα θέματα/ κατηγορίες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Επίσης, παρατέθηκαν και αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων για να τεκμηριώσουμε τα ευρήματά μας.

Σχηματικά όλα τα στάδια που ακολουθήσαμε κατά την ανάλυση των δεδομένων παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3.1.), αφού επρόκειτο για μια **διαδικασία κυκλική και επαναληπτική** (προχωρούσε σε κύκλους), **περιοδική** (ένα μέρος της ανάλυσης μπορούσε να οδηγήσει σε αναθεώρηση των διαδικασιών που διεξήχθησαν σε προηγούμενο ή άλλο μέρος) **και ολική** (κάθε αναλυτικό βήμα περιλαμβάνει το σύνολο και συνδέεται με το συνολικό σχήμα ή μοντέλο) (Siedel, 1998).

Τα στάδια αυτά ακολουθούν και συμπληρώνουν τα πέντε βήματα της θεματικής ανάλυσης. Κατά την διάρκεια όλης αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας και διερεύνησης, βρέθηκαν οι σχέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και συνδέθηκαν ανάλογα με την τυπολογία των Kincheloe & Steinberg (1997b) ή τα πέντε μοντέλα ηγεσίας που μελετήθηκαν.

**Πίνακας 3.1. Στάδια ανάλυσης δεδομένων (βασισμένος στα πέντε βήματα θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018 και στα στάδια ανάλυσης της Ιάσονος, 2008)**

- 1. Μετεγγραφή της συνέντευξης-Καταγραφή κυριότερων θεματικών αξόνων κάθε προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και μοντέλου ηγεσίας**  
Η καταγραφή έγινε με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση
- 2. Ανάγνωση και μελέτη απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων-Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα.**  
Σχηματισμός πρώτης εικόνας
- 3. Κωδικοποίηση δεδομένων**  
Σύντομοι, περιγραφικοί κωδικοί
- 4. Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα:**
  - 4.1. Περιορισμός δεδομένων- Παρουσίαση δεδομένων**  
Συγκέντρωση των δεδομένων που σχετίζονταν με το σκοπό της έρευνας. Οργάνωση δεδομένων: περίληψη συνεντεύξεων, παρουσίαση σε μορφή πινάκων
  - 4.2. Κατηγοριοποίηση δεδομένων**  
Βασίστηκε στην ολική εικόνα του κάθε συμμετέχοντα. Η βαρύτητα των ερευνητικών δεδομένων δεν εξαρτήθηκε κυρίως από τη συνολική τους ποσότητα, αλλά από την αξία που παρουσίαζε σε σχέση με το σκοπό της έρευνας. Κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων γινόταν διαρκώς αναπροσαρμογή των κατηγοριών.
- 5. Έκθεση ευρημάτων**
  - 5.1. Αρχαιοθέτηση**  
Επιλογή αυτούσιων αποσπασμάτων με πλαίσιο αναφοράς το εκάστοτε συγκείμενο, όπου γινόταν προσπάθεια να μην υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των κατηγοριών
  - 5.2. Ανάλυση**  
Χρησιμοποιήθηκε το θέμα ως ενότητα ανάλυσης. Βρέθηκαν σχέσεις, ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες.

### **3.3. Ερευνητικό εργαλείο**

Ως κύριο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία διεξήχθη δια ζώσης. Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο το οποίο προτιμάται όταν διερευνούμε στάσεις, αντιλήψεις, ιδέες και συμπεριφορές που σχετίζονται με κοινωνικές διαδικασίες (Kvale, 1996). Επίσης, ως τεχνική άντλησης δεδομένων μας βοηθά να πλησιάζουμε σε βάθος το θέμα αλλά και να αξιοποιούμε εμπειρίες και συναισθήματα, και γενικά, συναισθηματικού τύπου δεδομένα (Κεδράκα, 2021). Για την διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία, για λόγους όμως πρακτικούς χρησιμοποιήθηκε κι εδώ η συνέντευξη.

Χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο της έρευνας που διεξήχθη από την Ιάσονος (2008), το οποίο μας παραχώρησε ευγενικά ο κ. Ζεμπύλας, επιβλέπων καθηγητής

της διατριβής της κ. Ιάσονος, και στο οποίο χρειάστηκε να κάνουμε κάποιες προσαρμογές, αφού το πρωτότυπο είχε χρησιμοποιηθεί σε κυπριακό δείγμα. Χρησιμοποιήσαμε δώδεκα (12) από τις δεκατρείς (13) ερωτήσεις του πρωτότυπου ερωτηματολογίου για την διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας, από τις οποίες οι τέσσερις (4) τροποποιήθηκαν ώστε να ταιριάζουν στο ελληνικό δείγμα. Δεν χρησιμοποιήσαμε τις εννιά (9) ερωτήσεις για τον εντοπισμό διευθυντών με ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, αφού δεν αποτελούσε ένα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Για το δεύτερο στάδιο της έρευνας, που αφορούσε στα συλλ ηγεσίας, χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες οι δεκαέξι (16) ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Ιάσονος. Επειδή επρόκειτο για ημιδομημένη συνέντευξη κάποιες φορές υποβάλλονταν και κάποιες ερωτήσεις που καθορίζονταν από τα λεγόμενα του εκάστοτε διευθυντή. Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις χωρίζονταν σε δημογραφικές (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, προϋπηρεσία διευθυντή, ποσοστό ετερόγλωσσων στο σχολείο) και σε ερωτήσεις γνώμης, δηλαδή ερωτήσεις που αναφέρονταν στις αξίες και τις πεποιθήσεις κάποιου πάνω σε συγκεκριμένο θέμα (διερεύνηση πολιτισμικών προσεγγίσεων ή μοντέλου ηγεσίας) (Ιάσονος, 2008).

Για την διερεύνηση της προσέγγισης σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, οι ερωτήσεις βασίστηκαν στις εξής κατηγορίες (Ιάσονος, 2008):

- Ερμηνεία του όρου «πολιτισμική διαφορετικότητα»
- Φανέρωση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολείο
- Προκλήσεις στη διδασκαλία παιδιών που είναι μεταξύ τους πολιτισμικά διαφορετικά
- Κριτική των στόχων του Υπουργείου Παιδείας για την διαπολιτισμική αγωγή
- Στόχοι που έθεσε το σχολείο για την διαπολιτισμική αγωγή
- Περιγραφή της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής
- Σχέση πολιτισμικών διαφορών και συγκρούσεων
- Πρακτικές και δραστηριότητες που εισάγονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής
- Σχέση σχολείου- κοινωνίας (αντιμετώπιση των ετερόγλωσσων στο σχολείο και στην κοινωνία)

Για τη διερεύνηση του μοντέλου της ηγεσίας, οι ερωτήσεις βασίστηκαν στις εξής κατηγορίες (Ιάσονος, 2008):

- Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των πολυπολιτισμικών σχολείων
- Περιγραφή του ρόλου τους ως διευθυντή/ντριας σε ένα σχολείο με μεγάλο αριθμό ετερόγλωσσων μαθητών
- Σύγκριση του τρόπου διοίκησης στο σχολείο τους με ένα σχολείο που δεν έχει διαφορετικότητα
- Το όραμά τους σχετικά με την ηγεσία σχολείου με πολιτισμική διαφορετικότητα

Στο Παράρτημα Β (Παράρτημα Β, Ι) παρατίθενται τα αναθεωρημένα πρωτόκολλα συνέντευξης που χρησιμοποιήσαμε με το σύνολο των κύριων ερωτήσεων που υποβλήθηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες.

### 3.4. Πληθυσμός

Τον πληθυσμό αποτέλεσαν 25 διευθυντές από δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας, στα οποία το ποσοστό των ετερόγλωσσων μαθητών ξεπερνούσε το 9% του συνολικού πληθυσμού. Λόγω έλλειψης χρόνου για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ο καθορισμός του πληθυσμού περιορίστηκε στα σχολεία που είχαν το μεγαλύτερο αριθμό ετερόγλωσσων μαθητών. Τα στοιχεία γι' αυτά τα σχολεία βρέθηκαν από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, καθώς δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία από το Υπουργείο για το ποσοστό ετερόγλωσσων ανά σχολείο.

### 3.5. Ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα μας αποτέλεσαν 10 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Λάρισας και της ευρύτερης περιοχής γύρω από αυτήν. Για την σκιαγράφηση του δείγματος δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 3.2). Με σκοπό να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανωνυμία του δείγματος, για την ηλικία και το ποσοστό των ετερόγλωσσων μαθητών χρησιμοποιείται αριθμητικό εύρος και όχι απόλυτη τιμή.

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) το ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη Θεσσαλία είναι περίπου 9% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ( Γκότοβος & Μάρκου, 2003). Στα έξι πρώτα σχολεία (διευθυντές 1-6) τα ποσοστά ανέρχονται σε τόσο μεγάλα νούμερα καθώς σ' αυτά φοιτούν και αρκετοί ή πολλοί Ρομά μαθητές και τα σχολεία βρίσκονται σε αστικά ή ημιαστικά κέντρα. Τα ποσοστά αλλοδαπών σ' αυτά κυμαίνονται από 7% έως 15%. Για τα σχολεία 7-10 τα ποσοστά αφορούν μόνο σε

αλλοδαπούς ετερόγλωσσους μαθητές και βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές της Λάρισας.

**Πίνακας 3.2. Χαρακτηριστικά ερευνητικού δείγματος**

Διευθυντής /ντρια	Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής σε σχολείο με πολιτισμική διαφορετικότητα	Ποσοστό (%) ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο που εργάζονται τα τελευταία 2 χρόνια
Δ1 *	50-60	3	3	60-65
Δ2 *	50-60	7	7	30-35
Δ3 **	50-60	7	7	35-40
Δ4 **	40-50	3	3	30-35
Δ5 *	50-60	3	3	45-50
Δ6 *	50-60	3	3	30-35
Δ7 *	50-60	3	3	10-15
Δ8 **	50-60	3	3	30-35
Δ9 **	50-60	7	7	35-40
Δ10 *	50-60	7	7	15-20
** : Διευθύντρια * : Διευθυντής				

### 3.6. Συλλογή δεδομένων

Αρχικά επικοινωνήσαμε δια ζώσης με τον Διευθυντή πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, τον Νοέμβριο του 2018 και ζητήσαμε την άδεια για διεξαγωγή έρευνας με συμμετέχοντες διευθυντές των σχολείων της περιφέρειάς του. Συνεργαστήκαμε με τον αρμόδιο υπάλληλο της διεύθυνσης και πήραμε τα στοιχεία για τα ποσοστά ετερόγλωσσων μαθητών στην περιοχή. Επιλέξαμε τα 25 σχολεία με ποσοστά ετερόγλωσσων μεγαλύτερο του 9%. Αρχικά επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τους διευθυντές σχολείων, ξεκινώντας από αυτούς που είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ετερόγλωσσων στο σχολείο τους και συνεχίζοντας με αυτούς που εργάζονταν σε σχολεία με μικρότερα ποσοστά. Στην πρώτη αυτή επαφή με τους διευθυντές, ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και για τον τρόπο διεξαγωγής της, μέσω συνεντεύξεων. Ερωτήθηκαν αν θέλουν να τους στείλουμε περαιτέρω πληροφορίες και οδηγίες ηλεκτρονικά αλλά οι περισσότεροι αποφάσισαν να διαβάσουν τις οδηγίες πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Έγιναν 25 τηλεφωνήματα και τελικά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα 10 διευθυντές. Οι υπόλοιποι, είτε επικαλέστηκαν έλλειψη χρόνου ακόμη και για τις απογευματινές ώρες ή δεν θεώρησαν σκόπιμο να συμμετάσχουν γιατί θεωρούσαν ότι το σχολείο τους με ποσοστά κοντά στο 9% ετερόγλωσσων μαθητών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πολυπολιτισμικό. Με όλους τους διευθυντές που δέχτηκαν τη

συμμετοχή, προγραμματίστηκαν τα ραντεβού και για όλους μία ημέρα πριν τη συνέντευξη γινόταν επιβεβαίωση του ραντεβού. Σε δύο περιπτώσεις αναγκαστήκαμε να επαναπρογραμματίσουμε τα ραντεβού λόγω έκτακτων συμβάντων που δεν επέτρεψαν στους διευθυντές να φανούν συνεπείς.

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου ένα μήνα και αποφασίσαμε να τις διενεργήσουμε με την έναρξη των σχολείων μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, δηλαδή μέσα στον Ιανουάριο-Φεβρουάριο 2019. Οι περισσότεροι Διευθυντές προτίμησαν να προσέλθουν στο γραφείο της ερευνήτριας –χώρος πιο ουδέτερος γι' αυτούς και χωρίς περισπασμούς από το σχολείο, εκτός από δύο που μας ζήτησαν να πάμε εμείς στο σχολείο και λήφθηκαν οι συνεντεύξεις στο γραφείο του διευθυντή, όπου επίσης λήφθηκαν όλα τα μέτρα για την απαραίτητη ησυχία και απομόνωση. Οι ώρες που προτίμησαν ήταν μετά τη 1.00 μ.μ., κυρίως γιατί το πρωί ήταν απαραίτητη η παρουσία τους στο σχολείο και το απόγευμα είχαν προσωπικούς λόγους που δεν τους επέτρεπαν να αφιερώσουν έξτρα χρόνο σε δραστηριότητες σχετικές με το επάγγελμά τους. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 35 έως 65 λεπτά με μέσο όρο τα 45 λεπτά, χρόνος μέσα στα πλαίσια του αποδεκτού, αφού σύμφωνα με τον Robson (2007), οι συνεντεύξεις κάτω της μισής ώρας δεν θεωρούνται αξιόλογες και αυτές που ξεπερνούν την μία ώρα προβάλλουν παράλογες απαιτήσεις σε πολυάσχολους συμμετέχοντες.

Ζητήσαμε την συγκατάθεση από όλους τους διευθυντές να γίνει μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τους εξηγήσαμε ότι είναι μια απαραίτητη ενέργεια ώστε να εξασφαλίσουμε τον έλεγχο αργότερα στην επιλογή των λέξεων στις απαντήσεις τους καθώς και τον έλεγχο της εγκυρότητας των δικών μας σημειώσεων (Cohen & Manion, 1997). Με την μαγνητοφώνηση εξασφαλίζουμε και την επακριβή καταγραφή της άρνησης απάντησης. Αυτό είναι σημαντικό για την μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων (Eco, 1994). Επιπλέον κρατήθηκαν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης για οτιδήποτε θεωρήθηκε σημαντικό από την ερευνήτρια και δεν μπορούσε να αποτυπωθεί στην ηχογράφηση (άγχος του ερωτώμενου, βιασύνη να τελειώσει, στάση σώματος και εκφράσεις προσώπου) αλλά και για τις σκέψεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η συνέντευξη εξάλλου είναι ένας τρόπος να ανακαλύψουμε τι σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι ερωτώμενοι, αφού δίνει ευκαιρίες να διευκρινιστούν κάποιες απαντήσεις, να γίνουν επιπλέον ερωτήσεις, δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα για εμβάθυνση, όπου ήταν

αδιευκρίνιστα όσα λέχθηκαν (Κεδράκα, 2021). Δόθηκε η υπόσχεση σε όλους τους συμμετέχοντες ότι θα είμαστε αποκλειστικά υπεύθυνοι για την ανωνυμία τους και για τον λόγο αυτό οι διευθυντές δεν ονομάστηκαν, αλλά αριθμήθηκαν ως Δ1, Δ2....Δ10, όπου Δ1 ο Διευθυντής 1.....Δ10 ο Διευθυντής 10 (Πίνακας 3.2). Παρ' ότι οι ερευνητές γνωρίζουν ποιος παρέχει τις πληροφορίες, σε καμία περίπτωση δεν κάνουν δημοσίως γνωστή αυτήν την συσχέτιση (Cohen & Manion, 1997), κι αυτό είναι κάτι που ειπώθηκε σε όλους τους διευθυντές από την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία.

### **3.7. Περιορισμοί της έρευνας**

Προτιμήσαμε την ποιοτική έρευνα για τους λόγους που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα και την συνέντευξη γιατί, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997), προσφέρει πολλές ευκαιρίες για ερωτήσεις και διευκρίνιση των απαντήσεων (προσωποποίηση), πιθανές ευκαιρίες για εμβάθυνση, καλό ποσοστό ανταπόκρισης και μεγάλη έκταση της αναγωγής των στοιχείων (λόγω της κωδικοποίησης). Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι η διεξαγωγή της έρευνας με ένα μόνο εργαλείο –αυτό της συνέντευξης- αποτελεί και τον πρώτο περιορισμό στην έρευνά μας, αφού αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία και το δείγμα μας ήταν μικρό, εφ' όσον κύριος σκοπός ήταν η περιγραφή και η κατανόηση των προσεγγίσεων των συμμετεχόντων. Στα πλαίσια αυτού του σκοπού επιχειρείται να γίνει μια «νατουραλιστική γενίκευση» (naturalistic generalization). Η νατουραλιστική γενίκευση είναι μια διαδικασία όπου οι αναγνώστες κερδίζουν πληροφορίες με το να αναλογιστούν τις λεπτομέρειες και τις περιγραφές που παρουσιάζονται σε μελέτες περιπτώσεων ή σε έρευνες με μικρό δείγμα, να αναγνωρίσουν ομοιότητες, να βρίσκουν περιγραφές που αντιστοιχούν στις δικές τους εμπειρίες και να αποφασίσουν αν οι καταστάσεις τους είναι αρκετά παρόμοιες ώστε να δικαιολογούν γενικεύσεις (Melrose, 2009). Με την νατουραλιστική γενίκευση αντιστεκόμαστε και στον δεύτερο περιορισμό της έρευνας, αυτόν του μικρού δείγματος, αφού για μικρά μεγέθη δείγματος, η νατουραλιστική γενίκευση ενσωματώνεται στις προσωπικές και μοναδικές εμπειρίες των αναγνωστών (Melrose, 2009).

Όσον αφορά στη χρήση ενός μόνο εργαλείου –συνέντευξη- καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια για αυτοέλεγχο της ερευνήτριας ώστε να αποφευχθούν επιδράσεις στους συμμετέχοντες, τόσο κατά τη συνέντευξη όσο και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η απόσταση αυτή όμως που προσπαθήσαμε να τηρήσουμε μέσω

ορθολογιστικής οργάνωσης προς χάριν της αξιοπιστίας, φροντίσαμε να είναι απόλυτα ελεγχόμενη ώστε να επηρεάσει κατά το δυνατόν λιγότερο την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, αφού σύμφωνα με τον Kitwood (1977, όπ. αν. στο Cohen & Manion 1997, σελ. 388-389), όσο περισσότερο αυξάνεται η αξιοπιστία σ' αυτές τις περιπτώσεις μειώνεται η εγκυρότητα, γιατί γενικά οι άνθρωποι είναι πιθανότερο να αποκαλύψουν πλευρές του εαυτού τους, σκέψεις, συναισθήματα και αξίες σε πιο ανθρώπινες συνθήκες. Επομένως ο συνεντευκτής θα πρέπει να ισορροπεί σε τεντωμένο σκοινί.

Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων δεν μας προβλημάτισε αφού και στην περίπτωση που έγινε ακόμη και στο σχολείο, είχε διασφαλιστεί η απερίσπαστη συμμετοχή των διευθυντών. Ο χρόνος όμως θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί έναν περιορισμό, εφόσον όλοι οι διευθυντές επέλεξαν να συναντηθούμε μετά τη 1.00 μ.μ. –εκτός από τον Δ2 που μας συνάντησε στις 9.00 π.μ. Παρ' όλο που επέλεξαν οι ίδιοι το χρόνο, υπάρχουν επιφυλάξεις ως προς το κατά πόσο ήταν κουρασμένοι από την εργασία τους.

### **3.8. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Η “αξιοπιστία” (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001). Η έννοια της αξιοπιστίας της έρευνας στα πλαίσια της ποιοτικής σχολής θα αντιστοιχούσε στην έννοια της “εσωτερικής εγκυρότητας” (internal validity) στην ποσοτική/θετικιστική σχολή (Συμεού, 2007).

Η παρατεταμένη ενασχόληση του ερευνητή με θέματα που αφορούν άμεσα σε ό,τι μελετά και η αφιέρωση χρόνου μέσα στο περιβάλλον που μελετά, βοηθούν στην εξοικείωση με το περιβάλλον, στην αποβολή τυχόν λανθασμένων πληροφοριών που έχει από πριν και στην εξασφάλιση της εμπιστοσύνης από αυτούς που θα μελετήσει και αυξάνουν τον βαθμό αξιοπιστίας της έρευνας (Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Για την δεδομένη περίπτωση αυτά τα χαρακτηριστικά υπήρχαν, εφόσον η ερευνήτρια ασχολείται με την εκπαίδευση για πλέον των τριάντα ετών, είναι εξοικειωμένη με το περιβάλλον και έτυχε εμπιστοσύνης των ερωτώμενων.



Για την εγκυρότητα της έρευνας έγινε έλεγχος των μελών (Creswell & Miller, 2000). Δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να λάβουν τα δεδομένα και τις ερμηνείες αυτών ώστε να μπορούν να επιβεβαιώσουν την αξιοπιστία των πληροφοριών που έδωσαν. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δουν τα ανεπεξέργαστα δεδομένα (π.χ. μεταγραφές ή σημειώσεις πεδίου παρατήρησης) και να σχολιάσουν την ακρίβειά τους και τα σχόλιά τους ενσωματώθηκαν στην τελική αφήγηση. Οι Guba & Lincoln, (1994) περιγράφουν τους ελέγχους των μελών ως την πιο κρίσιμη τεχνική για την εδραίωση της αξιοπιστίας σε μια μελέτη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το είδος ανάλυσης που υιοθετήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν αυτό της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων σε πέντε (5) βήματα (Τσιώλης, 2018). Το σύστημα σημειογραφίας που χρησιμοποιήθηκε κατά την μετεγγραφή («απομαγνητοφώνηση») των συνεντεύξεων απεικονίζεται στον πίνακα 3 του Παραρτήματος Α, τον οποίο σκόπιμο κρίνεται να συμβουλευτεί ο αναγνώστης πριν την ανάγνωση του παρόντος κεφαλαίου.

Η αρχική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό ATLAS.ti. Οι απαντήσεις των διευθυντών στις δώδεκα (12) ερωτήσεις που αφορούσαν στις ερωτήσεις για τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας και στις δεκαέξι (16) που αφορούσαν στο ηγετικό προφίλ, αποδόθηκαν αρχικά με σαράντα (40) κωδικούς. Στη συνέχεια οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν έντεκα (11) οικογένειες. Στον πίνακα 4 (Παράρτημα Α) καταγράφονται οι οικογένειες (F=Families) και οι κωδικοί (K=κωδικοί) που αντιστοιχούν σε κάθε οικογένεια.

Ενώ κατά τη διαδικασία της ανάλυσης/κωδικοποίησης η κίνηση ήταν από τα δεδομένα προς τους κωδικούς-θέματα, στη διαδικασία της παρουσίασης των ευρημάτων εκτίθενται πρώτα τα θέματα/ιδιότητες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενό του, βάσει των ιδιαίτερων πτυχών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να φανεί με πειστικό τρόπο πώς αναδεικνύονται τα θέματα ή οι ιδιότητές τους (Τσιώλης, 2018).

Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων βασίζεται στις κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν κατά την διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Την πρώτη κατηγορία αποτελούν οι προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας που φαίνεται να υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων. Δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι απαντήσεις που σχετίζονται με το όραμα του σχολείου και του διευθυντή και το διευθυντικό προφίλ που καθορίζει το μοντέλο ηγεσίας. Η κατηγοριοποίηση των διευθυντών τεκμηριώνεται μέσα από αποσπάσματα διαφόρων συνεντεύξεων.

Στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθεται ο Πίνακας 4.1., όπου αναδεικνύονται οι συσχετίσεις μεταξύ των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας και των ηγετικών μοντέλων, όπως αυτά προέκυψαν μετά την ανάλυση των δεδομένων.

#### **4.1. Προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα)**

Σ' αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των διευθυντών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και θα κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Αρχικά η πρόθεσή μας ήταν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τις πέντε προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή την συντηρητική, την φιλελεύθερη, την πλουραλιστική, την αριστερή ουσιοκρατική και την κριτική προσέγγιση. Από την ανάλυση όμως προέκυψε, ότι σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που παρατηρήθηκαν στους Διευθυντές του δείγματός μας κανένας δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στην φιλελεύθερη και την αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες για το λόγο αυτό παραλείπονται στο παρόν κεφάλαιο. Τις θεματικές κατηγορίες θα αποτελέσουν τα χαρακτηριστικά της κάθε προσέγγισης, όπως έχουν αντληθεί από την βιβλιογραφία και σύμφωνα με τους πίνακες των χαρακτηριστικών που παραθέτουμε στο παράρτημα Α (Πίνακας 1).

##### **4.1.1. Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα**

Στις απαντήσεις των Διευθυντών που φαίνεται να ενστερνίζονται την συντηρητική πολυπολιτισμικότητα εκφράστηκαν έντονα τα εξής χαρακτηριστικά: προσπάθεια για αφομοίωση των «διαφορετικών» μαθητών και επιδίωξη για ομοιότητα, πεποίθηση για πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα των άλλων και ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού και αίσθηση κινδύνου από την παρουσία μεταναστών στην Ελλάδα. Στο τέλος αυτής της υποενότητας, εξετάζονται οι πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι Διευθυντές στα σχολεία τους και τις δυσκολίες εφαρμογής αυτών.

Δύο από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν συντηρητικό προφίλ σύμφωνα με την πλειοψηφία των απαντήσεών τους, οι Διευθυντές πέντε (Δ5) και έξι (Δ6). Ο Δ5 είχε αρκετά στοιχεία και από την

Φιλελεύθερη προσέγγιση ενώ ο Δ6 παρουσίασε πιο συντηρητικό προφίλ. Υπάρχουν και στοιχεία συντηρητισμού από άλλους Διευθυντές που θα αναφερθούν σ' αυτό το κεφάλαιο αλλά δεν ήταν επαρκή για να τους κατατάξουμε σ' αυτήν την ομάδα.

#### 4.1.1.1. Προσπάθεια αφομοίωσης και επιδίωξη ομοιότητας

Ένα χαρακτηριστικό των διευθυντών που προσεγγίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συντηρητικά την πολυπολιτισμικότητα είναι η προσπάθεια αφομοίωσης του «διαφορετικού» και η επιδίωξη ομοιότητας. Γίνεται μια συνειδητή προσπάθεια να αλλάξει η πολιτισμική τους θεώρηση για να αλλάξει και ο τρόπος ζωής τους. Τα κριτήρια της αλλαγής τίθενται από την κυρίαρχη ομάδα.

Η φανέρωση της διαφορετικότητας λόγω των συγκρούσεων, της διαφορετικής ενδυμασίας και των ιδιαίτερων ατομικών συνηθειών, αποτελεί πρόβλημα για την εκπαίδευση των παιδιών. Κι ενώ σε καμιά πρόταση δεν γίνεται ρητή αναφορά στην αφομοίωση –αντιθέτως αναφέρεται η ένταξη- από τις απαντήσεις του Δ5 εκφράζεται με σαφήνεια η πεποίθηση ότι η παρουσία μεταναστών στην Ελλάδα μπορεί να δημιουργήσει μεγάλες ανισότητες και ο ρόλος του σχολείου είναι να «μάθει» στον αλλοδαπό μαθητή να συμπεριφέρεται ως Έλληνας και γενικότερα φαίνεται περισσότερο προβληματισμένος από την παρουσία των παράτυπων μεταναστών.

*(Η παρουσία μεταναστών) Δημιουργεί ανισότητες και ρατσισμό όχι μόνο έναντι των μεταναστών αλλά και των γηγενών. ... (Το σχολείο διαδραματίζει) Τον κυριότερο (ρόλο) διότι από μικρό το παιδί θα μάθει να εντάσσεται στην κοινωνία και να σέβεται τους νόμους. Αν δεν τα μάθει αυτά σε μικρή ηλικία δεν θα τα μάθει στα 30 του. Διαδραματίζει βασικότατο ρόλο το σχολείο...*

*....Δεν έχω πρόβλημα εφόσον είναι νόμιμοι μετανάστες και έρχονται με καλό σκοπό και σέβονται τους νόμους του ελληνικού κράτους. (Δ5)*

Προφανώς οι διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές των αλλοδαπών μαθητών δείχνουν ότι η εκδήλωση της διαφορετικότητας είναι κάτι κακό για τους συγκεκριμένους διευθυντές και δεν πιστεύουν ότι βοηθάει στην εξέλιξη των μαθητών που είναι διαφορετικοί. Επίσης έμμεσα αλλά με σαφήνεια, από τις παραπάνω τοποθετήσεις διαφαίνεται και η πίστη στην ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού έναντι των άλλων πολιτισμών.

*Η διαφορετικότητα είναι μία ευρεία έννοια, (...) αναφέρεται στα πλαίσια τα μαθησιακά, εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον. Ερχόμενοι οι μαθητές στο σχολείο, είναι μαθητές με διαφορετική κουλτούρα, με πολιτικό και πολιτισμικό, έτσι, σύστημα διαφορετικό και προσπαθούνε μέσα από κοινές δράσεις να μάθουνε αυτό που θα τους διδάχτει σε κάθε τάξη και το μέλημα του κάθε μαθητή είναι να μπορέσει να καταφέρει να κάνει ένα βήμα επιτυχίας και να μπορέσει να αντλήσει*

γνώσεις που θα του φανούν χρήσιμες στις επόμενες τάξεις αλλά και γενικά στη ζωή του...

...Ναι οι θέσεις μου έχουν τεθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς και από το προηγούμενο έτος που είμαι διευθυντής του σχολείου. Δεν αφορούν μόνο τις γνώσεις των μαθητών αλλά και τον τρόπο στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών για να μπορέσουν όλα αυτά τα στοιχεία συνυφασμένα να δημιουργήσουν μία ατομική και συνολική εικόνα των μαθητών και όχι μόνο, και όλης της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό δυναμικό για την επίτευξη των στόχων που έχουμε θέσει κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς. (Δ6)

Υπάρχει λοιπόν η επιθυμία να τους βοηθήσουν να αλλάξουν στάσεις και αξίες και όχι απλώς να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και να αλλάξουν δεξιότητες, δηλαδή, να ξεχάσουν αυτά που ήξεραν να κάνουν έως τώρα. Την ίδια άποψη εξέφρασε και ο Δ1, ο οποίος έχει καταταγεί με βάση την πλειοψηφία των απαντήσεών του στην Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα:

... Θέλουμε να πάρουν πολιτισμικά στοιχεία και από εμάς, όχι μόνο να γίνουν φορείς γνώσης αλλά να μάθουν κάποια πράγματα ώστε να αλλάξει ο τρόπος ζωής τους... εμείς μέσα από την εκπαίδευση προσπαθούμε να τους δώσουμε τέτοια στοιχεία ώστε να αλλάξουν πολιτισμική θεώρηση. (Δ1)

Ακόμη κι όταν μιλούν υπέρ της ένταξης, τα λεγόμενά τους και οι εξηγήσεις που δίνουν παραπέμπουν σε αφομοίωση και προσπάθεια να γίνουμε όλοι ίδιοι. Δίνεται έμφαση στη διαφοροποίηση από τα δικά τους χαρακτηριστικά και η πιθανότητα να διατηρήσουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία αναφέρεται μόνο ως επιθυμία των ίδιων των μεταναστών. Στην παρακάτω τοποθέτηση του Δ1 βλέπουμε ότι ενώ τάσσεται ρητά υπέρ της ένταξης, την περιγράφει ως προσπάθεια να κάνουμε τους μαθητές «να διαφοροποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο από τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία».

Δεν μπορείς να αφομοιώσεις κάποιον άνθρωπο. Έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα, συμφωνώ περισσότερο με τον όρο ένταξη. Να ενταχθούν λοιπόν στο δικό μας κοινωνικό πλαίσιο, να διαφοροποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο από τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία. Δεν θέλω να αφομοιωθούν γιατί και αυτοί επιθυμούν να διατηρήσουν τα δικά τους στοιχεία, ως ομάδα και ως κοινωνία. Είμαι υπέρ της ένταξης. (Δ1)

Γίνεται μεγάλη προσπάθεια να είμαστε όλοι ίδιοι, να μην ξεχωρίζουμε και στην περίπτωση που φαίνεται η διαφορετικότητα σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, καταβάλλεται προσπάθεια να εξαλειφθούν οι διαφορές.

#### **4.1.1.2. Πεποίθηση για πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα των άλλων και ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού- Κίνδυνος από την παρουσία μεταναστών στην Ελλάδα**

Η πεποίθηση ότι τα πολιτισμικά περιβάλλοντα των άλλων είναι πολιτισμικά αποστερημένα ξεπηδάει μέσα από τα λόγια κάποιων Διευθυντών, αφού είναι δύσκολο να κάνει κάποιος ευθέως μια τέτοια τοποθέτηση. Ο Δ5 αναφέρεται σε ανισότητες και ρατσισμό που παρατηρεί από και προς τους αλλοδαπούς μαθητές, δεν έχει πρόβλημα με την διατήρηση της ταυτότητάς τους αν τηρούν τους νόμους του κράτους που τους υποδέχεται αλλά αυτό κατά τη γνώμη του είναι και το μεγάλο πρόβλημα. Αν οι γονείς δεν σέβονται τους νόμους και τα δικαιώματα των παιδιών τους, θέλουμε να τους αλλάξουμε.

*... δεν θέλουμε να τους αλλάξουμε τη ταυτότητά τους παρά μόνο στην περίπτωση που οι ίδιοι οι γονείς δεν σέβονται τα δικαιώματα των παιδιών τους (Δ5)*

Η παραπάνω τοποθέτηση δείχνει ότι θεωρεί το πολιτιστικό τους υπόβαθρο υποδεέστερο από αυτό των Ελλήνων. Η έλλειψη σεβασμού από το οικογενειακό περιβάλλον για τα δικαιώματα των παιδιών και για τη στέρηση της παιδικής τους ηλικίας από το οικογενειακό τους περιβάλλον απασχολεί και τον Δ7, ο οποίος σε γενικές γραμμές επέδειξε ένα πλουραλιστικό προφίλ όσον αφορά στην προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας. Θεωρεί ότι έφεραν κάποια θετικά αλλά και πολλά αρνητικά στοιχεία, ειδικά οι μετανάστες που προέρχονται από πολύ συντηρητικές ή μουσουλμανικές χώρες, που σε κάποιες περιπτώσεις δεν σέβονται τη νομοθεσία που προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών και τα παντρεύουν σε πολύ μικρή ηλικία, στερώντας τους έτσι την παιδική τους ηλικία. Κυρίως χαρακτηρίζει τους αλλοδαπούς ως άτομα χαμηλότερου μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου που αναγκάζονται να εργαστούν σε δύσκολες αγροτικές δουλειές, οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ειδικά όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές για να τους βοηθήσουν δημιουργούν πλήθος προβλημάτων στα ίδια τους τα παιδιά, στο έργο των δασκάλων αλλά και στους γηγενείς μαθητές, αφού είναι αρνητική η στάση τους γενικότερα απέναντι στο σχολείο. Για τον Δ6 επίσης αποτελεί πρόβλημα το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των αλλοδαπών:

*...στις ευάλωτες αυτές κοινωνικές ομάδες, πέραν του ότι ζούμε σε ένα περιβάλλον δύσκολο, οι γονείς το πρώτο μέλημά τους είναι η οικονομική αποκατάσταση και σε δεύτερη μοίρα η μόρφωση... (Δ6)*

Με τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές θεωρεί και αυτός ο Διευθυντής ότι μπορούμε να βοηθήσουμε τους αλλοδαπούς να λάβουν τη σωστή εκπαίδευση και να καλύψουν τυχόν αδυναμίες που αφορούν σε αποστερημένα πολιτιστικά υπόβαθρα και στη μόρφωση των μαθητών αυτών. Αναφέρεται και στην προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών με τη δημιουργία δομών και αναλυτικών προγραμμάτων κατάλληλων ώστε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις και να αρθούν οι ανισότητες αλλά δεν θεωρεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα έτοιμο να δεχτεί τέτοιες ομάδες μεταναστών, ούτε και την κοινωνία μας:

*...όσο αφορά το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν είναι πανέτοιμο να δεχτεί τέτοιες ομάδες μεταναστών, δεν έχει έτοιμο το πλαίσιο για να μπορέσει να υποστηρίξει αυτές τις ομάδες... Υπάρχουν επομένως ανισότητες που οφείλονται στην έλλειψη υποδομών και στην ανετοιμότητα της κοινωνίας να τους δεχτεί. Ανισότητα δημιουργείται και σε βάρος των γηγενών κυρίως λόγω του προβλήματος επικοινωνίας...*

*...Γενικά τα προβλήματα που προκύπτουν είναι αρκετά και δυσκολεύουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει κάποια στιγμή το κράτος να μεριμνήσει να εντάσσονται σε άλλα πλαίσια οι μαθητές αυτοί για να μπορούν σε σύντομο χρονικό διάστημα να γνωρίσουν τη γλώσσα και παράλληλα να πάρουν έτσι γνώση από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να μπορέσουν να σταθούν πιο επάξια μέσα στην μαθητική κοινότητα την ελληνική. (Δ6)*

Σύμφωνα λοιπόν με τους Δ6 και Δ7 είναι πολλά τα προβλήματα που προκύπτουν από την εκπαίδευση αυτών των μαθητών λόγω του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού τους επιπέδου, με πολύ σημαντικό πρόβλημα αυτό της γλώσσας, της επικοινωνίας. Πρωτίστως γιατί δεν γνωρίζουν καλά ούτε τη μητρική τους γλώσσα και δευτερευόντως γιατί μη γνωρίζοντας καλά και την ελληνική δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν στο νέο τους περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και τις χαμηλές επιδόσεις αλλά και δυσκολίες σε θέματα επικοινωνίας και συναναστροφής με άλλα παιδιά. Κάποιες φορές οι κακές συμπεριφορές των αλλοδαπών μαθητών αποδίδονταν σε αυτές τις ανισότητες που υπάρχουν λόγω αποστερημένου οικογενειακού περιβάλλοντος.

#### **4.1.1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και δυσκολίες εφαρμογής τους**

Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο για τους Διευθυντές αυτής της ομάδας. Είναι κάτι που γίνεται με τους Έλληνες στο εξωτερικό. Παρ' όλο που έχουν όραμα ένα σχολείο που θα επιτρέπει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και θα είναι πιο ελκυστικό και για

τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και για τους γονείς τους, αρκούνται στην τήρηση των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του Υπουργείου Παιδείας και σε όσα εφόδια αυτό τους προσφέρει για την διδασκαλία. Αναφέρεται η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας αλλά μόνο σε ότι αφορά στα γνωστικά αντικείμενα με σκοπό την κάλυψη των κενών. Μεγάλη προσπάθεια επίσης καταβάλλεται για αλλαγή στον τρόπο ζωής των αλλοδαπών (προσαρμογή στις εδώ συνήθειες) και στην υιοθέτηση νέων στάσεων, πεποιθήσεων και αξιών ώστε να εναρμονιστούν με το ελληνικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια γίνεται έμπρακτα προσπάθεια αφομοίωσης αυτών των μαθητών ακόμη κι όταν λεκτικά υποστηρίζεται η ένταξή τους.

Αναμένουν την προσαρμογή των αλλοδαπών στα ελληνικά δεδομένα κυρίως σε ότι έχει σχέση με την τήρηση της νομοθεσίας και ειδικότερα της νομοθεσίας που αφορά στα δικαιώματα των ίδιων των παιδιών. Προσπαθούν να αλλάξουν την νοοτροπία των γονέων ώστε να πάψουν να κρατούν τα παιδιά μακριά από το σχολείο και να θέλουν να τα παντρεύουν σε μικρές ηλικίες.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις ανεπαρκείς υποδομές και στην ανετοιμότητα του Υπουργείου αλλά και της κοινωνίας να υποδεχτεί μετανάστες. Επίσης γίνεται πρόταση για σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών που θα εξυπηρετούν καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών, κυρίως αναφερόμενοι στην μαθησιακή διάσταση των ΑΠΣ.

#### **4.1.2. Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα**

Τα χαρακτηριστικά που ήταν εμφανή στους Διευθυντές που προσεγγίζουν με πλουραλισμό την πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία τους ήταν: εστίαση στη διαφορά, ασπασμός των ίσων ευκαιριών, αντιμετώπιση του αιτήματος της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες ως ζήτημα καλών προθέσεων, αποδοχή της υπάρχουσας κατάστασης (status quo) και κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης (Παράρτημα Α, Πίνακας 1). Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι διαπολιτισμικές πρακτικές που υιοθετούν στα σχολεία τους και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Οι Διευθυντές που υιοθετούν περισσότερα πλουραλιστικά στοιχεία είναι πέντε (Δ1, Δ7, Δ8, Δ9 και Δ10) και ένας επιπλέον που μοιράζεται το προφίλ του ανάμεσα στην φιλελεύθερη, την πλουραλιστική και την κριτική προσέγγιση ισότιμα (Δ2).



#### 4.1.2.1. Εστίαση στη διαφορά

Ο Δ1 θεωρεί ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών στο σχολείο του «...είναι καθαρά πολιτισμικές» αλλά και «εμφανέστατες». Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους αφορούν στον τρόπο ζωής, τις συνήθειες, το πολιτιστικό επίπεδο, την κουλτούρα, τα πιστεύω τους για τη ζωή, για το σχολείο, τους δεσμούς που έχουν μεταξύ τους. Βλέπουμε λοιπόν ότι εστιάζει αρκετά στην διαφορετικότητα αν και πιστεύει ότι μπορούν να συνυπάρχουν οι διαφορετικοί πολιτισμοί μέσα στο ίδιο σχολείο. Με τη σειρά του και ο Δ2 αναφέρεται σε παρόμοια χαρακτηριστικά και διαφορές που τις κατηγοριοποιεί περισσότερο ως πνευματικές παρά ως οικονομικές. Διαφορές που δημιουργούν ένα πλαίσιο χαρακτηριστικό για κάθε λαό:

*Διαφορετικότητα είναι θα μπορούσε να πει κανείς οι αξίες οι οποίες χαρακτηρίζουν μία φυλή ή ένα συγκεκριμένο έθνος κι όταν λέω αξίες εννοώ την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής, τα έθιμα, τη γλώσσα και τις συνήθειες. (Δ2)*

Επίσης θεωρεί ότι ενώ παλιότερα η διαφορετικότητα ήταν πιο έκδηλη, στις μέρες μας κατά κάποιον τρόπο συρρικνώνεται επειδή τα παιδιά ακολουθούν κατά κάποιον τρόπο τα κυρίαρχα πρότυπα και φανερώνεται κυρίως λόγω της γλώσσας –αφού είναι δίγλωσσα, η οποία έχει προεκτάσεις και στον τρόπο σκέψης.

Ο Δ7 αντιμετωπίζει ως πολύ μεγάλη πρόκληση τις αποκλίσεις στις μαθητικές επιδόσεις και στη συμπεριφορά. Εστιάζει στις διαφορές που υπάρχουν λόγω διαφορετικής κουλτούρας. Παρ' όλα αυτά είναι πολύ δεκτικός απέναντι στη διαφορετικότητα:

*« ...Την δεχόμαστε τη διαφορετικότητα, δεν προσπαθούμε να την κρύψουμε». (Δ7)*  
Η διαφορετική γλώσσα και θρησκεία προβληματίζουν την Δ8, αφού πολύ συχνά τους ξεφεύγουν λέξεις στη γλώσσα τους και επίσης δυσκολεύονται κάθε φορά που η τάξη τους πηγαίνει στην εκκλησία ή και στην ώρα του μαθήματος των θρησκευτικών. Η Δ9 πιστεύει πως «είμαστε όλοι ίσοι αλλά διαφορετικοί». Βλέπει τη διαφορετικότητα σε πολλά επίπεδα: σε εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως «ντύσιμο, εμφάνιση, χτένισμα, το γενικότερο εξωτερικό προφίλ», στην κουλτούρα, στα πιστεύω, στον χαρακτήρα και την προσωπικότητα και γενικότερα στην εκπαίδευση και τα ερεθίσματα που έχει λάβει ο καθένας μας από το περιβάλλον του. Με τον τρόπο που τοποθετείται για αυτά τα χαρακτηριστικά είναι σαφές ότι δεν τα θεωρεί ως πρόβλημα αφού όλοι μας διαφέρουμε σ' αυτά. Θεωρεί όμως πολύ σημαντική διαφορά τη γλώσσα και εστιάζει σ' αυτήν όταν αναφέρεται σε αλλοδαπούς μαθητές.

Εκτός από τη γλώσσα εστιάζει και σε προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί στην προσπάθειά τους να ενταχθούν σε ένα περιβάλλον ανοίκειο γι' αυτούς:

*Υπάρχουν και εξωτερικά χαρακτηριστικά –ντύσιμο, εμφάνιση, χτένισμα, το γενικότερο εξωτερικό προφίλ- αλλά δεν θα μείνω σε αυτά. Θα εστιάσουμε κυρίως στη γλώσσα, που είναι ένα βασικό κομμάτι, στο γλωσσικό επίπεδο του μαθητή, στην εκπαίδευση που έχει λάβει ο μαθητής από το οικογενειακό περιβάλλον και τα ερεθίσματα από εκεί πριν έρθει στο σχολείο (...). Επομένως φαίνεται ξεκάθαρα από τη γλώσσα, τα παιδιά είναι δίγλωσσα και εκεί πρέπει να δώσουμε μεγάλη βαρύτητα, εκτός αυτού είναι και κάποια άλλα χαρακτηριστικά, η συμπεριφορά των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, που προσπαθούν να ενταχθούν με τους υπόλοιπους μαθητές. (Δ9)*

Τέλος, κι ο Δ10 βλέπει τις εξωτερικές διαφορές που κυρίως οφείλονται στο κοινωνικό/ οικονομικό υπόβαθρο ή και σε διαφορετικό θρήσκευμα αλλά επισημαίνει και τις μαθησιακές δυσκολίες που είναι το αποτέλεσμα ίσως των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την ένταξη:

*Συχνά και σε πολλές μορφές. Εξωτερική εμφάνιση, παιδιά με διαγνώσεις για διάφορες αδυναμίες, παιδιά μεταναστών, από διαφορετικά κοινωνικο- οικονομικά στρώματα, από μονογονεϊκές οικογένειες, από διαφορετικά θρησκευόμενα. (Δ10)*

Στον συγκεκριμένο διευθυντή (Δ10) μας προβληματίσε λίγο η τοποθέτησή του ότι: «Το όραμά μου είναι να μη βλέπουμε τις διαφορές, ενώ ο ίδιος διαπιστώνει ότι «... Στόχος (...) να αντιμετωπίζουμε όλα τα παιδιά ισότιμα. Φιλοσοφία (...) «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί». Πρόκειται για δύο τοποθετήσεις που έρχονται σε αντίφαση αφού φαίνεται να συγχέονται οι έννοιες όραμα και στόχος διότι όταν το όραμά μου είναι να μην βλέπω τη διαφορετικότητα σημαίνει ότι δεν την αποδέχομαι, άρα δεν εκφράζω τη φιλοσοφία «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί».

#### **4.1.2.2. Παροχή ίσων ευκαιριών**

Η πεποίθηση ότι πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλους τους μαθητές είναι εμφανής μέσα από τα λεγόμενα όλων των διευθυντών που κατατάσσονται σ' αυτήν την προσέγγιση. Τους ενδιαφέρει πολύ να προσέρχονται τακτικά οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο και να μην υπάρχουν φαινόμενα διαρροής. Επίσης αποτελεί σημαντικό στόχο που έχουν θέσει σε σχέση με τη διαφορετικότητα το να δίνονται ίσες ευκαιρίες από τον Διευθυντή αλλά και από όλη την ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου (Δ2), κάτι το οποίο πρέπει να αποτελεί και όραμα όλων των διευθυντών που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στα σχολεία τους (Δ9):

*(οι στόχοι στηρίζονται...) Στη φιλοσοφία των ίσων ευκαιριών για όλους. Πρώτος απ' όλους εγώ ως διευθυντής αλλά και όλοι οι συνάδελφοι φροντίζουμε να δίνουμε ίσες ευκαιρίες και να συμπεριφερόμαστε με τον ίδιο τρόπο.(Δ2)*

*...και ένας μαθητής να φοιτά με διαφορετική κουλτούρα βεβαιότατα θα έπρεπε να λάβει την ίδια εκπαίδευση με όλους τους μαθητές. Θεωρώ λοιπόν πως το όραμα του διευθυντή έχει να κάνει με την παροχή ίσων ευκαιριών και την ίση εκπαίδευση που πρέπει να πάρει ο κάθε μαθητής σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.(Δ9)*

Πρέπει το σχολείο να εξασφαλίσει και για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και στη ζωή σύμφωνα με τον Δ10.

Αν και ο Δ5 έδωσε περισσότερες απαντήσεις που τον κατατάσσουν στην συντηρητική και την φιλελεύθερη προσέγγιση, ήταν εμφανές ότι έστεκε θετικά και με σεβασμό απέναντι στην διαφορετικότητα. Για να πετύχει όμως αυτό το εγχείρημα, ο Δ5 αντιλαμβάνεται την παροχή ίσων ευκαιριών ως αποτέλεσμα διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων απέναντι σε ομάδες που έχουν διαφορετικές ανάγκες:

*Τα παιδιά πρέπει να κρατούν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους και να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Σεβόμαστε την διαφορετικότητα...*

*... Θα θέλαμε όμως και διαφορετικά ΑΠΣ και διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις.(Δ5)*

#### **4.1.2.3. Αποδοχή της υπάρχουσας κατάστασης (status quo)**

Υπάρχει μια γενικότερη αίσθηση αποδοχής της υπάρχουσας κατάστασης από πλευράς των εκπαιδευτικών που υιοθετούν αυτήν την προσέγγιση (εκτός του Δ2). Αναφερόμαστε και στην κατάσταση που δημιουργείται από την εισροή μεταναστών στη χώρα μας, αφού το βλέπουν ως γεγονός αναπόφευκτο,

*...στο εξής θα έχουμε πάντα στο σχολείο παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και το όραμά μου είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου και να είμαστε σε θέση να παίρνουμε και να δίνουμε στοιχεία πολιτισμικά σ' αυτά τα παιδιά.(Δ8)*

και στην αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος και των πρακτικών που εφαρμόζονται για την εκπαίδευση των αλλοδαπών. Εκφράζεται επιπλέον η πεποίθηση ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα εναρμονίζεται με αυτά των άλλων ευρωπαϊκών κρατών όσο αφορά σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αλλά συστήνεται επιπλέον εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν όλα αυτά που προσφέρει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και να τα εφαρμόζουν. Αν υπάρχει κρατική μέριμνα σύμφωνα με τον Δ10 δεν δημιουργούνται

προβλήματα. Επιπλέον παρατηρείται μια ικανοποίηση λόγω βελτίωσης της κατάστασης από το 2004 και εξής, η οποία όπως προκύπτει από τα λόγια του συγκεκριμένου διευθυντή, οφείλεται κυρίως στις επίμονες προσπάθειες των εκπαιδευτικών:

*Βρίσκομαι σ' αυτή την προσπάθεια από το 2004 κ.ε. από τότε μέχρι σήμερα έχουν αλλάξει αρκετά πράγματα προς το καλύτερο. Η ατζέντα παραμένει σχεδόν η ίδια. Επικοινωνία με γονείς, συνεργασία για κοινούς στόχους με σκοπό ν' αποφύγουμε τη διαρροή, να αλλάζουν κάποιες συνήθειες με σκοπό την βελτίωση της καθημερινότητάς τους, αυτό κάναμε και παλιά, αυτό κάνουμε και τώρα. (Δ1)*

#### **4.1.2.4. Αντιμετώπιση του αιτήματος της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες ως ζήτημα καλών προθέσεων**

Καθώς δεν αμφισβητείται η υπάρχουσα κατάσταση από τους Διευθυντές αυτής της ομάδας, θεωρείται ότι η άγνοια και οι ανισότητες θα αρθούν μέσα από τη γνωριμία με τους άλλους και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων αποτελεί ζήτημα καλών προθέσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Για τον Δ1 υπάρχουν τα άτομα ή οι ομάδες διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε πρακτικό επίπεδο να βρουν μια κοινή συνισταμένη για να βοηθήσουν τη συνύπαρξή τους. Το σχολείο είναι αυτό που θα κάνει το καλύτερο δυνατό για να προωθήσει την ένταξη των μαθητών, τη διατήρηση στοιχείων της κουλτούρας τους και της χώρας τους προσφέροντας ό,τι μπορούν στο μέτρο του δυνατού και με σεβασμό στην κατάστασή τους. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι σύμφωνα μ' αυτήν την άποψη να επιμερίζουν τα μαθήματα, να διαφοροποιούν τις εργασίες, να αναθέτουν λιγότερες εργασίες στους αδύναμους μαθητές, να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτούς τους μαθητές. Γενικά πρέπει να γίνονται πολλές διαφορετικές δράσεις «ώστε παιδιά που έχουν άνισες αφετηρίες να ωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο για να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο» ώστε να επιτευχθεί η ένταξη και να μπορέσει το κάθε παιδί να πάρει ό,τι καλύτερο μπορεί από το σχολείο για να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή του (Δ7). Την ίδια άποψη εκφράζει και η Δ8, δηλαδή ότι επαφίεται στις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους:

*Να μπορούν να αισθάνονται ως ισότιμα μέλη με τα υπόλοιπα παιδάκια και ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο δυνατό. (Δ8)  
...κάποιες φορές πρέπει να σκύψεις σ' αυτά τα παιδιά και να αφιερώσεις περισσότερο χρόνο όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι (Δ8).*

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αλλά και των στόχων είναι το κλειδί για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και για τον Δ10, ενώ βλέπουμε επίσης ότι θεωρεί τους στόχους που τέθηκαν από το Υπουργείο σωστούς, που πιθανόν κατά περίπτωση να πρέπει να διαφοροποιηθούν:

*Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η ένταξη της διαφορετικότητας και δευτερευόντως η διδασκαλία. Η πρόκληση όσον αφορά στη διδασκαλία είναι ότι πρέπει να χρησιμοποιήσεις διαφορετικά μέσα- τρόπους, ακόμα και να προσεγγίσεις διαφορετικά το ίδιο παιδί πολλές φορές...*

*Οι στόχοι είναι σωστοί. Επειδή όμως δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδιες, αν χρειαστεί, διαφοροποιεί ο καθένας μας κάποιους στόχους (Δ10).*

Οι καλές προθέσεις και οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών μπορούν να εξομαλύνουν τις διαφορές σε τέτοιο βαθμό ώστε οι ανισότητες να μην εντοπίζονται. Για να επιτευχθεί η ένταξη και να μην υπάρχουν προβλήματα στο σχολείο –να μην αισθάνονται μειονεκτικά οι μαθητές ή ότι έχουν μείνει πίσω- πρέπει να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών και το σχολείο να λειτουργήσει ως ο συνδεδετικός κρίκος για την κοινωνία και τους αλλοδαπούς μαθητές που υποδέχεται.

*Προσωπικά έχω την άποψη ότι το δημόσιο σχολείο είναι και πρέπει να είναι ένας συνδεδετικός κρίκος για την κοινωνία, ένας θεσμός που βοηθάει την κοινωνική εξέλιξη, ένα σχολείο που δεν ξεχωρίζει, τους βοηθάει όλους να πάνε καλά και στην προσωπική και στην κοινωνική τους ζωή. Το θεωρώ κομβικό το δημόσιο σχολείο (Δ7).*

Η άποψη της Δ9 εστιάζει πολύ στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές. Έχει παρατηρήσει ότι πολλοί από αυτούς δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, παρ' όλο που δεν έχουν υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον σε ότι την αφορά και προσπαθούν μέσω της φιλαναγνωσίας να ωφεληθούν και να συναγωνιστούν ή ακόμη και να ανταγωνιστούν τους συμμαθητές τους. Αυτός ο ζήλος αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που μπορούν αν επιθυμούν να ενισχύσουν αυτή την προσπάθεια και να βοηθήσουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο γλωσσικό μάθημα και κατά συνέπεια και στα υπόλοιπα μαθήματα. Θεωρεί απαραίτητο να εκπαιδεύονται ειδικά στη γλώσσα οι αλλοδαποί μαθητές και επιπλέον να αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους γηγενείς. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται από την ίδια διευθύντρια για τα θέματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μέσα στο σχολικό τους περιβάλλον, θεωρώντας ότι η ενασχόληση με δράσεις και προγράμματα επιπλέον των κλασικών μαθημάτων βοηθούν και προάγουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών και

τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Και όπως όλοι γνωρίζουμε, η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με έξτρα δράσεις και προγράμματα –αν και προτείνεται από τα ΔΕΠΠΣ- επαφίεται συνήθως στις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών:

*. ...Ένας άλλος στόχος είναι για να μπορέσουν να συνυπάρχουν στην εκπαίδευση χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα όσον αφορά συμπεριφορές, -κυρίως συμπεριφορές μέσα στο σχολικό περιβάλλον- να μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις και προγράμματα που θα γίνονται στο σχολείο, όπου θα μπορούν να βιώνουν ότι τους προσφέρει η ελληνική εκπαίδευση (Δ9).*

#### **4.1.2.5. Κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης**

Η αποφυγή τοποθέτησης κάποιων Διευθυντών όταν η απάντησή τους μπορεί οδηγήσει σε σκέψεις για ρατσισμό, αποκλεισμό, ομογενοποίηση και άλλες αρνητικές έννοιες, εκδηλώνεται κυρίως με αποπλαισίωση της συζήτησης και στροφή προς απαντήσεις που εκφράζουν με μεγαλύτερη σιγουριά τα αισθήματά τους. Για παράδειγμα στην ερώτηση αν είναι υπέρ της ένταξης ή της αφομοίωσης ο Διευθυντής 5 απάντησε ότι δεν επιθυμεί την αφομοίωση των μαθητών αλλά εστιάζει το όλο ζήτημα στην εκμάθηση της Γλώσσας και των ελληνικών εθνικών επετείων:

*Πιστεύω ότι όλα τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα κι όχι να προσπαθήσουμε να τους αφομοιώσουμε και να τους κάνουμε Έλληνες (μαθαίνουν την ελληνική, γιορτάζουν τις ελληνικές εθνικές επετείες) (Δ5).*

Και ο Δ7 απαντά στην ίδια ερώτηση με μια σειρά ερωτήσεων, αναλύοντας την αφομοίωση ως κάτι δύσκολο –όχι απαραίτητα αρνητικό- και υπερτονίζοντας την επιθυμία του για ένταξη δείχνοντας έτσι ότι τη θεωρεί πιο «ορθόδοξη» αντίληψη:

*Προσωπικά πιστεύω ότι σε πρώτη φάση πρέπει να γίνει μία επιτυχημένη ένταξη ώστε να μην έχουμε προβλήματα. Να μην αισθάνονται μειονεκτικά ή ότι έχουν μείνει πίσω. Πιστεύω στην ένταξη. Η αφομοίωση είναι κάτι διαφορετικό, είναι δύσκολο. Η αφομοίωση μπορεί να γίνει μόνο με μεικτούς γάμους, πώς αλλιώς μπορεί να γίνει; Όταν έχουμε διαφορετική κουλτούρα, διαφορετική γλώσσα, διαφορετική θρησκεία, ανθρώπους που θεωρούν αυτονόητο ότι ένα παιδί μπορεί να παντρευτεί στα 15 του;(Δ7)*

#### **4.1.2.6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και δυσκολίες εφαρμογής τους**

Όσον αφορά στις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο τους οι διευθυντές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, διακρίθηκαν τρεις βασικοί άξονες: η αξιοποίηση της ενισχυτικής διδασκαλίας, το επιπλέον ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η συμμετοχή του σχολείου σε δράσεις που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι ίδιοι οι διευθυντές τόνισαν ότι θεωρούν ως μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις τη μείωση των αποκλίσεων στις μαθητικές επιδόσεις και στην συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τον τρόπο να αμβλύνουν αυτές τις διαφορές, προσφέροντας ό,τι μπορούν και σεβόμενοι τους μαθητές που έχουν απέναντί τους (Δ1 & Δ7). Πιστεύουν ότι μ' αυτόν τον τρόπο θα προωθήσουν την ένταξη των μαθητών στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αξιοποιούν λοιπόν όλα τα εφόδια που τους δίνει το σχολείο και κυρίως χρησιμοποιούν την ενισχυτική διδασκαλία για να καλύψουν κενά στο μαθησιακό επίπεδο, αφού πιστεύουν ότι μ' αυτόν τον τρόπο θα κλείσει η ψαλίδα της διαφορετικότητας.

*Εμείς προσπαθούμε να τους προσφέρουμε ό,τι είναι δυνατόν καλύτερο για την ένταξή τους γιατί αυτά τα παιδιά –των μεταναστών- δεν γνωρίζουν για παράδειγμα τη γλώσσα και τις συνήθειές μας και άρα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Εμείς προσπαθούμε να τα εντάξουμε (...) –όχι να τα αφομοιώσουμε- προσπαθώντας να αμβλύνουμε τις διαφορές. (Δ1)*

*Δεν ξεχωρίζουμε, απλώς κάνουμε κάποιες δράσεις, ώστε παιδιά που έχουν άνισες αφετηρίες να ωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο για να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο. (Δ7)*

*Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να μην έχουμε μεγάλες αποκλίσεις όσον αφορά στη μαθητική επίδοση αλλά και τη συμπεριφορά. Προσπαθούμε και τις ώρες ενισχυτικής να τις αξιοποιούμε για να καλύπτουμε τα μαθησιακά κενά που υπάρχουν. (Δ7)*

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παίζει επίσης πρωτεύοντα ρόλο τον οποίο οι διευθυντές αυτής της κατηγορίας θεωρούν πολύ μεγάλης σημασίας (Δ8 & Δ9). Γνωρίζουν πως απευθύνονται σε μαθητές που δεν υποστηρίζονται όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αφού οι γονείς τους ή δεν γνωρίζουν ελληνικά ή αν γνωρίζουν δεν είναι σωστή η χρήση της γλώσσας και συνεπώς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να υστερούν τόσο στις επιδόσεις τους στη γλώσσα όσο και στα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση λοιπόν για τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αφού θεωρούν ότι μ' αυτό τον τρόπο γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ αυτών και των γηγενών μαθητών. Η Δ8 θεωρεί ότι έχουν γίνει κάποια βήματα προς την σωστή κατεύθυνση από το Υπουργείο –όχι αρκετά- αλλά δεν μπορεί να προτείνει κάτι συγκεκριμένο.

*... μάλλον ότι έχουν γίνει κάποια βήματα, πιστεύω θα έπρεπε να γίνουν και άλλα προς αυτή την κατεύθυνση, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι συγκεκριμένο. (Δ8)*

*Θα εστιάσουμε κυρίως στη γλώσσα, που είναι ένα βασικό κομμάτι, στο γλωσσικό επίπεδο του μαθητή, στην εκπαίδευση που έχει λάβει ο μαθητής από το οικογενειακό περιβάλλον και τα ερεθίσματα από εκεί πριν έρθει στο σχολείο (...). (Δ9)*

*Για να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στο εν λόγω σχολικό περιβάλλον και να φοιτήσουν στην κανονική τους τάξη, καλό είναι κάποια παιδιά να φοιτούν σε κάποιο τμήμα υποδοχής, να υπάρχει ένα Τ.Υ., όπου θα εξασκήσουν εκεί τη γλώσσα τους. Ένας στόχος είναι αυτός.(Δ9)*

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους σε δράσεις και επιπλέον προγράμματα (π.χ. μέσω της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων) προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών και οδηγούν σε βελτίωση της συμπεριφοράς τους αφού εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε περισσότερες περιστάσεις πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Ιδιαίτερη μνεία έγινε από την Δ9 στα προγράμματα φιλιαναγνωσίας που όπως η ίδια διαπίστωσε βοηθούν εκτός από την γρηγορότερη εκμάθηση της γλώσσας και τις καλύτερες επιδόσεις σε άλλα μαθήματα, ακόμη και στην τροποποίηση προβληματικών συμπεριφορών. Μέσα από τη συμμετοχή όλων σ' αυτού του είδους τις δραστηριότητες παρατηρείται μια ευγενής άμιλλα να αναπτύσσεται που αφορά σε όλη την τάξη και όχι μόνο σε λίγους μαθητές.

*Ένας άλλος στόχος είναι για να μπορέσουν να συνυπάρχουν στην εκπαίδευση χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα όσον αφορά συμπεριφορές, -κυρίως συμπεριφορές μέσα στο σχολικό περιβάλλον- να μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις και προγράμματα που θα γίνονται στο σχολείο, όπου θα μπορούν να βιώνουν ότι τους προσφέρει η ελληνική εκπαίδευση. (Δ9)*

Επιπλέον σε άλλο σχολείο γίνονται προσπάθειες για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus):

*Τώρα περιμένουμε να εγκριθεί η αίτησή μας για Εράσμους που έχει σχέση με τους μετανάστες και τις ειδικές κατηγορίες πληθυσμού, με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στα σχολεία και αναμένεται να εμπλακούμε σε τέτοιες δράσεις.(Δ2)*

Χρειάζεται βέβαια να γίνουν πολλά βήματα ακόμη για να βελτιωθούν τα πράγματα ως προς την υλοποίηση αυτών των δράσεων και δραστηριοτήτων και το κυριότερο πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές στην εφαρμογή αυτών των πρακτικών είναι ότι αυτή –η εφαρμογή- επαφίεται κυρίως στην καλή πρόθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών:

*Σίγουρα θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε κάποια πράγματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και θα μπορούσε να υπάρχει συγκεκριμένο μάθημα ή ώρα για τη διαπολιτισμική, όπως έχουμε την Ε.Ζ. αλλά κυρίως θα έπρεπε το υπουργείο να λάβει υπόψη και να φροντίσει να ευαισθητοποιήσει περισσότερο τους γονείς –και τους μεν και τους δε- για να πετύχουμε τους στόχους. (Δ9)*

*...ο κάθε εκπαιδευτικός κουβαλάει την προσωπική του ιστορία και τις προσωπικές του υποχρεώσεις (κάποιοι δεν έχουν προσωπικό χρόνο να διαθέσουν λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ή λόγω παράλληλης αγροτικής ενασχόλησης).(Δ2)*



### 4.1.3. Κριτική πολυπολιτισμικότητα

Οι διευθυντές στους οποίους εντοπίστηκαν τα περισσότερα χαρακτηριστικά της κριτικής πολυπολιτισμικότητας ήταν οι Δ2, Δ3 και Δ4. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν: η πεποίθηση για ισότητα και εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας, ο στοχασμός που οδηγεί σε αλλαγές προοπτικής, η πεποίθηση για δόμηση διαφορών από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, οι διαφορές που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη και τέλος το ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή και η ενσυναίσθηση (Παράρτημα Α, Πίνακας 1).

#### 4.1.3.1. Πεποίθηση για ισότητα και εξάλειψη κοινωνικής αδικίας

Παρ' όλο που η Δ3 φαίνεται να πιστεύει ότι η διαφορετικότητα καλό θα ήταν να μην φαινόταν, οι απαντήσεις της όσον αφορά στους στόχους που έχει θέσει την τοποθετούν μάλλον σε ένα πιο κριτικό επίπεδο όσον αφορά στην ένταξη των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αφού από τις απαντήσεις της αλλά και από τις δράσεις στις οποίες εμπλέκει το σχολείο της για χάρη κυρίως αυτών των παιδιών δείχνουν ξεκάθαρα ότι ενδιαφέρεται σθεναρά για την εξάλειψη των κοινωνικών αδικιών:

*Οι στόχοι μας είναι τα παιδιά να ενταχθούν, να ενσωματωθούν, γι' αυτό καθημερινά τα αγκαλιάζουμε και τα εμπλέκουμε σε διάφορες δραστηριότητες. Η φιλοσοφία μας είναι ενσωμάτωση και αποδοχή. Αυτός είναι ο στόχος μας.*

*Οι προκλήσεις είναι η προσπάθεια να δουλεύουμε σε ομάδες, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μέσα στις ομάδες να υπάρχουν παιδιά με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο έτσι ώστε να μπορούμε να προωθήσουμε την αποδοχή και την ενσωμάτωση (Δ3).*

Και ο Δ2 νοιάζεται ιδιαίτερα για την ένταξη και αποδοχή των μαθητών του σχολείου του κι αυτό είναι κάτι που αποτυπώνεται σε όλο το μάκρος της συνέντευξης, αφού από όλες του τις τοποθετήσεις αναδύεται η επιμονή του σε διδακτικές τεχνικές που θα βοηθήσουν την πρόωση μοντέλων συνεργασίας, η πρόθεσή του να αγκαλιάσει με τον ίδιο τρόπο όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και να μπορέσει να γίνει ο ίδιος το παράδειγμα για μίμηση από τους συναδέλφους του και η έγνοια του για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους.

Τα εμπόδια στην επικοινωνία θεωρεί πιο σημαντικά ακόμη και από τις διαφορές στην κουλτούρα και στη γλώσσα η Δ4 και αυτά επιθυμεί να καταπολεμήσει ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Πρωθεί με το προσωπικό της παράδειγμά την φιλοσοφία ότι η διαφορετικότητα δεν είναι κάτι κακό και θα έπρεπε να είναι αποδεκτή από όλους μας και προσπαθεί να κάνει όλους τους μαθητές να νιώθουν το σχολείο σαν το σπίτι τους. Αναγνωρίζει βέβαια ότι το σχολείο αποτελώντας μια μικρογραφία της κοινωνίας δεν εκφράζει ως κυρίαρχη άποψη την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά φαίνεται να πιστεύει ότι αν οι μαθητές το νιώσουν σαν σπίτι τους πολλά πράγματα μπορούν να αλλάξουν. Επιπλέον προτείνει την αποφυγή της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών σε ξεχωριστούς χώρους με σκοπό την αποφυγή της στοχοποίησης και του αποκλεισμού από το φυσικό περιβάλλον της τάξης τους.

Και από τους τρεις αυτούς διευθυντές, ήταν η αίσθηση που απέπνεε όλη τους η συνέντευξη, όλες τους οι τοποθετήσεις, ότι τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ της ισότητας και της εξάλειψης των όποιων κοινωνικών αδικιών και προσπαθούν με το προσωπικό τους παράδειγμα να εμπνεύσουν και τους συναδέλφους τους. Δεν επρόκειτο για μία μόνο συγκεκριμένη απάντηση αλλά για τη συνολική εικόνα των ίδιων και του σχολείου τους.

#### **4.1.3.2. Στοχασμός που οδηγεί σε αλλαγές προοπτικής**

Ο Δ2 εξέφρασε μεγάλη αγωνία όταν αναφέρθηκε στα ζητήματα της ένταξης και της αφομοίωσης. Σαφώς τασσόμενος υπέρ της ένταξης ο ίδιος δεν μπόρεσε να μην αναγνωρίσει πως στην προσπάθειά μας να εντάξουμε τους αλλοδαπούς μαθητές πολύ συχνά τους αφομοιώνουμε, κάτι που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει είναι χαρακτηριστικό της ισχυρής πλειοψηφίας, να αφομοιώνει τους λίγους. Η σκέψη αυτή εκφράστηκε ως διαπίστωση κι όχι ως προσωπική άποψη υπέρ της οποίας τάσσεται ο ίδιος:

*Είναι πολύ λεπτό το ζήτημα της αφομοίωσης και της ένταξης. Η αλήθεια είναι ότι αρχικά ξεκινάς να εντάξεις τα παιδιά αυτά στο υπάρχον πολιτιστικό, πολιτισμικό, οικονομικό σύστημα. Από εκεί και πέρα πιστεύω πώς λειτουργεί και η αφομοίωση γιατί είναι ας πούμε χαρακτηριστικό της ισχυρής κάστας, του ισχυρού στοιχείου, της πλειοψηφίας να αφομοιώνει τη μειοψηφία (Δ2).*

*... Εφόσον επιτευχθεί η ένταξη πιστεύω πως σιγά σιγά και χωρίς να το επιδιώκουμε (...) έρχεται και η αφομοίωση, είναι μια συντελεστική μάθηση, είναι πώς να το πω (...) μια συντελεστική οδός. Συμβαίνει νομοτελειακά. Προσωπικά με βρίσκει αντίθετο η αφομοίωση, θέλω ο καθένας να κρατά τα χαρακτηριστικά της καταγωγής του αλλά πρακτικά αυτό συμβαίνει, ενώ δεν το επιδιώκουμε, δυστυχώς συμβαίνει (Δ2).*

Για την επίτευξη της αλλαγής σ' αυτήν την προοπτική προτείνει να εφαρμόζεται ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα στα σχολεία, το οποίο όμως για να εφαρμοστεί προϋποθέτει

και τις αντίστοιχες αλλαγές στη νομοθεσία. Εκτός από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αυτή η ομάδα των διευθυντών δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον και για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολείο, αφού η μητρική είναι η γλώσσα στην οποία οι άνθρωποι σκέφτονται και ονειρεύονται. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι απλώς να μάθουμε για την κουλτούρα των άλλων, για τις συνήθειές τους, γενικότερα για τον τρόπο ζωής τους (Δ4). Θα έπρεπε οι αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν διατηρώντας το δικαίωμα εκτός από το να μάθουν ελληνικά να μπορούν να διδαχθούν και τη δική τους γλώσσα και ιστορία:

*Το πιο σημαντικό πάντως είναι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας γιατί οι άνθρωποι σ' αυτήν ονειρεύονται. Τα παιδιά αυτά στο σπίτι ακούν και μαθαίνουν ελλιπώς τη μητρική και στο σχολείο αναγκάζονται να μάθουν και να επικοινωνούν σε μια άλλη γλώσσα που κι αυτήν δυσκολεύονται να τη μάθουν όπως και τη μητρική. Θα μπορούσαν να διδάσκονται τη μητρική ως 2<sup>η</sup> Ξένη Γλώσσα στο σχολείο ((αντί για τα Γαλλικά ή τα Γερμανικά)).(Δ4)*

#### **4.1.3.3. Πεποίθηση για δόμηση διαφορών από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο**

Οι τρεις διευθυντές αυτής της ομάδας φάνηκε να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα μετακίνησης κάποιων πληθυσμών και την αποδίδουν στην παγκοσμιοποίηση, τη φτώχεια, τους πολέμους και γενικότερα στην ανάγκη για μια καλύτερη ζωή. Από εκεί και μετά θεωρούν επίσης ότι η κοινωνία που τους υποδέχεται δομεί διαφορές και ανάλογα με τους όρους με τους οποίους γίνεται αυτή η μετακίνηση πληθυσμών μπορεί να δημιουργούνται μεγαλύτερα ή μικρότερα προβλήματα. Κι ενώ οφείλουμε να τους υποδεχόμαστε θετικά και να τους προσφέρουμε τα αναγκαία, η έλλειψη ελέγχων και προγραμματισμού και η ελλιπής ενημέρωση οδηγεί σε φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας.

*Δεν έχω να πω κάτι. Όσοι μετακινούνται, μετακινούνται για συγκεκριμένους λόγους (πόλεμος, οικονομία). Κι εγώ θα μπορούσα αύριο να ξενιτευτώ. Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζω τους γηγενείς και τους μετανάστες. Προβλήματα δημιουργούνται όταν δεν υπάρχει έλεγχος στη μετανάστευση και στη χώρα μας απ' όσο βλέπω, δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει προγραμματισμός για το πόσοι θα έρθουν και τι θα κάνω μ' αυτούς όταν έρθουν στη χώρα μου...*

*Το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας. Τα παιδιά μεταφέρουν το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο στο σχολείο. Αν δηλαδή ένα παιδί έχει να φάει ή του έχει αγοράσει η μαμά του καινούρια ρούχα και αθλητικά παπούτσια, αυτό φαίνεται, και το αντίθετο. Αυτές είναι οι κοινωνικές ανισότητες που φαίνονται στο σχολείο. Από εκεί και πέρα τουλάχιστον οι περισσότερες ανισότητες οφείλονται κυρίως στην ελλιπή ενημέρωση που υπήρχε και στους γονείς των γηγενών και στους γονείς των μεταναστών. Δεν υπάρχει ενημέρωση γι' αυτά τα παιδιά που έρχονται (Δ4).*

#### 4.1.3.4. Διαφορές που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη

Στην διαπολιτισμική εκπαίδευση η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί κομβικό σημείο. Όλοι οι πολιτισμοί έχουν αξία -και των γηγενών και των αλλοδαπών- και το σχολείο οφείλει να τα αναδεικνύει όλα (Δ2 & Δ3). Δεν είναι ο ρόλος του σχολείου να φέρνει σε αντίθεση τους μαθητές λόγω της καταγωγής τους.

*Η διαπολιτισμική για μένα είναι δύο κρίκοι οι οποίοι ο ένας μπαίνει μέσα στον άλλο. Αυτό για εμένα σημαίνει ότι η κουλτούρα των μεν και των δε να είναι αλληλένδετη και οι κουλτούρες αυτές να έρθουν σε επαφή. (Δ3)*

Η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί σημαντικό στόχο και για την Διευθύντρια 4 και από την τοποθέτησή της βλέπουμε ότι δεν τοποθετεί την μια ομάδα σε αντίθεση αλλά σε σχέση με την άλλη και εστιάζει πολύ στην προσωπικότητα του καθένα περισσότερο, παρά στην καταγωγή του.

*Επίσης στόχος είναι οι μαθητές να μην βλέπουν τους συμμαθητές ως διαφορετικούς, να μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Αν δεν έρχονται κάθε μέρα στο σχολείο ή αν δεν φοράνε ίδια ρούχα με εμάς, δεν πειράζει, δεν έχει σημασία. Σημασία έχει ότι είναι συμμαθητές μας και πρέπει να αποδεχτούμε αυτό που βλέπουμε. (Δ4)*

*Διαφορετικοί (...). Νομίζω ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, δηλαδή κι εγώ διαφορετική από εσάς είμαι. ... Διαφορετικοί λοιπόν είμαστε όλοι και ο καθένας έχει την προσωπικότητά του. (Δ4)*

#### 4.1.3.5. Ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή/ Ενσυναίσθηση

Η κυριότερη αλλαγή που πρέπει να συντελεστεί είναι να συνειδητοποιήσουμε ότι ζούμε πια σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Δ3). Είναι απαραίτητο να δεχόμαστε τους αλλοδαπούς μαθητές στα σχολεία μας και να τους προσφέρουμε απλόχερα αγάπη, κατανόηση και συνεργασία. Και αυτό να γίνεται με αποδοχή πραγματική που θα προωθή την ένταξή τους με σεβασμό στην πολιτισμική τους ταυτότητα.

*Πιστεύω ότι καλώς έρχονται, ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, γενικά η πολυπολιτισμικότητα υπάρχει σ' όλη την Ευρώπη. Κι εμείς ως Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να τους δεχόμαστε και να παρέχουμε σ' αυτούς αγάπη, κατανόηση και συνεργασία. (Δ3)*

Παρουσιάστηκε έντονο ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή και ενσυναίσθηση, καθώς και για την υπέρβαση των εμποδίων στην επικοινωνία και την οικοδόμηση σχέσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Οι διαφορές στη γλώσσα και στην κουλτούρα δεν αρκούν για να αποτελούν εμπόδιο στην επικοινωνία. Πρέπει να μπει ο καθένας μας στη θέση

του άλλου, να τον κατανοήσει, να τον αντιμετωπίσει ως ίσο και να μάθει να συνεργάζεται μαζί του.

*...Η διάθεσή μου όχι μόνο ως διευθύντρια αλλά και ως εκπαιδευτικός είναι να μην υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία παρά τις διαφορές σε γλώσσα και κουλτούρα. Το ζητούμενο για μένα είναι τα παιδιά να επικοινωνούν και να συνεργάζονται, να μάθουν να ανακαλύπτουν μαζί. Πρέπει πρώτα να τους δείξουμε εμείς πώς να το κάνουν, να αντιμετωπίζουν το ένα το άλλο σαν να είναι ο εαυτός τους, να εργάζονται σαν μια ομάδα άσχετα αν προέρχονται από άλλο υπόβαθρο, άσχετα αν είναι πλούσιοι ή φτωχοί, η συνεργασία μετράει πάνω απ' όλα και ότι αντιμετωπίζω τον απέναντί μου σαν να είμαι εγώ. (Δ4)*

Η συμμετοχή όλων των μαθητών σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ή και εκτός αυτού –εκπαιδευτικές εκδρομές, η εμπλοκή όλων στα παιχνίδια των διαλειμμάτων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη είναι κάποιες από τις πρακτικές που προτείνονται και από τους τρεις διευθυντές της προσέγγισης αυτής. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται και για την συνεπή φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών. Η αλλαγή του σχολείου σε ένα σχολείο πιο δημοκρατικό και περισσότερο διαπολιτισμικό –αν και δύσκολη- δεν αποτελεί πια επιλογή αλλά είναι επιτακτική ανάγκη αν θέλουμε να πάψουν να υπάρχουν σ' αυτό ανισότητες.

*Το σημαντικότερο (ρόλο). Αν το σχολείο παραμείνει στο παρελθόν δυστυχώς τότε θα έχουμε τις ανισότητες που προανέφερα. Ως παρελθόν ορίζω την εποχή πριν το '90 όπου όλοι σχεδόν οι μαθητές ήταν γηγενείς. Τώρα το σχολείο πρέπει να αλλάξει. Τι σημαίνει αυτό: το πώς σκέφτεται και το πώς ενεργεί. Δυστυχώς οι αλλαγές είναι λίγο δύσκολες. [ ] Είναι προτιμότερο τα παιδιά να κατανοήσουν πώς θα αντιμετωπίζουν με υπευθυνότητα τον απέναντί τους, πώς θα μπουν στη θέση του άλλου παρά να μάθουν ορθογραφία. Να μάθουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, να αντιμετωπίζουν τους απέναντι σαν να είναι ο εαυτός τους, τα αδέρφια τους. (Δ4)*

#### **4.1.3.6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και δυσκολίες εφαρμογής τους**

Σε τέσσερις άξονες κινούνται οι διευθυντές της κριτικής προσέγγισης σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση που εφαρμόζεται στα σχολεία τους. Οι δύο πρώτοι - γλώσσα και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας- εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αλλαγές που πρέπει να προωθήσει και το Υπουργείο Παιδείας. Οι άλλοι δύο –συμμετοχή σε δράσεις και εμπλοκή όλων σε αυτές- φαίνεται να επιτυγχάνονται κυρίως λόγω της δικής τους προσπάθειας.

Στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είχαν εστιάσει και οι διευθυντές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Εδώ όμως οι διευθυντές μας θέτουν και μια άλλη παράμετρο. Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδαχθούν σωστά και την μητρική τους

γλώσσα στο σχολείο γιατί αυτήν η γλώσσα θα διευρύνει τους ορίζοντες της σκέψης τους και θα άρει τις ανισότητες που προκαλούνται λόγω της διγλωσσίας τους. Για να γίνει βέβαια αυτό πρέπει να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά και τα ωρολόγια προγράμματα αφού πρέπει να βρεθεί τρόπος να ενσωματωθεί η μητρική γλώσσα μέσα στα υπάρχοντα προγράμματα. Προτείνεται μάλιστα να την μαθαίνουν ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα (αντί για γαλλικά ή γερμανικά).

Η ενημέρωση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επίσης αποτελεί ένα θέμα που δεν θα πρέπει να επαφίεται μόνο στις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει η Πολιτεία να φροντίσει ώστε μετά την εγκατάσταση των μεταναστών σε συγκεκριμένες κοινότητες να δρομολογεί προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του γενικότερου πληθυσμού.

Αυτό που μπόρεσαν «να σηκώσουν στις δικές τους πλάτες» οι τρεις αυτοί διευθυντές, ήταν η εμπλοκή των σχολείων τους σε δράσεις και προγράμματα – κυρίως ευρωπαϊκά- όπως τα Erasmus, e-twining και teachers4europa και μάλιστα με θέματα που άπτονται πάντα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσω αυτών κατάφεραν να ενεργοποιήσουν και να εμπλέξουν πολλούς μαθητές, να προάγουν τη συνεργατική μάθηση, να τους ευαισθητοποιήσουν σε θέματα διαφορετικότητας και αποδοχής της και να αμβλύνουν πολλές διαφορές.

## **4.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ**

Τρεις διευθυντές (Δ5, Δ6 και Δ10) έχουν συναλλακτικό ηγετικό προφίλ εκ των οποίων στον έναν εντοπίστηκαν και αρκετά στοιχεία μετασχηματιστικά (Δ10). Επίσης τρεις διευθυντές κατατάσσονται σύμφωνα με τις περισσότερες τοποθετήσεις τους στο κριτικό προφίλ ηγεσίας (Δ2, Δ3 και Δ4). Ο Δ2 και η Δ3 έδωσαν και κάποιες απαντήσεις που ταιριάζουν περισσότερο στο πλουραλιστικό προφίλ, η γενικότερη όμως αίσθηση που αποκόμισε η ερευνήτρια, ήταν ότι τους ταιριάζει περισσότερο η κατάταξη στο κριτικό μοντέλο. Τέλος, οι περισσότεροι διευθυντές (Δ1, Δ7, Δ8 και Δ9) παρουσιάζονται περισσότερο ως μετασχηματιστές με κάποια στοιχεία συναλλακτικού. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι τοποθετήσεις τους με βάση το ηγετικό τους προφίλ και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτών των προφίλ που εμφανίστηκαν μέσω των απαντήσεών τους στη συνέντευξη.

#### 4.2.1.Συναλλακτική ηγεσία

Τα συναλλακτικά χαρακτηριστικά που παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των διευθυντών μας ήταν: η ηγετοκεντρική δράση, η χρήση της δύναμης ως εξουσία, η επιθυμία για διατήρηση και ανάπτυξη των συστημάτων και τον καθορισμό και επιτυχία των στόχων και ομαλή λειτουργία σχολείου, ο καθορισμός και η πλαισίωση της πραγματικότητας των άλλων για να διατηρηθεί η οργανωτική αρμονία, η έμφαση στα διοικητικά θέματα για προώθηση του οράματος από τον ηγέτη, η ανταλλαγή ή συναλλαγή με τους οπαδούς, η βολιδοσκόπηση αναγκών και η ικανοποίησή τους με σκοπό την εξαργύρωση/ ανταπόδοση, η λειτουργία με εξωτερική παρακίνηση, η ύπαρξη αμοιβών και ο έλεγχος αμοιβών και οπαδοί που τις αναγνωρίζουν και τις επιθυμούν. Σε κάθε ενότητα θα παρουσιάζονται πρώτα τα χαρακτηριστικά των τριών διευθυντών που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως συναλλακτικοί ηγέτες και στη συνέχεια θα παρουσιάζονται και κάποιες απαντήσεις που κατατάσσονται στο συναλλακτικό προφίλ αλλά δόθηκαν από διευθυντές που κατηγοριοποιούνται σε άλλο στυλ ηγεσίας σύμφωνα με την πλειοψηφία των απαντήσεών τους και τη γενικότερη παρουσία τους (Παράρτημα Α, Πίνακας 2).

##### 4.2.1.1.Ηγετοκεντρική δράση / Δύναμη ως εξουσία

Ο Δ5 αναθέτει δραστηριότητες μόνο στον υποδιευθυντή του και στους γυμναστές τα ατομικά δελτία υγείας των μαθητών γιατί όπως λέει ο ίδιος «Δεν μπορώ να τα κάνω όλα μόνος μου». Ελέγχει όμως πάντα τις εργασίες τους γιατί αν δεν ελέγξει, δεν είναι ποτέ σίγουρος αν έχουν εκτελεστεί οι εργασίες που τους ανέθεσε. Το ίδιο κάνει και ο Δ10 που αναθέτει κάποιες δραστηριότητες στον υποδιευθυντή του και σε άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά πάντα ελέγχει το αποτέλεσμα:

*Ελέγγω μετά αν έγινε κάτι, γιατί αν δεν ελέγξω δεν είμαι σίγουρος αν έγινε. Αν δεν κάνεις έλεγχο είναι σαν να αναθέτεις μια εργασία στον μαθητή και να μην ελέγξεις μετά αν την έκανε. (Δ5)*

Συνεργάζεται βέβαια με το Σύλλογο Διδασκόντων, συζητούν τα πάντα όπως ο ίδιος λέει και δεν παίρνουν αποφάσεις αν δεν συζητηθούν τα θέματα στο Σύλλογο αλλά δεν φαίνεται να κάνει άνοιγμα στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, γονείς, ειδικοί επιστήμονες που συνεργάζονται μαζί τους) για τα σοβαρά θέματα που δημιουργούνται στο σχολείο του. Φάνηκε να βασίζεται περισσότερο στις δικές του δυνάμεις για την επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν:

*Οι μαθητές δεν μετέχουν στα μαθητικά συμβούλια, αλλά στους συλλόγους διδασκόντων συζητούνται τα πάντα. Αν δεν συζητηθούν, δεν παίρνουμε αποφάσεις για τίποτα. Συνεργαζόμαστε με το σύλλογο γονέων και έχουμε πολύ στενή συνεργασία με το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο του Δήμου που έχει Κοινωνική Λειτουργό και Ψυχολόγο. Μας βοηθά πολύ η Ψυχολόγος, δεν συμμετέχουν αυτοί στις αποφάσεις. (Δ5)*

Επιπλέον, ενώ δίνει ελευθερίες στους εκπαιδευτικούς φροντίζει πάντα να μην ξεφεύγουν από τους προκαθορισμένους στόχους. Ενδιαφέρεται για τη δημιουργία θετικού κλίματος και θέτει τα περισσότερα ζητήματα σε συζήτηση με το Σύλλογο Διδασκόντων αλλά διαφαίνεται ότι κυρίως βασίζεται στην προσωπική του εκτίμηση για τη λήψη αποφάσεων. Κάποιες φορές όταν προκύπτουν ζητήματα για τα οποία δεν υπάρχει η απαραίτητη νομοθετική κάλυψη, κάνει υπερβάσεις για να τα διευθετήσει παίρνοντας ο ίδιος την ευθύνη. Με παρόμοιο τρόπο τοποθετείται και ο Δ10 ως προς τη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν προς επίλυση στο σχολείο του, ο οποίος προσπαθεί να υλοποιήσει με δημοκρατικό τρόπο το όραμά του –διαμοιράζοντας και αναθέτοντας ισόποσα τις εργασίες- ενώ κι αυτός μετά τη συζήτηση φαίνεται ότι κυρίως μόνος του λαμβάνει τις αποφάσεις:

*(Το όραμά μου το διαμοιράζομαι)... με τους συναδέλφους. Προσπαθώ να το υλοποιήσω δουλεύοντας δημοκρατικά με όλους. (Δ10)*

Ο Δ6 τοποθετήθηκε ως διευθυντής σε ένα κατά την άποψή του πολύ δύσκολο σχολείο όσον αφορά στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Βασίστηκε περισσότερο στη δική του ψυχική δύναμη και θέληση για να επιτύχει τους στόχους του. Ξεκαθάρισε από την αρχή τι περιμένει από όλους, ποια θα είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, ποιοι θα είναι οι στόχοι τους. Τους εκπαιδευτικούς φροντίζει να τους ενημερώνει συχνά για όσα θέματα προκύπτουν αλλά και τους γονείς που μπορεί να έχουν μη αποδεκτή συμπεριφορά προσπαθεί με ενημέρωση να τους φέρει κοντά του, μην παραλείποντας να υποδεικνύει ότι είναι ζητούμενο και απαραίτητο να σέβονται τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς:

*Όταν ήρθα, ήταν ένα σχολείο δύσκολο από πλευράς μαθητών και εκπαιδευτικών. Προσπάθησα από μόνος μου να είμαι ξεκάθαρος στο τι θα ζητούσα από τους εκπαιδευτικούς, ποια θα είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, ποιοι θα είναι οι στόχοι μας. Αρχικά είχαμε δυσκολίες γιατί θέλησα να βάλω ισορροπίες στην όλη αυτή κατάσταση, είχαμε τα μικροπροβλήματα, αλλά πιστεύω, όταν υπάρχει ψυχική δύναμη και θέληση, μπορείς να καταφέρεις αρκετά πράγματα σε μεγάλο βαθμό...*

*...Γενικά θέλει δουλειά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, θέλει συχνή ενημέρωση. Στην αρχή αντιμετώπισα κάποια αγριότητα κι επιθετικότητα από κάποιους γονείς γιατί δεν γνώριζαν εμένα και τους νέους συναδέλφους αλλά με συχνές ενημερώσεις είτε στην πρωινή προσευχή, σε τακτά χρονικά διαστήματα όταν καλούσα τους γονείς στο γραφείο μου διαπίστωσα ότι πρέπει να αφιερώσεις*



*χρόνο μαζί τους συζητώντας σε μεγάλο βαθμό. Τους είπα ότι εδώ είναι δημόσιος χώρος, θα πρέπει να σέβετε το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και διαπίστωσα ότι αυτό το αποτέλεσμα της αγριότητας, των φωνών και των επιθέσεων σε πολλούς εκπαιδευτικούς, φέτος ((2018-19)) έχει μειωθεί σε μεγάλο βαθμό και τα προβλήματα είναι ελάχιστα. (Δ6)*

Και η Δ9 όμως που έχει περισσότερα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να θεωρεί περισσότερο δική της ευθύνη η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων του σχολείου:

*Βεβαίως, και με βαρύνει απόλυτα αυτό, ο ρόλος του ηγέτη Διευθυντή. Είναι από τους βασικούς ρόλους του διευθυντή να μπορεί να συμμετέχει ενεργά και αμεσότητα πάνω σε αυτό το κομμάτι που λέγεται διαπολιτισμική εκπαίδευση.(...) Συμμετέχω και προσπαθώ να δημιουργήσω τις κατάλληλες προϋποθέσεις για όλους τους μαθητές και να συμμετέχουν βιωματικά τα παιδιά με διάφορες δράσεις. (Δ9)*

#### **4.2.1.2. Επιθυμία για διατήρηση και ανάπτυξη των συστημάτων και τον καθορισμό και επιτυχία των στόχων και ομαλή λειτουργία σχολείου**

Για την επιτυχία των προκαθορισμένων στόχων οι διευθυντές αυτής της κατηγορίας διατηρούν και αξιοποιούν όλα τα υποστηρικτικά μέσα που διαθέτουν. Συνεργάζονται με το ΠΕΚΕΣ και τους συντονιστές εκπαίδευσης, τις Διευθύνσεις εκπαίδευσης και το Δήμο με σκοπό να αξιοποιήσουν όλα τα εφόδια που μπορούν να τους παρέχουν (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διοικητική υποστήριξη και χρηματοδότηση/ υλικοτεχνικές υποδομές αντίστοιχα). Επίσης χρησιμοποιούν τις κλασικές υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στα σχολεία τους, όπως τα τμήματα ένταξης, τις τάξεις υποδοχής και τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Για την ομαλή λειτουργία του σχολείου θεωρούν ότι είναι βασικό στοιχείο ο σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς και ο σεβασμός απέναντι στον διευθυντή του σχολείου. Ο ρόλος μάλιστα του διευθυντή θεωρείται ο πιο βασικός στο να επηρεάσει και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο κυρίως με την αξιοποίηση των υπαρχουσών δομών που παρέχονται από το Υπουργείο και τη Διοίκηση:

*Βασικό κομμάτι είναι ο σεβασμός σε κάθε συνάδελφο προσωπικά και ο σεβασμός στο διευθυντή του σχολείου. Δίνω μεγάλη βάση σ' αυτό, στην προσέγγιση του κάθε θέματος, τα μεμονωμένα προβλήματα τα συζητούμε στο γραφείο ή ατομικά ή ομαδικά να τα λύσουμε. Θεωρώ ότι για να σταθεί μία σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει μια κοινή γραμμή, να υπάρχει αλληλοσεβασμός και κατανόηση για την επίτευξη των στόχων. (Δ6)*

Δεν διαφοροποιούνται από τους στόχους που έχει θέσει το Υπουργείο για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ο Δ10 αποφεύγει την εμπλοκή άλλων στη διαχείριση των ζητημάτων που τους απασχολούν, επιτρέπει μόνο στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να ασχολούνται με αυτά.

Επιπλέον, ενώ όλοι παραδέχονται ότι τα χρήματα που διατίθενται για το σχολείο από τους Δήμους δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των σχολείων τους, τοποθετούνται αρνητικά ή μάλλον αρνητικά στην διερεύνηση για εξεύρεση χορηγιών είτε από τους γονείς είτε από την ευρύτερη κοινωνία.

#### **4.2.1.3. Καθορισμός και πλαισίωση της πραγματικότητας των άλλων για να διατηρηθεί η οργανωτική αρμονία**

Για να διατηρήσουν την οργανωτική αρμονία στο σχολείο τους οι διευθυντές αυτού του προφίλ εστιάζουν στο δικό τους όραμα και προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις καθορίζοντας μία κοινή γραμμή:

*Πάντα ένας ηγέτης για να μπορέσει να πετύχει τους στόχους του πρέπει να έχει όραμα. Εντοπίζω κατά τη διάρκεια της χρονιάς εκπαιδευτικούς που θέλουν το κάτι παραπάνω, συζητώ μαζί τους, θέτω το πλαίσιο γι' αυτό που θέλουμε να κάνουμε προς όφελος της σχολικής μονάδας και των μαθητών και διαπιστώνω ότι μπορούμε να καταφέρουμε πολλά πράγματα όταν υπάρχει κοινή γραμμή, υπομονή και επιμονή, όρεξη και διάθεση για συνεργασία. (Δ6)*

Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται ιδιαίτερη επιμόρφωση, ή αν χρειάζονται θα μπορούσαν με απλό και πρακτικό τρόπο να επιμορφώνονται, όπως για παράδειγμα να ανταλλάσσουν απόψεις και πρακτικές με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας. Δεν προσπάθησαν να κάνουν μεγάλες αλλαγές στο σχολείο τους γιατί δεν το θεώρησαν απαραίτητο ή όταν το θεώρησαν αναγκαίο η αλλαγή που επιθύμησαν περισσότερο να επιτύχουν ήταν στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών στους οποίους έβλεπαν αρνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Και για να πετύχουν αυτή την αλλαγή έθεταν τους στόχους μόνοι τους και ανέλυναν το πλαίσιο, στη συνέχεια προσπαθούσαν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς για το τι είναι δίκαιο και άδικο ή τι είναι ωφέλιμο για μαθητές και εκπαιδευτικούς:

*Αλλά όταν θέτεις στόχους και αναλύεις το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι όταν κάτι είναι άδικο, αυτό που κάνουμε είναι προς όφελος των ιδίων και της σχολικής μονάδας. (Δ6)*

Γενικά αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς κυρίως με βάση τα αποτελέσματά τους στο τέλος του χρόνου (επιδόσεις μαθητών και μαθητική διαρροή) αλλά φροντίζουν να μην τους το δείχνουν. Πάντως στις περιπτώσεις που χρειάζεται να αναθέσουν κάποια εργασία σε εκπαιδευτικό, επιλέγουν αυτόν που θεωρούν πιο ικανό με βάση την άτυπη αξιολόγηση που τους έχουν κάνει χωρίς βεβαίως να γίνεται αυτό αντιληπτό.

#### **4.2.1.4. Έμφαση στα διοικητικά θέματα για προώθηση του οράματος από τον ηγέτη**

Η έμφαση στα διοικητικά θέματα φαίνεται από το γεγονός ότι δίνουν προτεραιότητα σ' αυτά οι συναλλακτικοί ηγέτες. Ό,τι λοιπόν έχει σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή, με την συντήρηση του κτιρίου και γενικότερα με τις προμήθειες υλικών από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες (Δήμο, Διευθύνσεις εκπαίδευσης και Υπουργείο) αποτελούν βασικούς στόχους. Το ίδιο συμβαίνει και με την διεκπεραίωση όλων των εγγράφων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Παρατηρείται μια έξαρση του ρόλου του διευθυντή στα θέματα που έχουν σχέση με την ικανότητά του να διεκπεραιώνει τις διοικητικές του εργασίες, αυτές που έχουν σχέση με την αναβάθμιση του κτιρίου και την επικοινωνία με τις άλλες υπηρεσίες της Διοίκησης.

Φάνηκε να βάζουν σε μικρή προτεραιότητα τα θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία γενικότερα. Θεωρούν επαρκή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο, δεν στοχεύουν σε κάτι επιπλέον. Συμμετέχουν μόνο στις απαραίτητες από τη νομοθεσία δράσεις που αφορούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (οι ελάχιστες συγκεκριμένες και προσδιορισμένες από το Υπουργείο εκπαιδευτικές εκδρομές). Δεν αναφέρθηκαν συμμετοχές σε εξωσχολικές δραστηριότητες πέραν των καθορισμένων από το ΑΠΣ, ούτε συμμετοχή σε προγράμματα διαθεματικών δραστηριοτήτων ή σε ευρωπαϊκά προγράμματα που διασυνδέουν πολλά σχολεία μεταξύ τους.

#### **4.2.1.5. Βολιδοσκόπηση αναγκών και ικανοποίησή τους με σκοπό την εξαργύρωση- ανταπόδοση. / Ανταλλαγή ή συναλλαγή με τους οπαδούς**

Σύμφωνα με αυτήν την άποψη όλα ξεκινάνε από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα φροντίσει για τις απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές, θα πρέπει να διαπιστώσει τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών και να προτείνει και τρόπους αντιμετώπισης με στόχο την ανταπόδοση. Διερευνούν λοιπόν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε υλικά και υποδομές και προσπαθούν να τους τα εξασφαλίσουν ώστε να γίνει πιο αποδοτική η εργασία τους και να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητές τους στο έπακρο. Για το λόγο αυτό κάνουν και άτυπη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κυρίως στο τέλος της

χρονιάς για να διαπιστώσουν τυχόν αδυναμίες και να προσπαθήσουν να τις αποφύγουν στον σχεδιασμό της επόμενης χρονιάς:

*Προσπαθώ λοιπόν να βοηθήσω τους εκπαιδευτικούς να μπορέσουν να κάνουν πιο ευχάριστη τη διδασκαλία τους σ' αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες γιατί οι δυσκολίες είναι πολλές, για να νιώσουν άνετα και να εκμεταλλευτώ τη δυναμική τους για να επιτύχω τους στόχους που έχω θέσει ως διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία μαζί τους. (Δ6)*

Μέσα σ' αυτά που είναι υπεύθυνος να κάνει ο διευθυντής είναι και ο συντονισμός όλων των σχολικών δραστηριοτήτων και ο εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης με εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. βιβλία, υπολογιστές). Πάντα χρειάζονται περισσότεροι πόροι για να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα και φροντίζουν να τα προμηθεύονται μέσω των υπερκείμενων διοικητικών υπηρεσιών. Οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν και οι ελλείψεις σε υποδομές είναι πολλές και προσπαθούν με κάθε τρόπο να κάνουν πιο ευχάριστη την εργασία των εκπαιδευτικών από τους οποίους βεβαίως αναμένεται να συμμορφωθούν στους στόχους που έχουν τεθεί.

Η βολιδοσκόπηση των αναγκών του σχολείου οδηγεί κάποιες φορές και σε συναλλαγή με άλλους οπαδούς (π.χ. γονείς), από τους οποίους ζητείται να προσφέρουν ό,τι μπορούν για να τις καλύψουν. Μπορεί για παράδειγμα να βοηθήσουν προσφέροντας προσωπική εργασία στην καθαριότητα του αύλειου χώρου ή στο βάψιμο του σχολείου:

*Προσπαθούμε ακόμη να εκμεταλλευτούμε και γονείς που μπορούν να προσφέρουν εσωτερικά για την ανάγκη του σχολείου με προσωπική εργασία για δουλειές όπως βάψιμο, την καθαριότητα αύλειου χώρου. Ο Δήμος συνδράμει άμεσα όταν ενημερώνεται για τις ανάγκες μας. (Δ6)*

#### **4.2.1.6. Λειτουργία με εξωτερική παρακίνηση, ύπαρξη αμοιβών, έλεγχος αμοιβών, οπαδοί που τις αναγνωρίζουν και τις επιθυμούν**

Η λειτουργία αυτών των διευθυντών κυρίως με εξωτερικές παρακινήσεις και ανταμοιβές διαφαίνεται από το γεγονός ότι δίνουν προτεραιότητα στην προμήθεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού με στόχο να βελτιωθεί η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και θέτουν σε δεύτερη μοίρα τις επιμορφωτικές ανάγκες και την προσωπική τους εξέλιξη. Επιπλέον γίνεται –αν και όχι φανερά– αξιολόγηση του έργου τους. Η προμήθεια εξοπλισμού λειτουργεί ως αμοιβή την οποία φροντίζει ο

Διευθυντής να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και φυσικά είναι επιθυμητές αυτές οι αμοιβές.

Στην περίπτωση δε των μαθητών επίσης γίνεται έλεγχος των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων και επιπλέον επιβάλλονται τιμωρίες με στέρηση κυρίως προνομίων (Δ7).

#### **4.2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία**

Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που απομονώθηκαν στο δείγμα μας ήταν: ενδιαφέρον για δημοκρατία, άσκηση της δύναμης ως επίδραση (μπορεί να μοιράζεται την ευθύνη χωρίς να εκχωρεί την εξουσία), διαμόρφωση, μεταβολή και εξύψωση των κινήτρων και των στόχων των μελών και επιρροή της κουλτούρας του σχολείου από τον ηγέτη, έμφαση στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ικανοποίηση υψηλότερων αναγκών, οικοδόμηση σεβασμού, επάρκειας, αυτονομίας και επίτευξης με καλλιέργεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ηθικών φιλοδοξιών όλων, επιρροή οπαδών για την εσωτερική αξία της δουλειάς τους, διευκόλυνση επαγγελματικής ανάπτυξης των άλλων (Παράρτημα Α, Πίνακας 2). Τέσσερις από τους διευθυντές μας κατατάχθηκαν με βάση την πλειοψηφία των απαντήσεών τους σε αυτό το στυλ ηγεσίας (Δ1, Δ7, Δ8, Δ9).

##### **4.2.2.1. Ενδιαφέρον για δημοκρατία**

Ενδιαφέρον για τις δημοκρατικές διαδικασίες έχουν επιδείξει και οι τέσσερις διευθυντές που κατατάχθηκαν με βάση την πλειοψηφία των απαντήσεών τους σ' αυτό το ηγετικό προφίλ. Θεωρούν ότι όλα τα θέματα αφορούν στο σύνολο της ομάδας των εκπαιδευτικών. Βάζουν στόχους από την αρχή της χρονιάς τόσο για επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με την υποδομή του σχολείου όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία (ίδρυση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, βοήθεια αδύναμων μαθητών). Προσπαθούν να έχουν δίκαιη στάση και συμπεριφορά απέναντι σε όλους τους συναδέλφους τους και απέναντι σε όλους τους μαθητές του σχολείου, ακόμη και σε αυτούς που έχουν κάπως πιο περιθωριακή συμπεριφορά. Ο διάλογος είναι το μεγάλο τους όπλο:

*... τα θέματα αφορούν στο σύνολο της ομάδας εκπαιδευτικών, από κοινού αποφασίζουμε. (Δ1)*

*...Από την αρχή της χρονιάς βάζουμε κάποιους στόχους όσον αφορά να βοηθήσουμε όλους τους μαθητές αλλά και κυρίως τους αλλοδαπούς μαθητές που στερούν σε κάποια γνωστικά αντικείμενα, οι συνάδελφοι το δέχονται θετικά, έχουμε φτιάξει τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας όπου χρειάζεται και το ωράριό τους τηρείται επακριβώς.(Δ7)*

Επιπλέον, συνεργάζονται με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Έχουν στενή σχέση και συνεργασία με τους ΣΕΕ για θέματα που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο. Συνεργάζονται με το Δήμο για τη βοήθεια που μπορούν να προσλάβουν σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετικά με τα λειτουργικά έξοδα και τα κτιριακά προβλήματα και τις υλικοτεχνικές υποδομές. Επιζητούν την συνεργασία και την βοήθεια των γονέων σε θέματα υλικά και πρακτικά κυρίως για να καλύψουν κάποιες ελλείψεις αν και πιστεύουν ότι όταν συνεργάζονται με τους γονείς πρέπει να μπορούν να τους «διαχειριστούν» σωστά:

*Πολλές φορές τα προβλήματα έχουν να κάνουν με τους γονείς. Αυτούς πρέπει να μπορούμε να διαχειριστούμε σωστά.[ ](Δ1)*

Το όραμά τους το μοιράζονται οπωσδήποτε με το προσωπικό του σχολείου και τον ΣΕΕ και προσπαθούν να το εμφυσήσουν σε όλους. Επίσης κάνουν προσπάθειες να καταστήσουν κατανοητό στους γονείς ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου και οικογένειας καθώς και όλων των υπηρεσιών που εμπλέκονται για όλα τα θέματα που αφορούν σε μαθητές. Ο εκτενής διάλογος είναι η προτιμώμενη πρακτική και λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων στο σχολείο ακόμη και στα διαλείμματα μερικές φορές αν παραστεί ανάγκη:

*(συνεργαζόμαστε) Στις συνελεύσεις που κάνουμε. ... Μπορούμε και στα διαλείμματα μερικές φορές.(Δ8)*

*...Το όραμα του κάθε διευθυντή δεν μπορεί να λάβει χώρα αν δεν συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και τον Σ.Δ. που είναι η ψυχή του σχολείου, αν δεν καταστήσει κατανοητό στους γονείς ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας για κάθε τι που αφορά το μαθητή και με όλους τους φορείς και υπηρεσίες που εμπλέκονται με τα θέματα του σχολείου.(Δ9)*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Δ2 ο οποίος μοιράζεται και δικές του αρμοδιότητες με τους συνεργάτες του και φροντίζει όλοι να συμμετέχουν και να συζητούν στο τέλος κάθε εργασίας με σκοπό την ανατροφοδότηση αλλά πιστεύει πως το ελληνικό σχολείο έχει εγκλωβιστεί σε ένα συγκεντρωτικό μοντέλο εξουσίας που δεν αφήνει από μόνο του πολλά περιθώρια συνεργασίας.

*Διαχειριστικά κάποιες αρμοδιότητες τις διαμοιράζω στους συνεργάτες εκπαιδευτικούς. Επίσης στα διάφορα προγράμματα που συμμετέχουμε ως σχολείο καθένας/καθεμιά έχει τις αρμοδιότητές του/της και σε τακτές συναντήσεις*

*συζητούμε τι έγινε, τι δεν έγινε και τι μπορεί να γίνει. Γενικά όμως θα έλεγα ότι το ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι δυστυχώς ενός ανδρός/μιας γυναικός αρχή, δηλαδή έχουμε να κάνουμε με ένα συγκεντρωτικό μοντέλο εξουσίας. (Δ2)*

#### **4.2.2.2. Δύναμη ως επίδραση (μπορεί να μοιράζεται την ευθύνη χωρίς να εκχωρεί την εξουσία)**

Από τις απαντήσεις του Δ1 προκύπτει ότι συνεργάζεται με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας –συναδέλφους, γονείς, Δήμο, υπηρεσίες Εκπαίδευσης. Μοιράζεται ευθύνες και απαιτεί με τον τρόπο του να βοηθήσουν όλοι στο έργο του σχολείου. Δεν εκχωρεί την εξουσία του, αφού ελέγχει τους συναδέλφους του –εκ του αποτελέσματος όπως ο ίδιος λέει- για εργασίες που τους αναθέτει κι επιπλέον φροντίζει να είναι πάντα διακριτά τα όρια που θέτει σε παρεμβάσεις των γονέων ή άλλων υπηρεσιών.

*...Προσφέρουμε όλοι πολλή προσωπική εργασία. Βλέπουμε το σχολείο σαν το σπίτι μας και του συμπεριφερόμαστε έτσι, όμως δεν παύουμε να θέλουμε και την Πολιτεία, το Υπουργείο και τις Υπηρεσίες της Εκπαίδευσης δίπλα μας.[ ]*

*...Φυσικά και υπάρχουν (όρια). Κάνουμε την κλασική κατανομή αρμοδιοτήτων στην αρχή του έτους. Πέραν αυτών, έχω δύο υποδιευθυντές πολύ έμπειρους, που στηρίζουν πολύ το σχολείο, όπως και όλοι οι συνάδελφοι. Αν π.χ. απουσιάσω μια μέρα από το σχολείο ξέρω ότι αφήνω πίσω μου ανθρώπους που ξέρουν τι πρέπει να κάνουν. Ο έλεγχος γίνεται εκ του αποτελέσματος.*

*... Η συνεργασία μου με το σύλλογο γονέων είναι άμεση και θα μπορούσα να πω άριστη, συζητάμε τα πάντα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι ενδιαφέρονται πολύ για το σχολείο και γι' αυτό κι εμείς τους θέλουμε δίπλα μας γιατί οι στόχοι είναι κοινοί. Υπάρχουν βέβαια και όρια (...) στη συνεργασία τα οποία δεν τα τονίζουμε κάθε φορά αλλά βγαίνουν αβίαστα στη συζήτηση και τότε τίθενται. (Δ1)*

Η Δ3 που τα περισσότερα χαρακτηριστικά της ως προς το στυλ ηγεσίας την κατατάσσουν στους κριτικούς ηγέτες έχει επίσης αρκετά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Συζητά πολύ με τους συναδέλφους της και με τους μαθητές, αναθέτει ευθύνες και ελέγχει μέσω της συζήτησης- ανατροφοδότησης. Συμβουλευεται τους εκπαιδευτικούς πριν τη λήψη αποφάσεων, ακόμη και τους μαθητές αλλά με μια διάθεση να τους «κατευθύνει» προς τη δική της απόφαση με μαεστρία όπως η ίδια περιγράφει:

*Η αρχή μου πάντως είναι πριν τη λήψη κάποιας απόφασης να συμβουλευτώ τους εκπαιδευτικούς ώστε οι αποφάσεις μου να διακρίνονται από το συλλογικό πνεύμα. Με τους μαθητές συζητάμε τα θέματα και φυσικά σαν μαέστροι μπορούμε να φέρουμε το θέμα εκεί που θέλουμε ώστε να οδηγήσουμε στην από κοινού απόφαση (η οποία μπορεί και να κλίνει προς τη δική μας άποψη).(Δ3)*

Οι Δ7 και Δ8 κάνουν διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων και ευθυνών και αξιολογούν έμμεσα –εκ του αποτελέσματος- εάν διεκπεραιώθηκαν σωστά οι ανατιθέμενες εργασίες και εάν έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί στόχοι. Κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις εργασίες που θα διεκπεραιώσουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους ο καθένας. Επίσης προτιμούνται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και όχι ειδικότητες που μετακινούνται σε πολλά σχολεία, κάτι που προβλέπεται και από την νομοθεσία αλλά διευκολύνει και τη λειτουργία των σχολείων. Και παρόλο που συνεδριάζουν οι Σύλλογοι εκπαιδευτικού προσωπικού για τη λήψη αποφάσεων, διαφαίνεται από τις εκφράσεις των διευθυντών ότι δεν εκχωρείται εξουσία ούτε στους εκπαιδευτικούς ούτε και στους γονείς (Συνήθως....Κάποιες φορές), παρά μόνο λαμβάνεται υπόψη η άποψη των γονέων όταν και μόνο όταν θεωρούν οι ίδιοι οι διευθυντές ότι από την εμπλοκή τους θα ωφεληθεί με κάποιον τρόπο το σχολείο:

*Συνήθως οι αποφάσεις λαμβάνονται από το σύλλογο που είναι σύμφωνα με το νόμο το ανώτατο όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Κάποιες φορές ίσως λάβουμε υπόψη και τη γνώμη των γονέων σε θέματα που ζητάμε κυρίως και τη βοήθειά τους για να επιλυθούν προβλήματα. (Δ7)*

*Ναι όταν πιστεύουμε ότι τους αφορά το θέμα και μπορεί να βοηθήσουν να επιτευχθεί ο στόχος και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τότε το κάνουμε με μεγάλη μας ευχαρίστηση. (Δ8)*

Η Δ9 θεωρεί πρωτεύοντα τον ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα και αναφέρεται συχνά στον «ηγέτη διευθυντή», ο οποίος πρέπει να δείχνει με ευγενικό και διακριτικό τρόπο τι πρέπει να κάνει ο καθένας στη σχολική μονάδα και να προσπαθεί με τις σωστές αναθέσεις να αποφύγει τυχόν αδυναμίες εκτέλεσης εργασιών. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε δραστηριότητες και συμμετέχει και η ίδια. Αξιολογεί την επίτευξη των στόχων από τους εκπαιδευτικούς μέσω των συζητήσεων που γίνονται στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και τους μαθητές με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν μετά το τέλος κάθε δραστηριότητας. Ιδιαίτερος ενδιαφέρεται για την τήρηση των ορίων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας –συμπεριλαμβανόμενων και των γονέων- και για τη διάκριση των ρόλων, αφού δεν φαίνεται διατεθειμένη να εκχωρήσει την εξουσία που κατέχει:

*Στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε μια σχολική κοινότητα εμπλέκονται όλοι. Απλά πρέπει να μην υπερβαίνει κανένας τα όριά του. Πρέπει οι ρόλοι να είναι διακριτοί. Εκτός από τις περιπτώσεις που ορίζονται από το νόμο μπορεί να εμπλέκονται και κάποιες άλλες φορές. (Δ9)*



#### **4.2.2.3. Ο ηγέτης διαμορφώνει, μεταβάλλει και εξυψώνει τα κίνητρα και τους στόχους των μελών και επηρεάζει την κουλτούρα του σχολείου- Επιρροή οπαδών για την εσωτερική αξία της δουλειάς τους**

Χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να προσπαθεί να διαμορφώνει και να εξυψώνει τα κίνητρα και τους στόχους των μελών και να επηρεάσει έτσι την κουλτούρα του σχολείου. Για να το πετύχουν αυτό οι διευθυντές του δείγματος, προσπαθούν να παρωθήσουν τους συναδέλφους τους να συμπορεύονται με τα δικά τους πιστεύω, χρησιμοποιώντας ως μέσον την παρόθηση και το προσωπικό παράδειγμα και αποφεύγοντας την αυστηρή κριτική και την απαξίωση. Μέσα από διαρκείς συζητήσεις προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν και να κάνουν πιο υπεύθυνους όλους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης μερικές φορές παίρνοντας προσωπικό ρίσκο δεν διστάζουν να ενεργήσουν με τρόπο που μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις για να διαμορφώσουν μια συγκεκριμένη κουλτούρα στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως η Δ9, η οποία στην προσπάθειά της να ενσωματώσει τους αλλοδαπούς μαθητές ήρθε πολλές φορές σε αντιπαράθεση και προκάλεσε αντιδράσεις σε Έλληνες -γονείς και μαθητές:

*Ένιωσα (ρίσκο). Το γεγονός ότι μερικές φορές προκάλεσα αντιδράσεις στους Έλληνες από τη μεγάλη μου προσπάθεια να ενσωματώσω τους αλλοδαπούς μαθητές. (Δ9)*

Κάποιες φορές μπορεί να προσπαθήσουν να επηρεάσουν τους συναδέλφους για την εσωτερική αξία της δουλειάς τους προβάλλοντας ιδανικά που είναι πιο ταιριαστά στο λειτούργημα του παιδαγωγού. Η διαφορετική προσέγγιση των αλλοδαπών μαθητών είναι κάτι που δεν συνάδει με τις αξίες που πρέπει να ενστερνίζεται ένας εκπαιδευτικός. Ο Δ7 διαχωρίζει ξεκάθαρα τον εκπαιδευτικό από τους υπόλοιπους δημόσιους υπαλλήλους, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν απέναντί τους ευαίσθητες παιδικές ψυχές και προσπαθεί να διαμορφώσει στο σχολείο του μια κουλτούρα διαφορετική και πιο ευαίσθητη από αυτήν του διεκπεραιωτή δημόσιου υπαλλήλου:

*Αυτό που θα προσπαθήσω ν' αλλάξω όσο γίνεται, την διαφορετική προσέγγιση. Να διώξουμε όσο μπορούμε αυτό το στυλ του δημοσίου υπαλλήλου που υπάρχει στους πιο παλιούς δασκάλους, να δώσουμε λίγο περισσότερα στους μαθητές μας. (Δ7)*

Οι καλές πρακτικές μεταφέρονται στο σύλλογο διδασκόντων, επιβραβεύονται και συζητούνται σε μια προσπάθεια ανάπτυξης θετικών κινήτρων για όλους.

#### 4.2.2.4. Έμφαση στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ικανοποίηση υψηλότερων αναγκών - Διευκόλυνση επαγγελματικής ανάπτυξης των άλλων

Ως συνέχεια της προσπάθειας εξύψωσης κινήτρων και στόχων και επιρροή στην κουλτούρα, οι μετασχηματιστικοί διευθυντές δίνουν και έμφαση στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ικανοποίηση των υψηλότερων αναγκών τους.

Φροντίζουν για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω συνεργασιών που αναπτύσσουν με τους ΣΕΕ και τους καθηγητές Πανεπιστημίων – κυρίως από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Επίσης, ο Δ1 διοργανώνει συχνά ενδοσχολικές επιμορφώσεις, στις οποίες επιμορφωτές μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί του σχολείου με αυξημένα προσόντα –μεταπτυχιακά, εξειδικευμένες γνώσεις και μεγάλη εμπειρία σε συγκεκριμένα θέματα και τους παροτρύνουν να προσφέρουν υπηρεσίες στο σχολείο πέρα από τα καθιερωμένα. Η μεταφορά της εμπειρίας και η υιοθέτηση τεχνικών από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό είναι κάτι σημαντικό για τους διευθυντές αυτής της ομάδας και πολύ περισσότερο όταν η εμπειρία κάποιου έχει σχέση με προηγούμενες δράσεις του που ήταν επιτυχημένες. Υλοποιούν προγράμματα που προάγουν την συνεργασία, όπως για παράδειγμα στην ώρα της Ε.Ζ. δουλεύουν τα συναισθήματα και την αποδοχή με παιχνίδια ή και με ολοκληρωμένα σχέδια εργασίας. Ο Δ1 κάνει μάλιστα την τολμηρή πρόταση να αποδοθεί μια «ειδικότητα» -κάτι σαν πιστοποίηση- στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται πολλά χρόνια με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες γιατί η εμπειρία τους είναι πολύ σημαντική στη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο.

*...Και γενικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται πολλά χρόνια με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες γιατί αποκτούν ειδικά αντανακλαστικά που είναι πολύ θετικά για τη διαδικασία. Έχουν ξεφύγει από το πρότυπο του δασκάλου γενικής αγωγής και αυτή η εμπειρία τους πρέπει να αποδοθεί σύμφωνα με τη γνώμη μου ως ειδικότητα. (Δ1)*

Όλοι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι ανάγκες επιμόρφωσης είναι μεγάλες, καθώς υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στο μαθητικό δυναμικό τα τελευταία χρόνια. Επίσης, εκτός από την δια ζώσης επιμόρφωση, συνηγορούν και υπέρ της διαδικτυακής κυρίως λόγω της εξοικονόμησης χρόνου και πόρων που προσφέρει. Η πιο έντονη παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τυπική σχολική τάξη, εξαιτίας της συμπεριληπτικής τάσης των τελευταίων χρόνων καθώς και η παρουσία περισσότερων μεταναστών, αυξάνουν τις ανάγκες επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής και Ειδικής Εκπαίδευσης και καθιστά πλέον αναγκαία την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και όχι μια μερίδα αυτών.

*Πιστεύω ότι τώρα πλέον χρειαζόμαστε όλοι επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση γιατί ακόμη και τα σχολεία που δεν έχουν τώρα αλλοδαπούς μαθητές, θα έχουν στο μέλλον. Είμαι σχεδόν σίγουρη γι' αυτό και γι' αυτό πιστεύω ότι θα πρέπει να είμαστε όλοι έτοιμοι για να αντιμετωπίσουμε κάτι τέτοιο στο μέλλον. (Δ8)*

Θεωρείται μάλιστα ότι οι ανάγκες επιμόρφωσης είναι αυξημένες λόγω της μεγάλης προσέλευσης αλλοδαπών από πολλές διαφορετικές χώρες, που έχουν πολύ διαφορετική κουλτούρα από εμάς και μιλούν γλώσσες με τις οποίες δεν είμαστε εξοικειωμένοι.

*Όπως χρειάζεται μια επιμόρφωση κατά τη γνώμη μου για να γνωρίσει την κουλτούρα διαφορετικών λαών. Γιατί αυτή τη στιγμή απ' ότι διαβάζω στη χώρα μας υπάρχουν αλλοδαποί από 100 διαφορετικές χώρες και μάλιστα αλλοδαποί που έχουν εντελώς διαφορετική νοοτροπία και κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Το να προσεγγίσεις έναν αφγανό ή ένα φανατικό μουσουλμάνο είναι δύσκολο, δεν έχει καμία σχέση με τους ευρωπαίους που είχαμε έρθει σε επαφή τα παλιότερα χρόνια. Πρέπει σίγουρα να επιμορφωθούμε για να γνωρίσουμε πώς θα προσεγγίσουμε καλύτερα και τους μαθητές και τους γονείς τους. (Δ7)*

Μεγάλη έμφαση στην ικανοποίηση υψηλότερων αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού παρατηρήσαμε στην Δ4, της οποίας τα χαρακτηριστικά ήταν μοιρασμένα ανάμεσα στην μετασχηματιστική και την κριτική ηγεσία –με μια μικρή υπεροχή υπέρ της κριτικής. Η συγκεκριμένη διευθύντρια δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού, που όπως η ίδια περιγράφει, μερικές φορές νιώθει ότι γίνεται καταπιεστική απέναντί τους. Χαριτολογώντας μάλιστα μας ανέφερε ότι μόνο μία εκπαιδευτικό δεν κατάφερε να παρωθήσει σε επιπλέον επιμόρφωση και το θεώρησε αυτό προσωπική αποτυχία.

*Τους προτρέπω καθημερινά να κάνουν περισσότερα πράγματα απ' ότι κάνουν ήδη σε βαθμό που γίνονται καταπιεστική, γιατί (...) δεν ξέρω... Πέρσι για παράδειγμα τους πίεσα –όσους μπόρεσα- να παρακολουθήσουν το Β' Επίπεδο για Η/Υ. Τους είπα ότι είναι αδύνατον να είστε ηλεκτρονικά αναλφάβητοι σε μια εποχή που ακόμα και το κινητό μας είναι ένας μικρός Η/Υ. Φέτος, έστειλα δύο συναδέλφισσες να παρακολουθήσουν επιμόρφωση ειδικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. με ρώτησε αν πρέπει να κάνει μεταπτυχιακό και του απάντησα ότι επιβάλλεται και ξεκίνησε. Όλοι έχουμε επιμορφωτικές ανάγκες. Όταν έχουμε χρόνο –σε εκδρομές, μετά τις γιορτές- κοιτάω να τους παρουσιάσω με ελκυστικό τρόπο και προσπαθώ να τους πείσω να πάμε λίγο πιο πέρα για επιπλέον επιμόρφωση. Μάλλον δεν έχω πολλή πειθώ, μια συνάδελφο δεν κατάφερα να την πείσω [ ]. Είμαι καταπιεστική, μου το είπαν κιόλας [ ]. (Δ4)*

Αν και είναι αποδεκτό ότι όλοι χρειάζονται επιμόρφωση, από την Δ8 γίνεται μια διάκριση για τους νεότερους εκπαιδευτικούς υπονοώντας ότι οι παλιότεροι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης αλλά και οι νεότεροι μπορούν να επωφεληθούν από την εμπειρία των παλιότερων. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός

αφού μπορεί να παροτρύνει την υλοποίηση σχεδίων εργασίας με σκοπό να αξιοποιήσουν τη διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας. Αν υπάρξουν ενδοιασμοί -λόγω της έξτρα δουλειάς- για την υλοποίηση τέτοιων σχεδίων, μπορεί ο ίδιος ο διευθυντής να ηγηθεί. Πιστεύει πάντως ότι επιμόρφωση χρειάζονται εξίσου οι παλιότεροι και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί για ανανέωση γνώσεων και για εκμάθηση διδακτικών τεχνικών αντίστοιχα η κάθε ομάδα.

Καθημερινές είναι οι συγκρούσεις στο σχολείο της Δ9 και λόγω των προβλημάτων, συγκαλούν Σύλλογο Διδασκόντων κάθε Παρασκευή για να συζητήσουν και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της εβδομάδας. Η διευθύντρια θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να καλυφθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες όλων των συναδέλφων και προσπαθεί να κάνει σωστό προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους και αξιολόγηση με τη λήξη του διδακτικού έτους. Επίσης, πιστεύει ότι ανάγκη επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, αφού πλέον η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική και όλοι έχουμε ή θα έχουμε μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στο μέλλον.

#### **4.2.2.5.Οικοδόμηση σεβασμού, επάρκειας, αυτονομίας και επίτευξης με καλλιέργεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ηθικών φιλοδοξιών όλων**

Όπως διαφάνηκε σε προηγούμενα χαρακτηριστικά των διευθυντών μετασχηματιστικού στυλ, προσδίδεται μεγάλη βαρύτητα στη διαμόρφωση και εξύψωση των κινήτρων, στην επιρροή της κουλτούρας του σχολείου, και επίσης, στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού και την ικανοποίηση υψηλότερων αναγκών. Όλα αυτά δεν μπορούν να επιτευχθούν, χωρίς να έχει οικοδομηθεί προηγουμένως ο απαραίτητος σεβασμός από και προς όλα τα μέλη, χωρίς προσπάθεια καλλιέργειας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ανάπτυξη των ηθικών φιλοδοξιών όλων.

Ο Δ1 δεν διακρίνει τους συναδέλφους του, προσπαθεί να φέρεται σε όλους με την ίδια αγάπη και σεβασμό. Δεν τους κατηγοριοποιεί, αφού θεωρεί ότι ο καθένας προσφέρει τα μέγιστα σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Προτάσσει το χαμόγελο και το διάλογο για την επικοινωνία του με τη σχολική κοινότητα και θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη σημαντικότατο παράγοντα. Φροντίζει με ευγένεια και σεβασμό αλλά και την τήρηση κανόνων συμπεριφοράς να μεσολαβεί ώστε να

επιλύονται όλα τα διαπροσωπικά προβλήματα τη στιγμή που αυτά γεννιούνται. Βασικό του μέλημα είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο σχολείο και γι αυτό δεν λειτουργεί αυταρχικά και πιστεύει στην δύναμη της καλοπροαίρετης επικοινωνίας:

*Θέλω οι εκπαιδευτικοί να έρχονται στο σχολείο με ευχαρίστηση και να αισθάνονται άνετα, ποτέ δεν λειτουργήσα ως διευθυντής αυταρχικά, λειτουργώ πάντα με διάλογο και χαμόγελο. Η επικοινωνία και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δύο παράγοντες σημαντικότεροι που πρέπει ο ηγέτης διευθυντής να τους κατέχει. Να σέβεται το συνάδελφο, να ακούει τη γνώμη του και αν λειτουργεί καλοπροαίρετα ο συνάδελφος θα του ανταποδώσει στο διπλάσιο. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον με 40 εκπαιδευτικούς εύκολα μπορούν να ξεφύγουν τα πράγματα αν δεν είναι καλοπροαίρετη η επικοινωνία. (Δ1)*

Η ευγένεια, η προσέγγιση συναδέλφων και μαθητών με καλοσύνη και αγάπη, η υιοθέτηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά των διευθυντών του δείγματος σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

Προσπαθούν να πλησιάσουν όλα τα παιδιά και να καλλιεργήσουν σ' αυτά την ενσυναίσθηση, έτσι ώστε να μπορούν να μπουν στη θέση του συμμαθητή τους που διαφέρει αλλά φροντίζουν το ίδιο να κάνουν και με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς των παιδιών. Αξιολογούν έμμεσα τους συναδέλφους τους από τις προτάσεις τους για δράσεις και από τη στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους αλλά δεν τους κατηγοριοποιούν και δεν τοποθετούνται με διαφορετικό τρόπο απέναντι σε κανέναν. Απεναντίας αξιοποιούν τις δυνατότητες του καθένα και αυτό προεκτείνεται και στους μαθητές, αφού στην προσπάθεια να καλλιεργήσουν την αλληλεγγύη, βάζουν τους καλύτερους μαθητές να βοηθούν τους πιο αδύναμους. Κοινό στόχο αποτελεί η ισότητα όλων των μαθητών και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων:

*Έχουμε θέσει ως κοινό στόχο την ισότητα όλων των μαθητών μας και ένα ακόμη, να αισθάνονται ότι το περιβάλλον είναι οικείο κι ότι είναι όλοι ίσοι απέναντι σ' εμάς και στο σχολείο.... Όχι, προσπαθώ να μην ξεχωρίζω κανέναν, απλά να αξιοποιώ τις δυνατότητες του καθενός χωρίς να τους διαφοροποιώ. (Δ8)*

#### **4.2.3. Κριτική ηγεσία**

Οι κριτικοί διευθυντές διευκολύνουν τα μέλη και είναι υπεύθυνοι για τις διαδικασίες περισσότερο, παρά υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται από τη

σχολική μονάδα. Πιστεύουν στην αυτονομία της ομάδας και την προάγουν απελευθερώνοντας όλα τα μέλη ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και από οπαδοί να γίνονται ηγέτες. Αποδεσμεύουν τις δυνατότητες ενδυνάμωσης του κάθε ατόμου αντί να ενδυναμώνουν οι ίδιοι οι διευθυντές τα άτομα. Σκοπός της διευκόλυνσης είναι η προώθηση της δημοκρατίας και η εξασφάλιση περιβάλλοντος ελεύθερης επικοινωνίας. Σ' αυτή την εφαρμοσμένη δημοκρατία μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας και οι μαθητές ως συμμετέχοντες και όχι απλά ως προϊόντα του συστήματος. Η αποστολή του σχολείου είναι ομόφωνη και οι ιδέες μεταξύ ηγέτη και οπαδών διαμοιράζονται. Το όραμά τους καθορίζεται μέσα από κριτικό διάλογο. Το ενδιαφέρον του διευθυντή για μια εκπαίδευση βασισμένη σε αξίες είναι κομβικό (Παράρτημα Α, Πίνακας 2).

Οι τρεις διευθυντές του δείγματός μας που κατατάχθηκαν σ' αυτό το στυλ –εξαιτίας των περισσότερων απαντήσεων-τοποθετήσεών τους, εμφάνισαν και αρκετά χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη. Λόγω του γενικότερου προφίλ τους όμως, κατατάχθηκαν τελικά στο κριτικό στυλ ηγεσίας.

#### **4.2.3.1. Ηγέτης διευκολυντής, υπεύθυνος για διαδικασίες (όχι κυρίαρχος, υπεύθυνος για αποτελέσματα)**

Οι κριτικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για την εξασφάλιση των πόρων αλλά δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν ως την επίτευξη του συνολικού τους έργου. Διευκολύνουν τους συναδέλφους τους και θέτουν τον εαυτό τους υπεύθυνο για τις διαδικασίες αλλά δεν λειτουργούν ως κυρίαρχοι ή ως υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα. Εξ' αυτής της στάσης, δεν θεωρούν ότι χρειάζεται να ελέγξουν τη δουλειά των συναδέλφων τους, αφού θεωρούν ότι αν ακολουθηθούν σωστά οι διαδικασίες, το αποτέλεσμα θα είναι θετικό και επίσης δείχνουν εμπιστοσύνη στους συνεργάτες τους. Χαρακτηριστικά, η Δ4 μας είπε πώς ελέγχει αν χρειάζεται κάτι στο σχολείο –ως μέρος της διαδικασίας- αλλά αν ανατεθεί η αρμοδιότητα σε κάποιον δεν χρειάζεται να την τσεκάρει:

*Δεν χρειάζεται να ελέγξω κάτι, έχουν μοιραστεί οι αρμοδιότητες που έπρεπε. Καλώς ή κακώς ελέγχω π.χ. αν έχουμε πετρέλαιο ή αν μας λείπει κάτι ρωτώντας αν έγιναν οι δουλειές γιατί είμαι πάρα πολύ αγχώδης και η ευθύνη είναι μεγάλη, τους έχω εμπιστοσύνη όταν μου απαντούν ναι, δεν τσεκάρω. (Δ4)*

#### **4.2.3.2. Αυτονομία ομάδας, ιδεο-κεντρική δράση, απελευθέρωση όλων των μελών (η δύναμη δεν είναι εξουσία ή επίδραση αλλά η ικανότητα των μελών να αλληλεπιδρούν και από οπαδοί να γίνονται ηγέτες)**

Οι κριτικοί διευθυντές δρουν με κεντρικό άξονα τις ιδέες τους και ενδιαφέρονται για την απελευθέρωση όλων των μελών. Προωθούν την αυτονομία της ομάδας, όμως αναγνωρίζουν την αδυναμία κάποιων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας να ενεργούν μέσω ομάδας και προσπαθούν να ενισχύσουν τις ομαδικές δεξιότητες. Θεωρούν ότι πρέπει να επιμορφωθούν όλα τα μέλη για το πώς μπορούν πιο εποικοδομητικά να εργαστούν μέσω ομάδων και δεν αναφέρονται απλώς σε θεωρητικού τύπου επιμορφώσεις αλλά με πρακτική εξάσκηση:

*Θεωρώ ότι όλα τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά στις μέρες μας, ... είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στην πράξη για το πώς μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες, αφού συχνά εκφράζουν αδυναμία σ' αυτό. Πιστεύω πώς πρέπει να γίνει πρακτική επιμόρφωση και όχι θεωρητική. Δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν στην επιμόρφωση σαν μαθητές, ώστε να μπορέσουν να καταλάβουν πώς θα δουλέψουν σε ομάδες. (Δ3)*

Στην ιδεο-κεντρική δράση του σχολείου προσπαθούν να προσελκύσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές –αλλά και τους γονείς-, τηρώντας τα απαραίτητα ευδιάκριτα όρια, χρησιμοποιώντας ακόμη και το φιλότιμο όλων και εστιάζοντας στη δυνατότητα όλων να αλληλεπιδρούν και από οπαδοί να γίνονται ηγέτες. Οι μαθητές στα σχολεία έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες και συγκεκριμένο ρόλο. Ο Δ2 δεν διστάζει στο σχολείο του να λειτουργεί ένα άτυπο μαθητικό συμβούλιο από μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων. Αυτό είναι κάτι που δεν προβλέπεται από την νομοθεσία αλλά μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές και για τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και για την δημοκρατικότερη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία αργότερα.

*Τους γονείς τους θέλουμε μακριά- κοντά, τους εμπλέκουμε αλλά υπάρχουν ευδιάκριτα τα όρια. Οι μαθητές εμπλέκονται σε θέματα που έχουν σχέση με τις αρμοδιότητες και τους ρόλους τους μόνο. Έχουμε ένα άτυπο μαθητικό συμβούλιο που απαρτίζεται από μαθητές των δύο μεγάλων τάξεων –κυρίως της έκτης. Τους δίνουμε κάποιες ελευθερίες (...) έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν και την κριτική τους σκέψη, τον τρόπο έκφρασης, τον επιχειρηματολογικό λόγο γιατί μελλοντικά θα τους χρειαστεί στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τους μαθαίνουμε και τους παρωθούμε να αιτούνται κάτι με το σωστό τρόπο. (Δ2)*

#### 4.2.3.3. Ομόφωνη αποστολή, διαμοιρασμός ιδεών μεταξύ ηγέτη και οπαδών

Η αποστολή είναι ομόφωνη. Οι διδακτικοί στόχοι είναι καθορισμένοι από τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ αλλά αυτό δεν εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν διδακτικές τεχνικές πιο κατάλληλες για τη σύνθεση του δικού τους μαθητικού δυναμικού. Συνεργάζονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν ιδέες και τεχνικές.

*Έχουν καθοριστεί κοινοί διδακτικοί στόχοι όχι βάσει κάποιας ιδιαιτερότητας που έχει σχέση με το σχολείο μας. Είναι οι στόχοι των ΑΠΣ. Επιπλέον λόγω της ιδιαίτερης σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού εφαρμόζουμε ιδιαίτερες διδακτικές τεχνικές.*

*...Δίνουμε πάρα πολύ μεγάλη σημασία στην έκφραση και την αισθητική, λειτουργούν επίσης οι τάξεις υποδοχής, τα οποία κάνουν πάρα-πάρα πολύ καλή δουλειά και έτσι προσπαθούμε να προσαρμόσουμε και να εξοικειώσουμε τους μαθητές μας. (Δ2)*

Είναι πολύ συνειδητή η απόφαση των διευθυντών να μην λειτουργούν ως αυθεντίες αλλά συνεργατικά και να σέβονται και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδέες και τις τοποθετήσεις πάνω στα προβλήματα όλων των συνεργατών τους. Για όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γίνονται συζητήσεις και η προσπάθεια να λυθούν είναι κοινή και αφορά σε όλη τη σχολική κοινότητα. Το όραμά τους οι διευθυντές το μοιράζονται με όλους τους συναδέλφους τους, ακόμη και με αυτούς που στην αρχή φαίνονται αρνητικοί σε κάποια πρόταση για νέες πρακτικές –όπως π.χ. συμμετοχή σε σχέδια εργασίας- και παρατηρούν ότι με την πάροδο του χρόνου όλοι μπαίνουν σ' αυτό το πνεύμα και κλίμα συνεργασίας. Κοινό χαρακτηριστικό και των τριών σχολείων αυτών των διευθυντών είναι ότι έχουν εμπλέξει τα σχολεία τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα και σε αρκετά σχέδια εργασίας εδώ και αρκετά χρόνια, με πολύ μεγάλη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών και παρατηρείται σε αυτά μία έντονη, υγιής κινητικότητα. Έχουν βρει και τον τρόπο να συμμετέχουν και οι μαθητές σε αποφάσεις έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι ηγετικές τους ικανότητες, τους οποίους όμως πάντα παρωθούν να εργάζονται ομαδικά:

*Το όραμά μου το έχω μοιραστεί με όλους τους συναδέλφους στο σχολείο. Μου λένε ότι αν φύγω σε άλλο σχολείο θα υποφέρω [ ] γιατί εδώ έχουμε πραγματικά κάνει μια πολύ καλή ομάδα. Είναι κάποιοι συνάδελφοι του σχολείου που πραγματικά αγκαλιάζουν τα προγράμματα, είναι η χαρά τους και μοιραζόμαστε αυτό το κομμάτι και αυτό κάνει κι εμένα χαρούμενη. Αλλά ακόμη κι εκείνοι που ήταν αρνητικοί στην αρχή με τα προγράμματα που υλοποιούμε (...) σιγά σιγά έχουν μπει σ' αυτό το πνεύμα και τα δέχονται, λένε ότι μπορεί να μην συμμετέχουν αλλά θα δούλέψουν για το πρόγραμμα οπότε αυτό μου δίνει μεγάλη χαρά. Με τα ευρωπαϊκά και περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιούμε, το σχολείο γίνεται βιωματικό*



και κάνουν τα παιδιά να έρχονται κάθε μέρα χαρούμενα στο σχολείο και να φεύγουν χαρούμενα από αυτό. (Δ3)

...Εμπλέκονται 100%. Όλες τις αποφάσεις τις παίρνουμε μαζί, όταν εγώ προτείνω κάτι, φροντίζω να επιχειρηματολογώ. Τώρα (...) Οι γονείς εμπλέκονται όταν τους εμπλέξουμε εμείς, κυρίως στις δωρεές αλλά και πάλι αφού μας ρωτήσουν ποιες είναι οι ανάγκες, δηλαδή δεν κάνουν ότι θέλουν, είναι πολύ ευγενικοί και συνεργάσιμοι γονείς. Οι μαθητές συνεργάζονται κι αυτοί. Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων κάνουν και προτάσεις για θέματα όπως πού θα πάνε εκδρομή. Τους ρωτάμε πώς θα εξωραϊσούμε το σχολείο (π.χ. τους ρωτήσαμε για τις τουαλέτες). Τους έβαλα να κάνουν προτάσεις και ν' αποφασίσουν. Σ' αυτό το πλαίσιο τους βάζουμε να πάρουν αποφάσεις. (Δ4)

Υπάρχει επίσης μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά των διευθυντών για εξασφάλιση περισσότερων πόρων για το σχολείο τους μέσω της πρόσθετης χρηματοδότησης από ιδιώτες ή και του εθελοντισμού. Η Δ4 ανέφερε ότι είναι πολλοί εκείνοι οι γονείς που προσφέρουν εθελοντική εργασία για να λυθούν προβλήματα κτιριακά κι επίσης γίνονται δωρεές από το Σύλλογο γονέων σε υλικοτεχνικές υποδομές. Το μόνο που έχει να κάνει το σχολείο, είναι στις κοινές συναντήσεις με τους γονείς να κατονομάσει τις ελλείψεις και οι γονείς ανταποκρίνονται σύμφωνα με τις δυνατότητές του ο καθένας. Για το θέμα των δωρεών ενδιαφέρον παρουσιάζει η ξεκάθαρη άποψη του Δ2 κατά της ιδιωτικοποίησης των σχολείων και υπέρ των δωρητών που λειτουργούν αφιλοκερδώς, χωρίς να ζητούν ανταλλάγματα (όπως για παράδειγμα τη διαφήμιση τους από το σχολείο):

*Χρειάζονται κι άλλοι πόροι, θέλω όμως εξ' αρχής να διευκρινίσω πως είμαι εναντίον της ιδιωτικοποίησης του σχολείου –χορηγοί επίσημοι, με διαφήμιση και εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου, για να κάνουν ό,τι δεν μπορεί να κάνει η πολιτεία. Απ' την άλλη πλευρά, η ελλιπής χρηματοδότηση δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Χρειάζεται επομένως το σχολείο πρόσθετη χρηματοδότηση. Από ποιον; Από κάποιον/ους ιδιώτη/ες προφανώς. Πώς; Εδώ έρχεται ο εθελοντισμός να συμπληρώσει το κενό. Εθελοντισμός σε επίπεδο προσφοράς οικονομικής, προσωπικής. Παρέχω υπηρεσία δηλαδή στο σχολείο είτε με χρήματα που μπορώ να διαθέσω είτε βοηθώ στην εκπλήρωση ενός έργου με φυσική παρουσία για κάποιο σκοπό χωρίς ανταλλάγματα. Για τον σκοπό αυτό θα μπορούσαν να εμπλακούν οι σύλλογοι γονέων, ιδιώτες επιχειρηματίες με οικονομική επιφάνεια, φορείς πολιτιστικοί, συνεταιρισμοί, κλπ. Χωρίς ανταλλάγματα. Είναι πολύ βασικό. Έτσι θα δεχόμουν την εμπλοκή φορέων ή προσώπων στη χρηματοδότηση του σχολείου (Δ2)*

Η ομόφωνη αποστολή δεν μπορεί να λειτουργήσει αν τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων δεν έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες σχέσεις μεταξύ τους. Η νοοτροπία που προσπαθούν να αναπτύξουν οι κριτικοί διευθυντές είναι η νοοτροπία της αगाστής συνεργασίας και προσπαθούν το κλίμα μεταξύ των συνεργατών τους να είναι φιλικό ώστε να αποφεύγονται οποιεσδήποτε εντάσεις. Μάλιστα η Δ4 προσπαθεί να το πετύχει αυτό διοργανώνοντας η ίδια κοινές εξωσχολικές συναντήσεις των μελών.

*... Εξαθέσιο σχολείο σε κλειστή κοινωνία με συναδέλφους που εργάζονται εκεί πολλά χρόνια ωστόσο δεν υπήρχαν εδραιωμένες φιλικές σχέσεις. Ήθελα ο Σ.Δ. να λειτουργεί σαν ένα σώμα, κάνουμε γεύματα εργασίας για ν' αλλάξει το κλίμα, εν μέρει το έχω καταφέρει, θα βγούμε και κανένα βράδυ όλοι μαζί... (Δ4)*

#### **4.2.3.4. Όραμα ως κοινωνική επίδραση και καθορισμός του μέσα από κριτικό διάλογο**

Και οι τρεις διευθυντές αυτής της κατηγορίας θεωρούν βαρύνοντα το ρόλο τους ως προς τη σημασία του για την εμφύσηση του οράματος σε όλη τη σχολική κοινότητα και προσπαθούν να το καταφέρουν μέσα από τον κριτικό διάλογο. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

*...ο διευθυντής είναι αυτός που προάγει την εικόνα του σχολείου ή που συντελεί στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σχολική μονάδα τότε θα πρέπει να πω ότι έχει βαρύνουσα σημασία ο ρόλος του. (Δ2)*

Προσπαθούν να δείξουν με το προσωπικό τους παράδειγμα ότι αγκαλιάζουν όλα τα παιδιά, ότι δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους, ότι προωθούν ένα μοντέλο συνεργασίας, ότι βοηθούν τον συνάδελφο να ξεπεράσει προβλήματα που ενδεχομένως θα αντιμετώπισει στη διδακτική πράξη. Η προσπάθεια αυτή έχει αποδέκτες και τα μέλη του Συλλόγου γονέων και ειδικά αυτών που δείχνουν να έχουν αντιρρήσεις ή φαίνονται να μην κατανοούν το όραμα του διευθυντή και κατά προέκταση του σχολείου. Σύμφωνα με τον Δ2, πρέπει όλοι να καταλάβουν ότι συντελείται μια αλλαγή όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι μόνο στην ελληνική κοινωνία αλλά στην παγκόσμια –λόγω των μετακινήσεων των πληθυσμών. Η συζήτηση, η καλή διάθεση και το προσωπικό παράδειγμα είναι τα τρία βασικά όπλα που χρησιμοποιούν και οι τρεις για να πείσουν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα να υιοθετήσει ένα όραμα αποδοχής της διαφορετικότητας απ' όπου κι αν αυτή προέρχεται. Είναι πολύ σημαντικό ότι αυτοί οι διευθυντές θεωρούν χρέος τους να φέρουν πιο κοντά όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τα διαφορετικά υπόβαθρα απ' όπου προέρχεται το καθένα και να τα βοηθήσουν να αποτελούν μέλη μιας σχολικής κοινότητας χωρίς διαχωρισμούς.

Η συμμετοχή των σχολείων αυτών σε ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus, e-twinning, teachers4europa) αλλά και σε πολλά σχέδια εργασίας (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά, Κυκλοφοριακή Αγωγή και Αγωγής Υγείας) φαίνεται να έχει αποκτήσει πολύ θετικό πρόσημο και έχει αντίκτυπο θετικό σε όλη τη σχολική κοινότητα. Οι συμμετοχές αυτές εφοδιάζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς όχι μόνο με επιπλέον γνώσεις αλλά

και με δεξιότητες που θα είναι πολύ σημαντικές για τη μετέπειτα ζωή τους, όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη αλλά και η αυτονομία, αφού στα ταξίδια που πραγματοποιούνται μέσω των προγραμμάτων οι μαθητές αναπτύσσουν και δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης. Επιπλέον δίνουν χαρά και ζωντάνια και στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την Δ3. Για το λόγο αυτό θεωρούν πολύ σημαντικό να συνεχίσουν να εργάζονται εμπλέκοντας τα σχολεία τους σε τέτοιες δράσεις.

Μέσα σε όλο αυτό το κλίμα δεν παραλείπουν να λάβουν υπόψη τους και την αδυναμία κάποιων συναδέλφων τους να διαθέσουν πολύ προσωπικό χρόνο λόγω υψηλών ανειλημμένων οικογενειακών υποχρεώσεων ή λόγω παράλληλης αγροτικής ενασχόλησης. Ακόμη και με αυτούς, οι διευθυντές μοιράζονται το όραμά τους για το σχολείο και προσπαθούν να τους εμπνεύσουν ώστε να συμμετέχει ο καθένας στο βαθμό που θέλει και του επιτρέπουν και τα προσωπικά του προβλήματα.

#### **4.2.3.5. Εμπερικλείεται το ενδιαφέρον του διευθυντή για εκπαίδευση βασισμένη σε αξίες**

Στην κριτική ηγεσία εμπερικλείεται το ενδιαφέρον του διευθυντή για εκπαίδευση βασισμένη σε αξίες. Κομβικό σημείο για κάθε σχολείο που θέλει να εκπαιδεύσει τους μαθητές έτσι ώστε να αποκτήσουν αξίες είναι πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πειθαρχία, πώς θα διαχειριστούν το λάθος, πώς θα επιβάλλουν την τιμωρία και πώς θα ενεργήσουν για να τροποποιήσουν μια λανθασμένη ή προβληματική συμπεριφορά.

Η τιμωρία γι' αυτούς είναι περισσότερο η κατανόηση του σφάλματος και όχι απειλές ή πραγματική τιμωρία. Χρησιμοποιούν πολύ τον διάλογο με τους μαθητές τους. Είτε πρόκειται για ένα σοβαρό παράπτωμα είτε για μια υστέρηση στην καθημερινή μελέτη, συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης και συνομιλούν με τους μαθητές, αναζητώντας την πηγή του προβλήματος με πνεύμα κατανόησης. Γνωρίζουν πολύ καλά ότι τα αποτελέσματα που εξασφαλίζονται με τη χρήση οποιασδήποτε μορφής βίας είναι πρόσκαιρα και δεν επιλύουν πραγματικά τα προβλήματα. Δεν αντιλαμβάνονται την πειθαρχία αποκομμένη από την ενσυναίσθηση, απεναντίας θεωρούν ότι δεν μπορεί να υπάρξει πειθαρχία χωρίς ενσυναίσθηση:

*Η πειθαρχία έχει να κάνει με την ενσυναίσθηση. Αν καταλάβω (ως μαθητής ή ως εκπαιδευτικός) τι έκανα και συνειδητοποιήσω ότι υπήρχε κι άλλος τρόπος να συμπεριφερθώ χωρίς να δημιουργήσω το πρόβλημα, την επόμενη φορά θα πράξω τελείως διαφορετικά. Αυτό είναι πειθαρχία. Η συνειδητοποίηση της λανθασμένης συμπεριφοράς και η μη επανάληψή της. Η βία εξασφαλίζει φαινομενικά πρόσκαιρα αποτελέσματα, αλλά δεν λύνει κανένα πρόβλημα. (Δ2)*

Και στα τρία αυτά σχολεία η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού –όσον αφορά στην προέλευση των μαθητών- είναι μεγάλη και συχνά υπάρχουν προβλήματα και συγκρούσεις. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα και τα σχέδια εργασίας έρχονται να συμπληρώσουν τις γενικότερες προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας σε καθένα από αυτά τα σχολεία να ενδυναμώσουν τις δεξιότητες ενσυναίσθησης των μαθητών τους. Τα θέματα που επιλέγονται και οι δραστηριότητες που γίνονται για την ολοκλήρωση όλων των παραπάνω δράσεων μόνο τυχαία δεν είναι: διαπραγματεύονται την διαφορετικότητα, την αποδοχή, την αφομοίωση, την αγάπη, τη συνεργασία μέσα από δραστηριότητες αναγνώρισης συναισθημάτων και δραστηριότητες συμπεριφοράς που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης:

*Στο e-twinning δουλέψαμε ένα πρόγραμμα με θέμα τη διαφορετικότητα και ένα άλλο θέμα για το αγαπημένο μου βιβλίο και επιλέξαμε τον «Ευτυχισμένο πρίγκιπα» του Όσκαρ Ουάιλντ και διαπραγματευτήκαμε την αποδοχή, την αγάπη, τη συνεργασία (είμαστε διακεκριμένο ευρωπαϊκό σχολείο e-twinning). Όλα αυτά τα δουλεύουμε μέσα από δραστηριότητες που υλοποιούμε μέσα από προγράμματα. Ακόμη και το teachers4europa είχε θέμα το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας, μέσα από τους αγαπημένους ήρωες των παιδιών δουλέψαμε πάνω στις έννοιες της διαφορετικότητας, της αφομοίωσης, της αποδοχής, της συνεργασίας και φτιάξαμε ένα διαφορετικό παραμύθι. (Δ3)*

#### **4.2.3.6. Αποδέσμευση των δυνατοτήτων ενδυνάμωσης του κάθε ατόμου, αντί να ενδυναμώνουν οι ηγέτες τα άτομα**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικό μέλημα των κριτικών ηγετών είναι η απελευθέρωση των μελών ώστε από οπαδοί να μπορούν να ενεργούν ως ηγέτες και αυτό προσπαθούν να το επιτύχουν προωθώντας την αυτονομία της ομάδας και την ενίσχυση των ομαδικών δεξιοτήτων όλων. Γίνεται μία συνεχής προσπάθεια επιμόρφωσης και καθοδήγησης όλων των εμπλεκόμενων ώστε να αποδεσμευτούν οι δυνατότητες ενδυνάμωσης του κάθε ατόμου σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην χρειάζεται ο ηγέτης να ενδυναμώνει τα άτομα.

Οι διευθυντές αυτής της κατηγορίας δεν ξεχωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε πιο πολύ ή λιγότερο ικανούς. Μπορεί ανθρώπινα αυτό να συμβαίνει –δηλαδή να αναγνωρίζουν κάποιες διαφορές- αλλά δεν θα το εκδηλώσουν ποτέ:

*Εγώ ξεχωρίζω βέβαια κάποιους αλλά δεν τους το δείχνω [ ] αν και τους αναθέτω παραπάνω «δουλειά» γιατί βλέπω ότι μπορούν να τα καταφέρουν και τους το λέω και ξέρουν ότι γι αυτό το κάνω. (Δ4)*

Οι διευθυντές πλησιάζουν όλους τους εκπαιδευτικούς, συζητούν μαζί τους, προσπαθούν να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε πιο επικοινωνιακές δραστηριότητες, προσπαθούν να παρωθήσουν σε δραστηριότητες που θα αναδείξουν τις ικανότητες του καθενός. Προτρέπουν τους συναδέλφους τους –όταν το επιτρέπουν και τα ΑΠΣ- να βγαίνουν περισσότερο από τα όρια του σχολείου (π.χ. με την κυκλοφοριακή αγωγή και γενικότερα με τα σχέδια εργασίας που δουλεύουν) με απώτερο στόχο να προκαλέσουν τη συμμετοχή όλων. Επιπλέον, με παρόμοιο τρόπο προσπαθούν να προκαλέσουν και τη συμμετοχή όλων των μαθητών και την δραστηριοποίησή τους. Παρατηρούν ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με τέχνη –κυρίως μουσική, ζωγραφική, θεατρικό παιχνίδι αλλά και τις αθλητικές δραστηριότητες και φροντίζουν να μην τις στερούν από τους μαθητές τους σε καμία περίπτωση. Επίσης, για τους λιγότερο προνομιούχους μαθητές, φροντίζουν να συμμετέχουν πάντα σε μετακινήσεις της τάξης εκτός σχολείου για παρακολούθηση θεάτρου και κινηματογράφου, επισκέψεις σε μουσεία και γενικότερα σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, ακόμη κι αν δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, οπότε και φροντίζουν να τους καλύπτουν τα έξοδα για να μπορούν να ακολουθήσουν την τάξη τους.

**4.2.3.7. Σκοπός της διευκόλυνσης η προώθηση της δημοκρατίας και εξασφάλιση περιβάλλοντος ελεύθερης επικοινωνίας - Οι μαθητές δεν είναι προϊόντα του συστήματος αλλά μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας ως συμμετέχοντες σε μία εφαρμοσμένη δημοκρατία**

Ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως διευκολυντικός, αφού με κάθε ενέργειά του προσπαθεί να απελευθερώσει τις δυνατότητες όλων και να εξασφαλίσει στο σχολείο ένα περιβάλλον ελεύθερης επικοινωνίας από και προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ακόμα και μέσω των συμμετοχών σε ευρωπαϊκά προγράμματα και σε ποικίλα σχέδια εργασίας απώτερος στόχος είναι να μετατρέψουν το παραδοσιακό σχολείο σε ένα σχολείο πιο επικοινωνιακό και να πετύχουν το άνοιγμά του στην ευρύτερη κοινωνία:

*...φροντίσαμε να κάνουμε διάφορα προγράμματα περιβαλλοντικά (Comenius, Erasmus) ώστε να μετατρέψουμε το παραδοσιακό σχολείο σε πιο επικοινωνιακό και να το ανοίξουμε στην κοινωνία. (Δ3)*

Η δημοκρατία στο σχολείο δεν είναι κάτι που αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να φερθούν και ως ηγέτες και να παίρνουν πρωτοβουλίες αλλά και αποφάσεις. Επεκτείνεται και στον μαθητικό πληθυσμό, αφού είδαμε ότι λειτουργούν σ' αυτά τα σχολεία άτυπα μαθητικά συμβούλια, στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές των μεγάλων τάξεων και καλούνται να εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα που αφορούν στο σχολείο και να προσπαθούν να προτείνουν λύσεις για διάφορα ζητήματα. Καλούνται με αυτόν τον τρόπο –συμμετέχοντας σε μια εφαρμοσμένη δημοκρατία- να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας:

*...οι μαθητές θα συζητούν μεταξύ τους και με τους δασκάλους τα προβλήματα, θα λένε την άποψή τους προσπαθώντας να βρουν λύσεις, θα μπουν στη διαδικασία να ψάξουν, να πουν την άποψή τους. Θέλω να συμμετέχουν όλοι μαθητές από την 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> τάξη και κάποιοι από την 4<sup>η</sup>. (Δ4)*

#### **4.3. Σχολεία με πολιτισμική διαφορετικότητα- Διοίκηση και μοντέλα ηγεσίας διευθυντών**

Στην παρούσα υποενότητα επιχειρήθηκε να γίνει μία πιο συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, βάση της οποίας αποτέλεσε ο συσχετισμός των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας και των ηγετικών προφίλ που ενστερνίζονται οι διευθυντές του δείγματος. Βρέθηκαν **τρία μοτίβα**, τα οποία παρουσιάζονται και σχηματικά στα γενικά συμπεράσματα στο τέλος της υποενότητας (Πίνακας 4.1.):

Διευθυντές που ηγούνται σύμφωνα με το **Συναλλακτικό μοντέλο** –ή συναλλακτικό με στοιχεία μετασχηματιστικά- και προσεγγίζουν την **πολυπολιτισμικότητα Συντηρητικά** –ή και με στοιχεία φιλελεύθερης- ή **Πλουραλιστικά** με στοιχεία φιλελεύθερης.

Διευθυντές που ηγούνται σύμφωνα με το **Μετασχηματιστικό μοντέλο** με στοιχεία συναλλακτικού και έχουν **Πλουραλιστική προσέγγιση** της πολυπολιτισμικότητας ή πλουραλιστική με στοιχεία συντηρητικής.

Διευθυντές που ηγούνται σύμφωνα με το **Κριτικό μοντέλο** με στοιχεία μετασχηματιστικού και έχουν **Κριτική προσέγγιση** της πολυπολιτισμικότητας (οι δύο από αυτούς με στοιχεία πλουραλιστικής).

Δεν βρήκαμε με βάση τις τοποθετήσεις των διευθυντών κάποιους να υιοθετούν το επιμεριστικό μοντέλο ηγεσίας και το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες, ενώ

από τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, απουσίασε η αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση αυτών των τριών μοτίβων.

#### **4.3.1. Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών με στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και προφίλ ηγέτη που συνδυάζει στοιχεία συναλλακτικής και κάποια στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας (επικρατεί το συναλλακτικό στυλ).**

Δύο διευθυντές (Δ5 και Δ6) από το δείγμα μας παρουσίασαν στο λόγο τους τα περισσότερα στοιχεία **συναλλακτικής ηγεσίας**. Είναι και οι δύο άντρες, ο ένας εκ των οποίων φάνηκε **να προσεγγίζει την πολυπολιτισμικότητα συντηρητικά** και ο άλλος **συντηρητικά αλλά και με αρκετά στοιχεία φιλελεύθερης προσέγγισης**.

Στην ερώτηση για το αν υπάρχει άτομο ή ομάδα στο σχολείο που να ηγείται πρωτοβουλιών όσον αφορά στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και οι δύο διευθυντές απάντησαν ότι ζήτησαν βοήθεια άτυπα από τους υποδιευθυντές τους και δεν προχώρησαν σε σύσταση ομάδας που να ηγείται αυτών των πρωτοβουλιών. Διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους ότι έχουν ηγετοκεντρική δράση και προσπαθούν να διατηρήσουν την οργανωτική αρμονία μέσα στο σχολείο. Ο Δ5 βασίζεται περισσότερο στις δικές του δυνάμεις για την επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν και στην προσωπική του εκτίμηση για τη λήψη αποφάσεων. Επίσης, όταν αναθέτει δραστηριότητες σε άλλους –όπως στον υποδιευθυντή- φροντίζει πάντα να τους ελέγχει μετά την περάτωσή τους.

Ο Δ6 θεωρεί δύσκολο το σχολείο του που έχει τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και βασίζεται περισσότερο στη δική του ψυχική δύναμη για να πετύχει τους στόχους του. Επίσης, στις ενημερώσεις που κάνει σε εκπαιδευτικούς και γονείς, αναφέρεται στα προβλήματα που προκύπτουν και παρουσιάζει τις αποδεκτές συμπεριφορές –που κατά την προσωπική του γνώμη θα επιλύσουν τα προβλήματα. Δεν παραλείπει επίσης να υποδεικνύει στους γονείς ότι για να πετύχουν τους στόχους του σχολείου, είναι απαραίτητο οι γονείς να σέβονται τον ίδιο και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Για να διατηρηθεί η οργανωτική αρμονία οι διευθυντές εστιάζουν στο δικό τους όραμα και καθορίζουν μία κοινή γραμμή για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Αξιοποιούν βέβαια όλα τα μέσα που διαθέτουν αλλά δεν παρεκκλίνουν από τους στόχους που έχει θέσει το ΥΠΕΠΘ για το εκπαιδευτικό

αποτέλεσμα και παρ' όλο που έχουν σε μεγάλο αριθμό μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, δεν θεωρούν απαραίτητο να επιμορφωθούν ειδικά οι εκπαιδευτικοί πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Πιστεύουν ότι με απλή συζήτηση και παραίνεση από πλευράς των διευθυντών θα καταφέρουν να κάνουν τους συναδέλφους τους να έχουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και να αναγνωρίζουν τι είναι σωστό και δίκαιο για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Κανένας από τους δύο αυτούς διευθυντές δεν ανέφερε συμμετοχές σε εξωσχολικές δραστηριότητες (όπως συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα) πέραν αυτών που καθορίζονται ως υποχρεωτικές από τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ.

Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε διοικητικά θέματα και βασικό στόχο γι' αυτούς αποτελεί η σωστή λειτουργία του σχολείου στη διεκπεραίωση διοικητικών υπηρεσιών, η καλή συνεργασία με υπηρεσίες όπως η ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση αλλά και ο Δήμος, από τις οποίες θα εξασφαλίσουν την υλικοτεχνική υποδομή, τις προμήθειες υλικών και τη συντήρηση του κτιρίου, καθώς φαίνεται να πιστεύουν ότι κυρίως χρειάζονται αυτά τα εφόδια οι συνάδελφοί τους για να πετύχουν στο έργο τους και να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητές τους στο έπακρο. Επίσης θεωρούν ότι για να συμπορευτούν οι συνάδελφοί τους με τους στόχους που έχουν θέσει οι διευθυντές, πρέπει να τους εξασφαλίσουν τα απαραίτητα μέσα, κάνοντας έτσι την εργασία τους πιο εύκολη και ευχάριστη.

Η διαφορά του Δ10 ο οποίος εμφανίζει και **στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας** από τους καθαρά συναλλακτικούς ηγέτες είναι ότι αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στη δημοκρατική συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων στα προβλήματα του σχολείου, με τους οποίους έχει μοιραστεί το όραμά του και προσπαθεί με συζητήσεις να τους πείσει να το υλοποιήσουν μαζί. Αναθέτει αρμοδιότητες σε όλους τους συναδέλφους του και όχι μόνο στον υποδιευθυντή αλλά χωρίς να εκχωρεί την εξουσία του, δεν εμπλέκει όμως μαθητές και γονείς σ' αυτήν την προσπάθεια. Τους γονείς μάλιστα προσπαθεί να τους κρατήσει σε απόσταση. Καθ' όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά μοιάζει με τους διευθυντές που ασκούν συναλλακτική ηγεσία. Ο Δ10 που έχει αυτό το προφίλ ηγέτη **προσεγγίζει την πολυπολιτισμότητα πλουραλιστικά με κάποια στοιχεία φιλελεύθερης.**



#### **4.3.2. Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών που συνδυάζουν το Μετασχηματιστικό με το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ( επικρατεί το μετασχηματιστικό)**

Τέσσερις διευθυντές και διευθύντριες του δείγματός μας **συνδυάζουν το Μετασχηματιστικό με το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας**, με σαφέστατη όμως επικράτηση του μετασχηματιστικού. Οι δύο από τους τέσσερις - οι οποίες είναι γυναίκες- **προσεγγίζουν πλουραλιστικά την πολυπολιτισμικότητα** (Δ8 και Δ9) και οι δύο άντρες (Δ1 και Δ7), εκτός των πλουραλιστικών, φάνηκε να έχουν **και συντηρητικά χαρακτηριστικά** απέναντι στη διαφορετικότητα.

Ενδιαφέρονται για τις δημοκρατικές διαδικασίες και οπωσδήποτε μοιράζονται το όραμά τους με το προσωπικό του σχολείου. Διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους η έγνοια τους να μετασχηματίσουν το σχολείο σε έναν οργανισμό όπου εργαζόμαστε συλλογικά και δημοκρατικά. Μοιράζονται ευθύνες με το προσωπικό και προσπαθούν ώστε οι αποφάσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται σε σχέση με τους μαθητές τους να αναλαμβάνονται από κοινού με το σύλλογο διδασκόντων με διαπραγμάτευση, στοιχείο μετασχηματιστικής ηγεσίας. Δεν εκχωρούν πάντως την εξουσία που τους δίνει ο ρόλος τους, αφού ελέγχουν πάντα το αποτέλεσμα μετά από ανάθεση κάποιας εργασίας κι αυτό το κάνουν είτε διακριτικά είτε και όχι. Πάντως και τα όρια που θέτουν σε παρεμβάσεις γονέων ή άλλων υπηρεσιών είναι διακριτά. Επίσης οι τρεις από τους τέσσερις θεωρούν πολύ κομβικό το ρόλο του διευθυντή, ότι από αυτόν απορρέουν τα πάντα και τον περιγράφουν κάπως σαν βάρος στους ώμους τους –άποψη που παραπέμπει περισσότερο σε συναλλακτική ηγεσία.

Προσπαθούν να διαμορφώσουν και να εξυψώσουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών και να επηρεάσουν την κουλτούρα του σχολείου, ακόμη κι αν αυτό εμπρικλείει ενίοτε κάποιους κινδύνους, όπως την αντίδραση των γονέων για διάφορες αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

Δίνουν έμφαση στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ικανοποίηση των υψηλότερων αναγκών τους. Μ' αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι θα πετύχουν πιο εύκολα τους στόχους τους και θα υποκινήσουν τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης. Πιστεύουν ότι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διευκόλυνση που τους παρέχουν για επαγγελματική ανάπτυξη θα οδηγήσει και σε ηθική ικανοποίηση.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω θεωρούν πολύ σημαντικό να έχει προηγουμένα οικοδομηθεί ο απαραίτητος σεβασμός από και προς όλα τα μέλη, να καλλιεργηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά και να γίνεται σεβαστή προσπάθεια για την ανάπτυξη των ηθικών φιλοδοξιών όλων. Χαρακτηριστικά που τα είδαμε έντονα στον Δ1 αλλά και οι υπόλοιποι διευθυντές αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται – σύμφωνα με τα λεγόμενά τους- ως άτομα που προσεγγίζουν τους συναδέλφους και τους μαθητές τους με καλοσύνη και αγάπη και υιοθετούν συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

#### **4.3.3. Προφίλ εκπαιδευτικών ηγετών που συνδυάζουν το κριτικό με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (επικρατεί το κριτικό)**

Τρεις διευθυντές φάνηκε να ανήκουν στο **κριτικό μοντέλο ηγεσίας** (Δ2, Δ3 και Δ4), με περισσότερα ή λιγότερα **στοιχεία μετασχηματιστικού μοντέλου** ο καθένας και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας. Ο Δ2 φαίνεται να υιοθετεί λιγότερα στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου από τις Δ3 και Δ4 και να κυριαρχεί το κριτικό αλλά **την πολυπολιτισμικότητα την προσεγγίζει εκτός από κριτικά και με μια πλουραλιστική διάθεση, όπως και η Δ3.**

Η Δ4 ακολουθεί **καθαρά κριτική προσέγγιση στο θέμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας**. Γίνεται φανερό μέσα από τα επιχειρήματά της ότι επιθυμεί την αλλαγή στη σχολική της μονάδα. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι δεν θεωρεί πως για να ενσωματωθούν τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα χρειάζεται αυτά να αλλάξουν και να γίνουν όπως τα υπόλοιπα αλλά όλοι να αποδεχτούμε τη διαφορετικότητα. Η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί στόχο για όλη τη σχολική κοινότητα και μέσα από αυτή την τοποθέτηση φαίνεται και η προσπάθεια αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου και σε ποια φιλοσοφία στηρίζονται οι στόχοι που έχουν θέσει:

*...Στη φιλοσοφία ότι η διαφορετικότητα δε σημαίνει κάτι, θα έπρεπε να ισχύει η επικοινωνία αλλά δεν ισχύει, επειδή όμως το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και για την κοινωνία έχει σημασία η διαφορετικότητα, έτσι και για μας δεν μπορεί να επικρατήσει αυτή η φιλοσοφία. Ο στόχος είναι αυτά τα παιδιά να νιώθουν το σχολείο τους όπως το σπίτι τους, να συμπεριφέρονται όπως νιώθουν – μέσα στους κανόνες του σχολείου- να προσέρχονται καθημερινά και να μην φεύγουν από το σχολείο. Για το λόγο αυτό κάναμε και συνέλευση με τους εκπαιδευτικούς και το Σύλλογο γονέων για να μιλήσουμε για τους στόχους μας και για τη στάση που πρέπει να επιδείξουμε απέναντί τους. Επίσης στόχος είναι οι μαθητές να μην βλέπουν τους συμμαθητές ως διαφορετικούς, να μάθουν να*

*αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Αν δεν έρχονται κάθε μέρα στο σχολείο ή αν δεν φοράνε ίδια ρούχα με εμάς, δεν πειράζει, δεν έχει σημασία. Σημασία έχει ότι είναι συμμαθητές μας και πρέπει να αποδεχτούμε αυτό που βλέπουμε. Αυτό προσπαθώ να κάνω κι αυτό προσπαθούν και οι περισσότεροι συνάδελφοί μου, όσο μου επιτρέπεται να γνωρίζω αφού δεν είμαι και μέσα στην τάξη του καθενός. Δεν θέλω να υπάρχει ούτε ένα παιδί στο περιθώριο, ούτε ένα παιδί απομονωμένο από τους άλλους, ούτε ένα παραπονεμένο, τουλάχιστον όσο είναι στο σχολείο, σε σχέση με τους συμμαθητές του και με τους δασκάλους του. (Δ4)*

Και οι τρεις διευθυντές αυτής της ομάδας πιστεύουν στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών αλλά με ταυτόχρονη διατήρηση της κουλτούρας τους και της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Δεν χρειάζεται να αλλάξουν αυτοί οι μαθητές για να ενσωματωθούν αλλά όλοι εμείς για να αποδεχόμαστε την διαφορετικότητα. Επίσης παρατηρήσαμε ότι δεν διστάζουν να επικρίνουν τις πολιτικές του Υπουργείου για την μονόγλωσση εκπαίδευση αφού πιστεύουν ότι θα ήταν σωστό οι αλλοδαποί μαθητές να μαθαίνουν και την μητρική τους γλώσσα στο σχολείο. Οι ίσες ευκαιρίες για όλους και η εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας αποτελεί κύριο μέλημά τους και η επιθυμητή αλλαγή θα γίνει με την ενεργή συμμετοχή όλων:

*...Πρώτα απ' όλα πρέπει να δείξω με τη συμπεριφορά μου ότι αγκαλιάζω όλα τα παιδιά, ότι δίνω ίσες ευκαιρίες σε όλους, ότι προωθώ ένα μοντέλο συνεργασίας, ότι βοηθώ το συνάδελφο να ξεπεράσει προβλήματα που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσει στη διδακτική πράξη. Όσους έχουν αντιρρήσεις θα προσπαθήσω με τρόπο να τους εξηγήσω ότι συντελείται μια αλλαγή όχι μόνο στην ελληνική κοινωνία αλλά στην παγκόσμια κοινωνία με τις μετακινήσεις των πληθυσμών. (Δ2)*

Θεωρούν ότι οι διαφορές μπορούν να γίνουν εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών αν καταφέρουν να τοποθετήσουν τη μία ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη και προσπαθούν να το επιτύχουν καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Είναι πολύ έντονο το ενδιαφέρον τους για κοινωνική αλλαγή, η οποία να αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο στα στενά πλαίσια του σχολείου αλλά και τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Έχουν διαπιστώσει ότι η ενασχόληση μαθητών και εκπαιδευτικών με ευρωπαϊκά προγράμματα και με σχέδια εργασίας προάγει τη συνολική τους προσπάθεια για αλλαγή της νοοτροπίας και γι αυτόν το λόγο τα έχουν αγκαλιάσει και εμπλέκουν συνεχώς περισσότερα άτομα σε αυτά. Είναι φανερό από τις απαντήσεις όλων ότι δεν ενδιαφέρονται μόνο για την εκπαιδευτική και διοικητική πλευρά του σχολείου αλλά και για την οικοδόμηση σχέσεων στην κοινότητα. Δεν φάνηκε να νιώθουν ότι ανέλαβαν κάποιο ρίσκο όταν έγιναν διευθυντές σ' αυτό το σχολείο. Ακόμη κι η Δ3 που θεωρεί ότι υπάρχει κάποιο ρίσκο στην διεύθυνση του σχολείου της, το εξηγεί με την έννοια του χρέους που νιώθει, να προσφέρει τα μέγιστα στους μαθητές της στα

πλαίσια της ισότιμης εκπαίδευσης. Πάντως, αγαπούν πολύ το σχολείο που διευθύνουν και δεν φάνηκε ότι θα το άλλαζαν για να πάνε σε κάποιο άλλο, θεωρητικά πιο εύκολο, αφού οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν στη διοίκηση, είναι ταυτόχρονα και η πρόκληση που τους κρατά το ενδιαφέρον αμείωτο.

Οι κριτικοί διευθυντές επιδιώκουν την επιμόρφωση όλων των συναδέλφων τους και προσπαθούν συνεχώς να ενισχύσουν τις ομαδικές δεξιότητες με απώτερο στόχο την απελευθέρωση όλων των μελών και την προώθηση της αυτονομίας της ομάδας. Προσελκύουν στην ιδεοκεντρική δράση του σχολείου και τους γονείς -τηρώντας τα απαραίτητα ευδιάκριτα όρια- αλλά και τους μαθητές, στους οποίους δεν διστάζουν να δώσουν και την δυνατότητα της πραγματικής συμμετοχής σε λήψη αποφάσεων - μέσα από άτυπα μαθητικά συμβούλια. Βέβαια, η Δ3 που διατηρεί περισσότερα μετασχηματιστικά στοιχεία από τους άλλους δύο, μας ανέφερε ότι γίνεται μια συγκαλυμμένη προσπάθεια καθοδήγησης των μαθητών έτσι ώστε οι αποφάσεις που θα πάρουν να συμφωνούν με τις επιθυμίες του συλλόγου διδασκόντων, γίνεται δηλαδή μια μεθοδευμένη καθοδήγηση. Γενικά όμως και οι τρεις αυτοί διευθυντές δεν λειτουργούν ως αυθεντίες αλλά συνεργατικά προσπαθούν να επιλύουν όλα τα προβλήματα, σεβόμενοι τις απόψεις όλων και λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους τις ιδέες όλων. Ιδανικά γι αυτούς η λύση στα προβλήματα πρέπει να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας όλων και όχι απόφαση του ενός. Η αποστολή γι' αυτούς είναι ομόφωνη και οι ιδέες διαμοιράζονται μεταξύ ηγετών και οπαδών. Οι διευθυντές είναι διευκολυντές, υπεύθυνοι για τις διαδικασίες και σκοπός της διευκόλυνσης είναι η προώθηση της δημοκρατίας και η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος ελεύθερης επικοινωνίας.

#### **4.3.4.Γενικά συμπεράσματα**

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάστηκαν πέντε **μοντέλα ηγεσίας**. Από αυτά μόνο τα τρία φάνηκε να έχουν αντιπροσώπους στο δείγμα μας και αυτά ήταν **το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και το κριτικό**. Δεν υπήρξε αντιπροσώπηση για το επιμεριστικό και για το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες. Επίσης παρουσιάστηκαν πέντε **προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας** από τις οποίες αντιπροσωπεύτηκαν οι τρεις **–πλουραλιστική, κριτική και συντηρητική**. Για την φιλελεύθερη υπήρξαν κάποια λίγα στοιχεία σε διευθυντές που προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα πλουραλιστικά ή συντηρητικά ενώ δεν είχαμε

αντιπροσώπευση για την αριστερή ουσιοκρατική. Αναζητήθηκαν και βρέθηκαν πιθανές σχέσεις μεταξύ μοντέλων ηγεσίας και προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας, όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 4.1.).

**Πίνακας 4.1. Συσχετίσεις Μοντέλων Ηγεσίας και Προσεγγίσεων Πολυπολιτισμικότητας**

Διευθυντής /ντρια	Ενδείξεις μοντέλου ηγεσίας	Προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας
6A*	Συναλλακτικό	Συντηρητική
5A*	Συναλλακτικό	Συντηρητική (+ φιλελεύθερη)
10A*	Συναλλακτικό (+μετασχηματιστικό)	Πλουραλιστική (+ φιλελεύθερη)
8Γ**	Μετασχηματιστικό (+συναλλακτικό)	Πλουραλιστική
9Γ**	Μετασχηματιστικό (+συναλλακτικό)	Πλουραλιστική
1Α *	Μετασχηματιστικό (+συναλλακτικό)	Πλουραλιστική (+συντηρητική)
7Α*	Μετασχηματιστικό (+συναλλακτικό)	Πλουραλιστική (+συντηρητική)
4Γ**	Κριτικό (+μετασχηματιστικό)	Κριτική
2Α*	Κριτικό (+μετασχηματιστικό)	Κριτική (+πλουραλιστική)
3Γ**	Κριτικό (+μετασχηματιστικό)	Κριτική (+πλουραλιστική)
(όπου Α*=Ανδρας και Γ**=Γυναίκα)		

Δύο άντρες διευθυντές προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα συντηρητικά –ο ένας εκ των δύο με κάποια στοιχεία φιλελεύθερα και παρατηρήσαμε ότι υιοθετούν το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας (Δ5 και Δ6). Το ίδιο μοντέλο υιοθετεί και ο Δ10 αλλά με στοιχεία μετασχηματιστικού και με διαφορετικές αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα, αφού την προσεγγίζει πλουραλιστικά με κάποια στοιχεία φιλελεύθερα.

Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας με στοιχεία συναλλακτικού υιοθετούν δύο άντρες (Δ1 και Δ7) και δύο γυναίκες (Δ8 και Δ9). Οι δύο γυναίκες προσεγγίζουν

πλουραλιστικά την πολυπολιτισμικότητα ενώ οι δύο άντρες εξέφρασαν στις θέσεις τους και κάποια στοιχεία συντηρητικά.

Τέλος, το κριτικό μοντέλο ηγεσίας φάνηκε να ενστερνίζονται ένας άντρας (Δ2) και δύο γυναίκες (Δ3 και Δ4), ενσωματώνοντας βέβαια και στοιχεία του μετασχηματιστικού. Επιπλέον, οι προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και των τριών είναι κριτικές αν και οι δύο εμπεριέχουν και πλουραλιστικά και πλουραλιστικά στοιχεία (Δ2 και Δ3)

Παρατηρώντας τον πίνακα θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρατηρήσαμε να ξεδιπλώνονται κάποια μοτίβα συνδυασμών προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας και ηγετικών μοντέλων: **η συντηρητική προσέγγιση εμπεριέχεται κατά κύριο λόγο στο συναλλακτικό μοντέλο, η πλουραλιστική στο μετασχηματιστικό και η κριτική στο κριτικό.** Σε όλους όμως σχεδόν τους διευθυντές είδαμε να εμπεριέχονται στις τοποθετήσεις τους στοιχεία από περισσότερες προσεγγίσεις ή περισσότερα μοντέλα ηγεσίας. Πιθανές ερμηνείες θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε στη συζήτηση αν και οι ερμηνείες αυτές αφορούν στο παρόν δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μία προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων που εκτέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα γίνει σε τρεις υποενότητες που αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά μας ερωτήματα: ποιες είναι οι προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας των διευθυντών των δημοτικών σχολείων και οι αντιλήψεις τους για την διαφορετικότητα, ποια ηγετικά προφίλ υιοθετούν απέναντι στην διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα που συναντούν στο σχολείο τους και τέλος, ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας και στα ηγετικά μοντέλα που ενστερνίζονται

### **5.1. Οι αντιλήψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα (προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας)**

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου και το στυλ ηγεσίας του έχει παραμεληθεί στις συζητήσεις γύρω από την πολυπολιτισμικότητα. Στην προσπάθεια αντιμετώπισης αυτού του ελλείμματος αυτό το άρθρο παρουσίασε μια μελέτη που έγινε σε διευθυντές δημοτικών σχολείων σε μια χώρα όπου οι μετακινήσεις πληθυσμών (οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες) εντείνονται τα τελευταία χρόνια, ο διαχωρισμός συνεχίζεται σε πολλά επίπεδα στην κοινωνία και επομένως προσπαθεί να φωτίσει πιο καθαρά τα θέματα που αφορούν στην πολιτιστική ένταξη στην εκπαίδευση. Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικής θεωρίας.

Τρεις ήταν οι βασικές προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας που αναδύθηκαν από τις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος: **η συντηρητική, η πλουραλιστική και η κριτική**. Υπήρξαν και κάποιες –λίγες- απαντήσεις που έδειχναν πιο φιλελεύθερη διάθεση από τους διευθυντές του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας (Πίνακας 4.1.). Στις έρευνες που έγιναν στην Β. Ιρλανδία η φιλελεύθερη προσέγγιση επικράτησε και υπήρχαν και διευθυντές που ενστερνίζονταν την ιδεολογία της πλουραλιστικής (Mcglynn, 2008), στο Ισραήλ επικράτησε κυρίως η πλουραλιστική προσέγγιση (McGlynn & Bekerman, 2007) ενώ στην Κύπρο η συντηρητική και η κριτική (Zembylas & Iasonos, 2010; Ιάσονος, 2008).

### 5.1.1.Η συντηρητική πολυπολιτισμικότητα

Οι Διευθυντές που προσεγγίζουν συντηρητικά την πολυπολιτισμικότητα φαίνεται να θεωρούν σωστό να αλλάξουν τις στάσεις, τις αξίες, τον τρόπο ζωής των αλλοδαπών μαθητών, επιδιώκοντας έτσι μια ομοιογένεια που πιστεύουν ότι θα λύσει πολλά γνωστικά αλλά κυρίως πολλά προβλήματα συμπεριφοράς. Κι ενώ αποφεύγουν να ταχθούν λεκτικά υπέρ της αφομοίωσης, στην πραγματικότητα αυτό είναι που περιγράφουν. Διαφαινόταν από την συζήτηση ότι έχουν προσδώσει αρνητικό πρόσημο στη λέξη αφομοίωση. Θεωρούν τον εαυτό τους θεματοφύλακα της ελληνικής κληρονομιάς και πιστεύουν ότι ένα μέρος της δουλειάς τους είναι να διαμορφώσουν στους μαθητές την κυρίαρχη εθνική ταυτότητα και να μεταφέρουν τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού.

Γενικότερα είναι προκατειλημμένοι υπέρ της κυρίαρχης ομάδας και παρέχουν μονοπολιτισμική εκπαίδευση, δεν αμφισβητούν καθόλου το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών –αν και θεωρούν ότι πρέπει κάποια πράγματα να αλλάξουν– και χρησιμοποιούν άκριτα τεστ επίτευξης για τη μέτρηση της απόκτησης περιεχομένου και της γνωστικής ικανότητας των μαθητών.

Το παράδοξο ήταν ότι παρ' ότι φαινόταν να επιθυμούν την ομογενοποίηση, υποστήριζαν σθεναρά το δικαίωμα των παιδιών να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα –αν γίνεται και στο σχολείο, αφού είναι κάτι που συμβαίνει και με τους Έλληνες μαθητές στο εξωτερικό, το οποίο αποτελεί μέτρο σύγκρισης γι' αυτούς του διευθυντές. Το γεγονός ότι το μόνο τους επιχείρημα για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ήταν αυτό, δείχνει ότι κατά βάθος δεν υπάρχει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον για την επίτευξη αυτού του στόχου ή ότι δεν γνωρίζουν τα πραγματικά οφέλη από την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας την βλέπουν περισσότερο ως ένα μέσο που θα κάνει το ελληνικό σχολείο πιο ελκυστικό για τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και για τους γονείς τους.

Υποστήριζαν επίσης την δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών που να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους την μεγάλη παρουσία ετερόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και θα εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες τους αλλά δεν γινόταν αναφορά σε αυτό καθ' εαυτό το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Αρκούνται στην τήρηση των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του Υπουργείου Παιδείας και σε όσα εφόδια αυτό τους προσφέρει για την διδασκαλία. Αυτό δείχνει την ικανοποίησή τους από του σχεδιασμούς του Υπουργείου σχετικά με τα προγράμματα



διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όταν δε, αναφέρονται στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας εννοούν κυρίως την χρησιμοποίησή της στα γνωστικά αντικείμενα με σκοπό την κάλυψη των κενών.

Είναι σαφής η στάση τους υπέρ της αφομοίωσης των αλλοδαπών και της προσαρμογής τους στα ελληνικά δεδομένα καθώς και της αλλαγής νοοτροπίας μαθητών αλλά και των γονέων τους. Θεωρούν ότι πρέπει να εναρμονιστούν με το ελληνικό περιβάλλον και να υιοθετήσουν νέες στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες ώστε να ταιριάζουν όσο γίνεται καλύτερα. Φαίνεται ότι εμπράκτως υποστηρίζουν την αφομοίωση ακόμη κι όταν στον λόγο τους αναφέρονται σε ένταξη κι αυτό είναι κάτι που παρατηρήθηκε και σε κυπριακή έρευνα (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008). Επιπλέον, αναφέρονται σαφώς στις ανεπαρκείς υποδομές και στην ανετοιμότητα του Υπουργείου αλλά και της κοινωνίας να υποδεχτεί μετανάστες, γεγονός που προκαλεί κάποια εντύπωση εφ' όσον εδώ και αρκετές δεκαετίες το εκπαιδευτικό μας σύστημα δέχεται ετερόγλωσσους μαθητές.

Οι ελλειπείς υποδομές του ελληνικού σχολείου, οι γονείς των γηγενών και οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των δασκάλων είναι πολύ σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την εκπαίδευση των ετερόγλωσσων μαθητών (Κατερίνη, 2010). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι άμεσα συνδεδεμένο με την δομή της κοινωνίας, μέσα στην οποία αυτό υφίσταται και λειτουργεί, χαρακτηρίζεται από έναν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, 2005) παρά τη «διαπολιτισμική πρόθεση» του νομοθέτη και της πολιτείας και τα πολύ σημαντικά βήματα στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πρόνοιας για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μετά το 1996 (Νικολάου, 2005) και όλη αυτή η κατάσταση εγκυμονεί αρνητικές συνέπειες για όλους τους διδασκόμενους, ανεξαρτήτως εθνικής, φυλετικής και κοινωνικής προέλευσης. Στην Ελλάδα –παρά την μεγάλη είσοδο αλλοδαπών και την προσπάθεια αλλαγών και προσαρμογών των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, πιστεύουμε ότι υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την συντηρητική προσέγγιση και θεωρούμε ότι ένας σημαντικός λόγος που συμβαίνει αυτό, είναι και η πολυπλοκότητα της κατάστασης που έχουν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε πολυπολιτισμικά σχολεία και η πιθανή ανετοιμότητά τους να το κάνουν όταν δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Η θέση της χώρας μας γεωπολιτικά μας καθιστά ευάλωτους σε –συχνά- παράτυπες εισαγωγές μεταναστών αλλά και η μεγάλη οικονομική κρίση της τελευταίας

δεκαετίας έχει επηρεάσει αρνητικά τις αντιλήψεις απέναντι στην «εισαγόμενη διαφορετικότητα». Φάνηκε παρ' όλα αυτά ότι οι διευθυντές μας και της συντηρητικής προσέγγισης, νοιάζονται ιδιαίτερα για τα δικαιώματα όλων των παιδιών, απλά θεωρούν ότι η προσαρμογή τους στον ελληνικό πολιτισμό και η αποποίηση των δικών του «κακών εθνικών χαρακτηριστικών», θα τους ωφελήσει στην μελλοντική τους εξέλιξη.

### **5.1.2.Η πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα**

Οι διευθυντές του δείγματος που έχουν πλουραλιστική προσέγγιση δείχνουν να δίνουν λιγότερη έμφαση στην αφομοίωση αν και εστιάζουν αρκετά στην διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών, την οποία βλέπουν σε πολλά επίπεδα (κουλτούρα, πιστεύω, χαρακτήρας και προσωπικότητα) και γενικότερα καθιστούν σαφές ότι δεν θεωρούν ως πρόβλημα την διαφορετική εκπαίδευση και τα ερεθίσματα που έχει λάβει ο καθένας από το περιβάλλον του - αφού όλοι μας διαφέρουμε σ' αυτά.

Οι διευθυντές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης υποστηρίζουν την μετατόπιση σε μια πλουραλιστική κοινωνία, πιστεύουν ότι οι μαθητές μέσα από τη γνωριμία με τον δικό τους πολιτισμό θα βελτιώσουν και θα ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και θα εμποδίσουν τη δημιουργία προκαταλήψεων και διακρίσεων σε βάρος τους. Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου εξάλλου δημιουργεί προσδοκίες για αντιμετώπιση του ρατσισμού και της κοινωνικής ανισότητας (Γκόβαρης, 2011). Πιστεύουν ότι οι ανισότητες, οι προκαταλήψεις και η άγνοια θα αρθούν μέσα από την γνωριμία με τους άλλους. Η νομοθέτηση πιο ευνοϊκών για τους αλλοδαπούς και πρόσφυγες διατάξεων και η προσπάθεια από το Υπουργείο να περάσει σε μια πιο πλουραλιστική διάθεση απέναντι στην διαφορετικότητα – ιδιαίτερα μετά τα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ του 2003 και τα νέα σχολικά εγχειρίδια του 2006-θεωρούμε ότι επηρέασε θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικότερα. Υπάρχουν πια οι νόμοι που απαγορεύουν τις διακρίσεις αλλά το αίτημα της ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες αντιμετωπίζεται ως ζήτημα καλών προθέσεων (Ασκούνη, 2001) από αυτήν την ομάδα των διευθυντών. Ενδεχομένως δεν έχει κεφαλαιοποιηθεί ακόμα σε πρακτικό επίπεδο η θεωρητική - επιστημονική πρόοδος όλων αυτών των χρόνων, γι' αυτό εξάλλου από τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η προτεραιότητα δίνεται στις

«καλές πρακτικές» μέσα από παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές (Νικολάου, 2008).

Χρησιμοποιούν οι πλουραλιστικοί διευθυντές μας τα εφόδια που τους δίνονται από τα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (όπως η Ε.Ζ.) και από την αντισταθμιστική εκπαίδευση (όπως η ενισχυτική διδασκαλία) και αναπτύσσουν δράσεις που θα βοηθήσουν στην ευκολότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Δεν προβαίνουν όμως σε δραστηριότητες που θα προάγουν την μετεξέλιξη της πολιτιστικής κληρονομιάς τους αλλά κυρίως σε δραστηριότητες που προάγουν την αναπαραγωγή της κι αυτό πιστεύουμε ότι συμβαίνει κυρίως γιατί δεν αμφισβητούν την υπάρχουσα κατάσταση αρκετά ώστε να προβούν σε ενέργειες για την ανατροπή των «κακώς κείμενων». Εξάλλου, στα νέα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και η Ε.Ζ. σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της, αποτελεί μία ευνοϊκή περίπτωση για καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αφού η μεθοδολογία εργασίας σ' αυτήν είναι καθαρά ομαδοσυνεργατική και η προσέγγιση των αντικειμένων γίνεται διαθεματικά, δίνοντας έτσι την ευκαιρία και στους μαθητές που δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, να αναδείξουν, παρόλα αυτά, τις ιδιαίτερες ικανότητές τους (Νικολάου, 2005).

Προσπαθούν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να μάθουν γρήγορα την ελληνική γλώσσα επηρεασμένοι από τους σχεδιασμούς και τους στόχους του Υπουργείου, που μέσω δομών όπως οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ., το ελληνικό σχολείο επικέντρωσε την προσπάθειά του στην ταχεία εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους ετερόγλωσσους μαθητές κι ενώ το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας προβλέπει τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, μέχρι σήμερα είχαμε αποσπασματική μόνο εφαρμογή αυτής της δυνατότητας (Νικολάου, 2008).

Υποστηρίζεται σθεναρά από αυτήν την ομάδα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας και οι ίδιοι οι διευθυντές που αποτελούν και το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (πέντε στους δέκα), έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές είτε στην διοίκηση της εκπαίδευσης (3 στους 5) είτε στην ειδική αγωγή (2 στους 5). Ίσως έτσι ερμηνεύεται η πιο πλουραλιστική τους διάθεση απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση αν και στους τρεις από αυτούς αναδύθηκαν και κάποιες –λίγες- απόψεις συντηρητικές.

Είναι σαφείς οι καλές προθέσεις των διευθυντών αυτών στην προσπάθεια πραγματοποίησης ενός οράματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο τους. Δεν είναι βέβαιο όμως αν μόνο οι προθέσεις αρκούν για να υποστηρίξουν σωστά την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών και είναι πολύ πιθανό, αν μείνουν μόνο σ' αυτές, να μεταφέρουν στους μαθητές αφομοιωτικές αντιλήψεις και στάσεις (Μάγος, 2006). Εξάλλου έχει βρεθεί ότι τα πλουραλιστικά μοντέλα μπορεί να επιβεβαιώσουν τις υπάρχουσες ταυτότητες, όχι όμως να οδηγήσουν στον σχηματισμό νέων κοινών ταυτοτήτων, όπως τα πιο φιλελεύθερα (McGlynn & Bekerman, 2007).

Από μόνες τους οι θεωρητικές προοπτικές που σχετίζονται με την συνύπαρξη, την πολυπολιτισμικότητα, τη διγλωσσία, την επαφή και την κοινωνική ταυτότητα, είναι ανεπαρκείς (McGlynn & Bekerman, 2007). Ο περιορισμός σε μοναδικές θεωρητικές προσεγγίσεις ενέχει τον κίνδυνο της υπερβολικής απλοποίησης της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης ταυτότητας και αλληλεπίδρασης και δεν πρέπει να υποτιμούμε το δημιουργικό δυναμικό των παιδιών που εκπαιδεύονται μαζί.

Στην πλουραλιστική προσέγγιση υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να αγνοηθούν οι προκαταλήψεις και να αναβιώσουν οι υπάρχουσες πολιτιστικές διαφορές (McGlynn & Bekerman, 2007), δεδομένου ότι η υπάρχουσα κατάσταση (status quo) δεν αμφισβητείται (Kincheloe & Steinberg, 1997b). Πιστεύουμε ότι το γενικότερο κλίμα που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία υπέρ της ένταξης και συνεκπαίδευσης και υπέρ της καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, βοήθησε στην διαμόρφωση περισσότερο πλουραλιστικών προσεγγίσεων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμη όμως οι εκπαιδευτικοί μας, πιθανόν να βλέπουν ότι είναι πρωτεύον να υποδεχτούν αρχικά όλους τους μαθητές στο σχολείο με ισότιμους όρους και παραμελούν –ή θέτουν σε δεύτερη μοίρα – τις διαπολιτισμικές πρακτικές.

### **5.1.3.Η κριτική πολυπολιτισμικότητα**

Οι τέσσερις βασικοί άξονες στους οποίους επικεντρώθηκαν οι διευθυντές της κριτικής προσέγγισης αφορούσαν:

Αλλαγές που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο, όπως **η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας** των

ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο και **η ενημέρωση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και**

**Αλλαγές που μπορούν να επιτευχθούν χάρη στις δικές τους προσπάθειες, όπως η συμμετοχή σε δράσεις που αφορούν σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και η προσπάθειά τους να εμπλέξουν σε αυτές όλους τους ενδιαφερόμενους.**

Εκδηλώθηκε έντονα το ενδιαφέρον τους για αλλαγή στα προγράμματα διδασκαλίας έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση και των ξένων πολιτισμών σε αυτά και είναι θετικοί σε συζητήσεις θεμάτων που αφορούν στην ξενοφοβία και τη σχέση κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, ώστε όλοι να κατανοήσουν τη σχετικότητα των κρίσεών μας και την πολυδιάστατη ταυτότητα του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε. Εκφράστηκε έντονα ο φόβος για πολιτισμική αφομοίωση (κυρίως από τον Δ2), ειδικά αν στην συνεκπαίδευση τα προγράμματα σπουδών δεν συμπεριλάβουν τους «άλλους» και την οπτική τους γωνία. Θεωρούν ότι μπορούν να αξιοποιηθούν όλα τα μαθήματα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, με στόχο τον παραμερισμό του εθνοκεντρισμού και την ανάδειξη της ποικιλίας των ερμηνειών που επιδέχονται τα ιστορικά γεγονότα ανάλογα με την πλευρά που αντιπροσωπεύει ο καθένας (Κεσίδου, 2008) και στέκουν οι ίδιοι κριτικά απέναντι στις πιθανές ερμηνείες αλλά ταυτόχρονα προσπαθούν να προωθήσουν και την κριτική σκέψη των μαθητών, των συναδέλφων του και των γονέων.

Ενδιαφέρονται σθεναρά για την κοινωνική αλλαγή, μάχονται διαρκώς κατά της κοινωνικής αδικίας και θεωρούν ότι οι διαφορές δεν πρέπει να παραβλέπονται ή να αποσιωπούνται αφού πιστεύουν ότι δεν μας φέρνουν στην πραγματικότητα αντιμέτωπους αλλά η γνώση αυτών μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που επιχειρούν την μεγάλη συμμετοχή των σχολείων τους σε πολλές δράσεις και δραστηριότητες που προωθούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως είναι η εκτεταμένη εφαρμογή προγραμμάτων E.Z. και η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Αξιοποιούν έτσι στο έπακρο την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και είναι επίσης υπέρμαχοι της διαφοροποιημένης, για την οποία φάνηκε να γνωρίζουν πολύ καλά πώς να την εφαρμόσουν και να την αξιοποιήσουν για να πετύχουν τους στόχους τους. Προσπαθούν με οποιονδήποτε τρόπο να εμπλέξουν όλους τους εκπαιδευτικούς ή όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς σε αυτές τις δραστηριότητες, λειτουργώντας όμως πάντα με ενσυναίσθηση και λαμβάνοντας υπόψη τους τα

προσωπικά προβλήματα των συναδέλφων τους και σεβόμενοι την οικογενειακή τους κατάσταση. Για να πετύχουν να επιδράσουν στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών, επενδύουν στα προγράμματα συνεργασίας μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, με απώτερο στόχο την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών, τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων όλων και την συνειδητοποίηση των πολιτισμικών ομοιοτήτων από όλους.

Θεωρείται ότι είναι αναγκαία η καλή εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές που προέρχονται από γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες, έτσι ώστε η ενδεχόμενη γλωσσική περιθωριοποίηση και η σχολική αποτυχία που την ακολουθεί να μην οδηγήσουν μελλοντικά σε σχολική διαρροή και κοινωνική, οικονομική και πολιτική περιθωριοποίηση των ετερόγλωσσων μαθητών (Κεσίδου, 2008). Οι κριτικοί διευθυντές, επιπλέον της καλής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, θεωρούν εξέχουσας σημασίας και την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των ετερόγλωσσων μέσα στο σχολείο. Σε πρόσφατη έρευνα που έγινε στον ελληνικό χώρο βρέθηκε ότι οι διευθυντές θεωρούν ως κυρίαρχο παράγοντα για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών την χρήση της μητρικής γλώσσας (Σεΐσογλου, 2019). Οι διευθυντές του δικού μας δείγματός πρότειναν την εκμάθηση της μητρικής αντί μίας εκ των δύο ξένων γλωσσών που διδάσκονται οι μαθητές μας στο ελληνικό σχολείο (Αγγλικά/ Γερμανικά ή Αγγλικά/Γαλλικά). Πρόκειται για μία αρκετά τολμηρή πρόταση, η οποία όμως αν την δούμε υπό το πρίσμα ερευνητικών δεδομένων που δείχνουν ότι οι ετερόγλωσσοι μαθητές επιθυμούν να μάθουν τα αγγλικά γιατί βλέπουν αυτή τη γλώσσα ως εργαλείο που εξυπηρετεί τη διεθνή επικοινωνία και δεν αντιλαμβάνονται την άρρηκτη σχέση γλώσσα/ κουλτούρας (Γκαϊνταρτζή, 2005), μας οδηγεί σε σκέψεις και σε συμφωνία με την άποψη που εκφράζουν οι διευθυντές της κριτικής προσέγγισης για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας προβάλλεται ως πραγματικό ζητούμενο μέσα στο σύνολο του σχολικού προγράμματος, στηρίζεται στη θέση ότι θα πρέπει να εκμεταλλευόμαστε τη γλώσσα που χειρίζονται ήδη οι μαθητές (Δενδρινού, 2012) και χαρακτηρίζεται και ως γλώσσα του ονείρου από την Δ4, με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που η Φραγκουδάκη την θεωρεί γλώσσα των αισθημάτων και των αισθήσεων, η γλώσσα που μιλάει το ασυνείδητο, και στον κάθε άνθρωπο, η γλώσσα που εκφράζει με τον πιο αυθεντικό τρόπο τον ψυχισμό του, *«το εργαλείο της γνώσης/σκέψης που κάνει όλους τους ανθρώπους ομιλούντα όντα, το σύστημα*

*συμβολισμού και αφαίρεσης που μας κάνει ανθρώπους»* (Φραγκουδάκη, 2007b, σελ. 40).

## **5.2. Τα ηγετικά στυλ (προφίλ) που υιοθετούν οι διευθυντές σε σχέση με εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν στην διαφορετικότητα και πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο τους**

Η προετοιμασία ηγετών για τα σχολεία στην χώρα μας έως το 2011 γινόταν κυρίως στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ), οπότε και καταργήθηκαν. Έκτοτε, ο μόνος τρόπος να προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί για να αναλάβουν ρόλο διευθυντή σχολικής μονάδας στην Ελλάδα είναι ή μέσω της μαθητείας τους σε θέση υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή σε σεμινάρια –μικρής ή μεγάλης διάρκειας και σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Κι ενώ όλοι οι διευθυντές του δείγματός μας είχαν πριν την ανάληψη ευθυνών στον ρόλο του διευθυντή τελειώσει το ΔΔΕ ή είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ή κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, οι επιπλέον σπουδές τους δεν ήταν απαραίτητα σχετικές με την σχολική διοίκηση. Με τις πολύ συχνές αλλαγές στην νομοθεσία για τις επιλογές στελεχών, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αδυνατούν να προγραμματίσουν το μέλλον τους στην εκπαίδευση και να στήσουν σωστά την εξέλιξη της καριέρας τους, αφού ακόμη και άσχετες με το αντικείμενο της εργασίας τους να είναι οι μεταπτυχιακές τους σπουδές, στην αξιολόγησή τους για τις θέσεις στελεχών πολύ σπάνια έχουμε δει –κυρίως τα τελευταία χρόνια- να ζητείται συνάφεια σπουδών με το αντικείμενο της θέσης που καλούνται να αναλάβουν. Οι αλλαγές σε εκπαιδευτικά θέματα καθίστανται διαχειρίσιμες μόνον όταν υπάρχουν διευθυντές κατάλληλα προετοιμασμένοι και ικανοί να διαχειριστούν τις αλλαγές (Pashiardis, 2004).

Τρία ήταν τα κύρια ηγετικά προφίλ που αναγνωρίστηκαν στους διευθυντές του δείγματος (Πίνακας 4.1.): **το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και το κριτικό.**

### **5.2.1. Συναλλακτική ηγεσία**

Τρεις ήταν οι διευθυντές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως συναλλακτικοί ηγέτες. Ήταν άντρες και οι τρεις κι ο ένας από αυτούς εμφάνισε και αρκετά μετασχηματιστικά στοιχεία. Η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα στυλ που υιοθετούν οι τυπικοί διευθυντές των ελληνικών σχολείων (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) και οι διευθυντές φροντίζουν περισσότερο για την υλοποίηση των αποφάσεων

που λαμβάνονται από την κεντρική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Κατσαρός, 2008).

Ήταν σε όλους τους εμφανής η επιθυμία για τη διατήρηση των υπάρχοντων συστημάτων και μεγάλη η ανησυχία τους για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Καθορίζουν σχεδόν μόνοι τους και προωθούν το όραμα του σχολείου, αν και επειδή φαίνεται να εμπιστεύονται απόλυτα και να μην αμφισβητούν τις προϊστάμενες διοικητικές αρχές, αξιοποιούν το Σ.Δ. για να συζητήσουν τα θέματα που απασχολούν το σχολείο τους, ακούνε τις γνώμες των άλλων αλλά αποφασίζουν κυρίως μόνοι τους. Εξάλλου τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας τα βλέπουν ως οπαδούς, των οποίων τις ανάγκες βολιδοσκοπούν με σκοπό την ανταπόδοση για τις υπηρεσίες που προσφέρουν.

Οι συναλλακτικοί διευθυντές λειτουργούν σε ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008) και εκφράζουν κυρίως συντηρητικές απόψεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Οι συντηρητικές τους απόψεις σύμφωνα με τους Ιάσονος & Ζεμπύλα (2008) διαφαίνεται και από την διάσταση μεταξύ της αντιμετώπισης των ετερόγλωσσων μαθητών στο σχολείο και των ενήλικων αλλοδαπών στην κοινωνία, αφού οι ενήλικες παρουσιάζονται κυρίως ως αυτοί που δημιουργούν προβλήματα και τα παιδιά ως αυτά που πρέπει να αγκαλιαστούν από το ελληνικό σχολείο και να τους δοθεί αγάπη, κατανόηση και ένα κατάλληλο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους περιβάλλον, μια άποψη, η οποία τοποθετεί το σχολείο πολύ μακριά από την κοινωνία. Μια πιθανή ερμηνεία για την έκφραση αυτών των απόψεων, μπορεί να είναι –όπως και στα σχολεία της Κύπρου (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008) – αποτέλεσμα της μεγάλης παρουσίας αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία, σε συνδυασμό με την ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ηγούνται τέτοιων σχολείων. Εξάλλου όλοι μας χρειαζόμαστε αρκετό χρόνο για να αποβάλλουμε τις διάφορες πολιτισμικές ταξινομήσεις (cultural encapsulation) με τις οποίες έχουμε μεγαλώσει (Banks, 1994).

Οι πολλοί τρόποι με τους οποίους εκφράζουν την προσπάθεια να αφομοιώσουν τους αλλοδαπούς μαθητές και οι αναφορές τους για το όραμά τους υποδηλώνουν αμυντική και προστατευτική στάση στις περιπτώσεις που θέτουν το ζήτημα της επιβολής του κυρίαρχου πολιτισμού, που φυσικά είναι γι' αυτούς ο πολιτισμός της Ελλάδας.



### 5.2.2.Μετασχηματιστική ηγεσία

Αν και δεν υπάρχει ένα μοντέλο ηγεσίας που να είναι κατάλληλο για όλες τις περιστάσεις και όλα τα σχολεία, η υιοθέτηση του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας θεωρείται πιο κατάλληλη για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Κουφίδου, 2000).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο φάνηκε να υιοθετούν τέσσερις διευθυντές του δείγματος, δύο άντρες και δύο γυναίκες. Ένα από τα χαρακτηριστικά τους ήταν ότι μοιράζονται τις ευθύνες με τους συναδέλφους τους αλλά χωρίς να εκχωρούν την εξουσία (Portin, 1999) που τους προσφέρει η θέση τους. Ενδιαφέρονται για την εδραίωση της δικαιοσύνης στο σχολείο τους (Ribbins, 1985) και για τον λόγο αυτό ενεργοποιούν τον Σ.Δ. για να συζητήσουν θέματα που απασχολούν την καθημερινότητα αλλά και για να συζητήσουν για το όραμα και τους στόχους που θέτουν και διαμορφώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών, τα μεταβάλλουν και τα εξυψώνουν, επηρεάζοντας γενικότερα την κουλτούρα του σχολείου (Huber, 2004). Το όραμά τους βασίζεται στην ισότητα, την δικαιοσύνη και τον σεβασμό και ενδιαφέρονται πολύ για την καλή συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους γονείς αλλά και τις υπόλοιπες υπηρεσίες της εκπαίδευσης. Προσπαθούν να δημιουργήσουν μια σχολική κουλτούρα δικαιοσύνης και να συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων και δημοκρατικά ευαισθητοποιημένων παιδιών. Υποστηρίζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότερη διδασκαλία, και τους συμβουλεύουν για εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα.

Σύμφωνα με τις πολιτισμικές θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας φαίνεται ότι όταν δεν υπολογίζουμε την ανθρώπινη αλληλεπίδραση σε μεγάλο βαθμό, είναι πιο πιθανό να θεωρούμε ότι για την ένταξη είναι περισσότερο αποδεκτοί κάποιοι κώδικες που αφορούν σε επιφανειακές συμπεριφορές –όπως η κουζίνα, η γλώσσα, η μουσική- δεν είναι όμως δεκτές άλλες καθοριστικές πτυχές του πολιτισμού των αλλοδαπών –π.χ. θρησκεία, σεξουαλικές προδιαγραφές, υγιεινή, ανατροφή των παιδιών, που δεν είναι ανοιχτές σε αλλαγή του κώδικα (McGlynn & Bekerman, 2007). Γι' αυτό παρατηρήσαμε ότι υπήρξε αρκετά μεγάλος προβληματισμός των διευθυντών μας σχετικά με την ανατροφή των παιδιών, την μικρή ηλικία στην οποία κάποια παντρεύονται, τη θρησκεία που σε πολλές περιστάσεις είναι ο λόγος έναρξης διαμάχης ή προβλημάτων, ενώ εξεδήλωσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή για την γνωριμία του «ξένου πολιτισμού», σε

ότι αφορά στις καθημερινές συνήθειες (φαγητό, μουσική, γιορτές). Γενικά όμως εκδήλωσαν την επιθυμία τους για οικοδόμηση σεβασμού, αυτονομίας και καλλιέργεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των φιλοδοξιών όλων. Η κύρια συνταγή για την επίτευξη κοινωνικής σταθερότητας και αρμονίας είναι η ομαλή και συχνή επαφή μεταξύ των μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Rajuan & Bekerman, 2011) και αυτό είναι κάτι που έχουν καταλάβει οι μετασχηματιστικοί διευθυντές, γι' αυτό και επενδύουν πολύ στην κανονική –χωρίς διαρροές- φοίτηση όλων των μαθητών.

### **5.2.3.Κριτική ηγεσία**

Στο μοντέλο της κριτικής ηγεσίας φάνηκε να κατατάσσονται τρεις από τους διευθυντές μας, ένας άντρας και δύο γυναίκες, οι οποίοι μοιράζονται και κάποια άλλα κοινά χαρακτηριστικά: υπηρετούν σε σχολεία κοντινά και με την ίδια δυναμικότητα από πλευράς πληθυσμού μαθητών και βρίσκονται σε μία περιοχή, που είναι πολύ ευαισθητοποιημένη –με αρνητικό ή θετικό πρόσημο- απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, αφού εκεί φοιτούν σε όλα τα σχολεία εδώ και πολλά χρόνια μαθητές άλλων πολιτισμικών ομάδων, που έχουν αναγκάσει όλους τους εκπαιδευτικούς να ενδιαφερθούν για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι διευθυντές αυτής της κατηγορίας λειτουργούν περισσότερο ως διευκολυντές – κυρίως υπεύθυνοι για τις διαδικασίες κι όχι για τα αποτελέσματα (Webb et al., 2004)-, ενδιαφέρονται πολύ πιο έντονα για την αυτονομία της ομάδας και καθοδηγούν τα μέλη ώστε να αλληλεπιδρούν και από οπαδοί να γίνονται ηγέτες (Webb et al., 2004), γι' αυτό τους παροτρύνουν χρησιμοποιώντας όλη τους την πειθώ να επιμορφώνονται διαρκώς και να φροντίζουν για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Υιοθετούν τον κριτικό διάλογο και μέσω αυτού καθορίζουν ένα όραμα (Portin, 1999; Webb et al., 2004), το οποίο συμπεριλαμβάνει και την συμμετοχή των μαθητών για την υλοποίησή του, αφού θεωρούν ότι και οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας συμμετέχοντας σε μια εφαρμοσμένη δημοκρατία (Foster, 1989) και για τον λόγο αυτό προσπαθούν να λειτουργήσουν –έστω και άτυπα μαθητικά συμβούλια-, όπου οι μαθητές θα προετοιμαστούν κατάλληλα για να γίνουν πολίτες μιας δημοκρατικής χώρας. Προσπαθούν να αποδεσμεύσουν όλες τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, ενδυναμώνοντάς τους και

χωρίς να περιμένουν ανταλλάγματα, με σκοπό να εξασφαλίσουν ένα περιβάλλον ελεύθερης επικοινωνίας, όπου θα γίνεται διαμοιρασμός ιδεών μεταξύ ηγέτη και οπαδών και η αποστολή όλων θα είναι ομόφωνη. (Smyth et al., 2014).

Αμφισβητούν τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και τον τρόπο με τον οποίο επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και τολμούν να κάνουν σοβαρές προτάσεις για αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας. Αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που τους παρέχονται από τα εφόδια που έχουν –ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, Ε.Ζ., αντισταθμιστικά προγράμματα, ευρωπαϊκά σχέδια δράσης, ψηφιακό σχολείο- και ταυτόχρονα δεν παραμελούν καθόλου τις υπόλοιπες υποχρεώσεις του διευθυντή που είναι περισσότερο σχετικές με τις υλικοτεχνικές υποδομές, γι' αυτό δεν διστάζουν να αναζητήσουν περισσότερους πόρους για να ικανοποιήσουν το όραμά τους για το σχολείο.

Στην προσπάθεια συμμετοχής σε διαπολιτισμικά προγράμματα προσπαθούν να αξιοποιήσουν ορισμένα γεγονότα, να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να δώσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές με την υποστήριξη και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού να υλοποιήσουν το πρόγραμμα, να εμπλακούν σε αυθεντικές διαδικασίες μάθησης (Rajuan & Bekerman, 2011) και όχι απλώς να αναγκαστούν να συμμετέχουν σε προγράμματα που συνήθως αποτελούν επιθυμία των εκπαιδευτικών του σχολείου (Μάγος, 2006). Υποστηρίζουν επίσης διδακτικές μεθόδους που βασίζονται στις τέχνες –όπως η μουσική- γιατί μέσω αυτών εξομαλύνονται πιο εύκολα οι διαφορές και η διαφορετικότητα μοιάζει λιγότερο απειλητική, ενώ επιπλέον οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τις εσωτερικές εμπειρίες των μαθητών τους (Rajuan & Bekerman, 2011). Υποστηρίζουν ένθερμα την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και μάλιστα θεωρούν απαραίτητο αυτό να γίνεται μέσα στο σχολείο.

Πιστεύουν ότι για να γίνει πετύχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή, πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αλλαγής (Rajuan & Bekerman, 2011) αλλά και να εμπλέξουν ενεργά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων και των γονέων. Επιδιώκουν αυτό να το κάνουν πράξη, καθώς έχουν διαπιστώσει ότι η άγνοια της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει συχνά οδηγήσει σε εμφάνιση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας, τα οποία αντιμετωπίζονται όταν η εκπαιδευτική κοινότητα συνεργάζεται και τα μέλη της αλληλοϋποστηρίζονται.

Οι μόνες διαδικασίες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που μπορούν να δημιουργήσουν ρωγμές σε αντιλήψεις και στάσεις αρνητικές απέναντι στην διαφορετικότητα είναι αυτές που δεν εξαντλούνται στην απλή πληροφόρηση για τους άλλους πολιτισμούς αλλά κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να επεξεργασθούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους, καθώς και τους φόβους και τις δυσκολίες που αισθάνονται απέναντι στην ουσιαστική αποδοχή της ετερότητας (Μάγος, 2006). Σε περιπτώσεις εφαρμογής κάποιων διαπολιτισμικών προγραμμάτων στο σχολείο τους και όταν παρατήρησαν αντιδράσεις από γονείς που επιχειρηματολογούσαν με το σκεπτικό ότι το πρόγραμμα θα λειτουργήσει σε βάρος του αναλυτικού προγράμματος και επομένως τα παιδιά τους δεν θα αποκτήσουν όλες αυτές τις γνώσεις που προβλέπονται από τα ΑΠΣ, οι διευθυντές αυτής της κατηγορίας φρόντιζαν να τους ενημερώνουν πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και στο τέλος του προγράμματος για τους στόχους του, για τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές και για τα αποτελέσματα και φρόντιζαν να εμπλέξουν και τους ίδιους στις δράσεις. Η ενημέρωση των γονιών για τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις δραστηριότητες του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ως πολύ σημαντική τόσο πριν από την έναρξη του προγράμματος όσο και κατά τη διάρκεια υλοποίησής του (Androussou, Dragonas, Magos, 1999). Κατέστησαν σαφές εξάλλου οι τρεις διευθυντές ότι στο σχολείο τους, η πρόσκτηση γνώσεων από τους μαθητές έρχεται σε δεύτερη μοίρα συγκριτικά με την καλλιέργεια αντιλήψεων και στάσεων θετικών προς την ετερότητα. Εξάλλου, η ερευνητική, συνεργατική και διαθεματική διάσταση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιούν, προσφέρουν μεγάλη ικανοποίηση και πολλά οφέλη και στους μαθητές (Μάγος, 2006).

Οι διευθυντές της κριτικής προσέγγισης μπορούν να διαμορφώνουν το προφίλ του σχολείου τους και να επιδρούν στις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετούν μαθητές και εκπαιδευτικοί, αποτελώντας παράδειγμα με την προσωπική τους στάση απέναντι στην ανισότητα, το διαχωρισμό και το ρατσισμό. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε αυτά τα σχολεία που διοικούνται από τέτοιους διευθυντές, νιώθουν ότι το έργο που έχουν να προσφέρουν και ο ρόλος τους είναι σημαντικά και ότι αξιοποιούνται τα χαρίσματά τους, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να συναποφασίζουν, να συνδημιουργούν και να συνδιαχειρίζονται κρίσεις μέσω ενός ανοικτού διαλόγου με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με την στάση τους, οι διευθυντές επιδιώκουν και καταφέρνουν να θέσουν σαφείς στόχους

και να τους υλοποιήσουν με την βοήθεια ευρύτερων δικτύων συνεργασίας που αναπτύσσουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και άλλους εξωτερικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας (Σεΐσογλου, 2019).

Αν και δεν διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη με τα ξεχωριστά ερωτηματολόγια που διαθέταμε από την έρευνα της Ιάσονος (2008), η έγνοια των κριτικών διευθυντών για κοινωνική δικαιοσύνη ήταν εμφανής σχεδόν σε κάθε τους τοποθέτηση. Και οι τρεις ήταν πολύ επιμορφωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πρόκειται για εκπαιδευτικούς που πιστεύουν θερμά στην αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και προτείνουν μάλιστα όχι μόνο αποσπασματικές επιμορφώσεις αλλά και την επαναφορά της περιοδικής επιμόρφωσης –με άλλη ίσως μορφή- ώστε να ενημερώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί διαρκώς για τις εξελίξεις. Επίσης υποστήριζαν σθεναρά και την ενημέρωση των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με πρωτοβουλίες του Υπουργείου και όχι μόνο των εκπαιδευτικών.

### **5.3. Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στα ηγετικά προφίλ των διευθυντών και στις πολυπολιτισμικές τους προσεγγίσεις**

Σε απάντηση του τρίτου ερευνητικού μας ερωτήματος αν δηλαδή υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στα ηγετικά προφίλ των διευθυντών και στις προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά, βρέθηκαν κάποια μοτίβα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4.1.. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε συσχετίσεις ανάμεσα στο συναλλακτικό μοντέλο και την συντηρητική προσέγγιση, το μετασχηματιστικό μοντέλο και την πλουραλιστική προσέγγιση και τέλος το κριτικό μοντέλο και την κριτική προσέγγιση. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι ερωτώμενοι δεν λειτουργούν στα πλαίσια ενός μόνο μοντέλου, όμως η διάκριση ενός μοντέλου η των χαρακτηριστικών ενός η περισσότερων μοντέλων στο προφίλ ενός ηγέτη, μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο διοικεί έναν οργανισμό (Portin, 1999). Το ίδιο ακριβώς παρατηρήσαμε και για τις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας, όπου επίσης διαφάνηκαν περισσότερες από μία φιλοσοφίες να αναδεικνύονται απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, πάντα όμως κάποια υπερτερούσε έναντι των άλλων.

Η σε μεγάλο βαθμό πλουραλιστική προσέγγιση των διευθυντών του δείγματος, - ακόμη και αυτοί της κριτικής προσέγγισης είχαν πλουραλιστικά στοιχεία, δεν μπορεί

να είναι άσχετη με την μεγάλη εισροή αλλοδαπών (μεταναστών και προσφύγων) στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες και ειδικότερα τα τελευταία χρόνια με τις εισροές προσφύγων, που ευαισθητοποίησαν το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμική πολυφωνία στο Ισραήλ, οδήγησε επίσης τον εκπαιδευτικό κόσμο σε πλουραλιστικές προσεγγίσεις (McGlynn & Bekerman, 2007), ενώ στην Β. Ιρλανδία οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν περισσότερο φιλελεύθερα εκφράζοντας την πεποίθησή τους για κοινή ανθρωπιά και πολιτισμό εστιάζοντας περισσότερο στις ομοιότητες και προσπαθώντας να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση σε ενοποιημένα (integrated) σχολεία (Mcglynn, 2008) και το μοντέλο ηγεσίας που υιοθέτησαν οι διευθυντές στην Β. Ιρλανδία ήταν ένας συνδυασμός του εναλλακτικού βασισμένου σε αξίες, του συναλλακτικού και του μετασχηματιστικού. Το μετασχηματιστικό φάνηκε να προτιμούν και οι διευθυντές στο Ισραήλ. Στις δύο αυτές χώρες, οι έρευνες δεν αφορούσαν σε εισροές διαφόρων πολιτισμών από πολλές διαφορετικές χώρες αφού στα σχολεία που διεξήχθησαν οι έρευνες φοιτούσαν μαθητές από δύο ή τρεις διαφορετικές χώρες με διαφορετικό θρήσκευμα (στο Ισραήλ, Παλαιστίνιοι και Ισραηλινοί και στην Β. Ιρλανδία, Άγγλοι, Ιρλανδοί και Β. Ιρλανδοί).

Από την άλλη πλευρά στα σχολεία της Κύπρου οι διευθυντές είχαν να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα που προκλήθηκε από κύματα μεταναστών και προσφύγων, μια κατάσταση που μοιάζει περισσότερο με αυτήν της Ελλάδας. Θα περιμέναμε λοιπόν μεγαλύτερες ομοιότητες στα μοτίβα προσεγγίσεων και μοντέλων με το δείγμα της Κύπρου. Πραγματικά, βρέθηκαν και στην Κύπρο τα ίδια μοτίβα που εντοπίστηκαν και στη δική μας έρευνα, όμως εκεί επικράτησε το μοτίβο της συντηρητικής πολυπολιτισμικότητας και του συναλλακτικού μοντέλου, το οποίο υπάρχει και στην Ελλάδα, όπου όμως οι περισσότεροι διευθυντές μας υιοθετούν το μετασχηματιστικό μοντέλο και ενστερνίζονται την πλουραλιστική προσέγγιση. Υποθέτουμε πως ο λόγος της επικράτησης πιο συντηρητικών πεποιθήσεων στην Κύπρο δίνεται από την ίδια την ερευνήτρια (Ιάσονος, 2008), η οποία υποθέτει ότι τα δεινά που πέρασαν οι Κύπριοι των κατεχόμενων εδαφών κάνουν τους Κύπριους εκπαιδευτικούς να στέκουν πιο συντηρητικά απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και να θέλουν να ελέγχουν περισσότερο τα τεκταινόμενα στο σχολείο τους και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία, υιοθετώντας γι' αυτόν το λόγο και το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας. Και στο ελληνικό δείγμα υπήρξαν συντηρητικές

απόψεις, πράγμα που θεωρείται φυσιολογικό αν αποδεχτούμε ότι το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, άρα δεν μπορούν να μην υπάρχουν και σ' αυτόν το χώρο συντηρητικές απόψεις.

Δεν έλειψαν και οι κριτικοί διευθυντές από τα δείγματα της Κύπρου και της Ελλάδας, οι οποίοι και στην Κύπρο λειτουργούσαν ως κριτικοί- μετασχηματιστικοί ηγέτες και στη χώρα μας ως Κριτικοί με αρκετά στοιχεία μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, που σκέφτονται ως διανοούμενοι και αμφισβητούν την αναπαραγωγή και νομιμοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, εξετάζουν την διαφορετικότητα εντάσσοντάς την στο ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο και θίγοντας δομικές αιτίες σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα και προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα κριτικά (Giroux, 1993), επιπλέον δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την κοινωνική δικαιοσύνη (Ιάσονος, 2008) και έχουν βαθιά ενσυναίσθηση (Kincheloe & Steinberg, 1997b; McLaren, 1994b).

Αν δούμε τα αποτελέσματα με μια άλλη ματιά συγκρινόμενα με αυτά της Κύπρου θα διαπιστώσουμε ότι όλοι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στην Κύπρο προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα με κριτικό τρόπο ή με συνδυασμό δύο προσεγγίσεων –εκ των δύο, η μία ήταν η κριτική- (Ιάσονος, 2008), ενώ στο δικό μας δείγμα η προσέγγιση των μετασχηματιστικών ηγετών ήταν περισσότερο πλουραλιστική, αποτέλεσμα που συμφωνεί και με άλλη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Κουφούδη, 2017) που αφορούσε στην ένταξη προσφύγων σε ελληνικά σχολεία.

Αν και δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις λόγω του μικρού δείγματος, τα αποτελέσματά μας έχουν περισσότερες ομοιότητες με αυτά της Κύπρου. Και οι δύο χώρες είναι μέλη μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης, όπου τα τελευταία χρόνια οι εισροές μεταναστών και προσφύγων είναι μεγάλες και η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση ουσιώδης. Για τον λόγο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη έχει αποκτήσει μεγάλη σπουδαιότητα, ως μία εξελικτική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την συνεργασία μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές εθνικές ομάδες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Όταν τόσοι μαθητές με διαφορετικά πολιτιστικά προφίλ έχουν ήδη εγγραφεί στα σχολεία μας, είναι χρέος του σχολείου να γίνει πιο δημοκρατικό στο μέγιστο βαθμό που το επιτρέπει το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να παρέχει ένα περιβάλλον αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα με την ιστορία του καθενός (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008).

Σε μικρή ομάδα διευθυντών (μόλις δύο) βρήκαμε συσχέτιση του συναλλακτικού μοντέλου με την συντηρητική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας. Ήταν οι διευθυντές μας που αρκετά καθαρά φάνηκε ότι κύριος στόχος τους ήταν η διατήρηση της οργανωτικής αρμονίας (Webb et al., 2004) και ενστερνίζονται το ηγετοκεντρικό πλαίσιο αναφοράς (Portin, 1999). Είναι οι διευθυντές που δεν κοντράρονται με τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης είναι αυτοί που κυρίως κάνουν σαφείς τις κύριες επιδιώξεις τους μέσω των δηλώσεών τους για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ηγεσία του σχολείου, την παρουσίαση των αλλοδαπών μαθητών ως «πρόβλημα» και την προτίμησή τους σε μια κοινωνία χωρίς μεγάλο ποσοστό πολιτισμικής διαφορετικότητας (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008).

Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στα μοντέλα και στις προσεγγίσεις πολυπολιτισμικότητας είναι σύμφωνες με την υπόθεση της McGlynn (2008) ότι κάποιες προσεγγίσεις εντοπίζονται σε συγκεκριμένα μοντέλα διοίκησης των σχολείων. Οι McGlynn & Bekerman (2007) θεωρούν μάλιστα ότι ορισμένες μορφές πολυπολιτισμικότητας ίσως να μην μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνα θέτουν αρκετούς προβληματισμού σχετικά με την ετοιμότητα του Υπουργείου να εκπαιδεύσει ισότιμα τους ετερόγλωσσους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και των διευθυντών των σχολείων να μπορούν να ηγηθούν σε σχολικές μονάδες που θα εκπαιδεύουν με δικαιοσύνη και σεβασμό όλους τους μαθητές. Ακολουθούν κάποιες προτάσεις που είτε έγιναν απευθείας από τους διευθυντές του δείγματος είτε προέκυψαν ως αποτέλεσμα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων παρόμοιων ερευνών και σε ερευνητικό- ακαδημαϊκό επίπεδο θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και το Υπουργείο Παιδείας να σχεδιάσουν μια πιο αποτελεσματική διαπολιτισμική αγωγή.

### 6.1. Γενικές προτάσεις

Για να μπορέσει το ελληνικό σχολείο να διαμορφώσει και να αποκτήσει μια νέα εικόνα που να βασίζεται στις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, δεν αρκεί μια απλή διαφοροποίηση ή ένας πρόχειρος εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών (Σεΐσογλου, 2019).

Θα ήταν καλό να προετοιμάζονται κατάλληλα για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και για να διοικήσουν σχολεία οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Σχολών σε επίπεδο προπτυχιακής εκπαίδευσης. Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για παράδειγμα υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών του 2021-21 μία θεματική ενότητα υποχρεωτική για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο 6<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών και τρεις επιλογής, ενώ σχετικές με την Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση υπάρχουν δύο θεματικές ενότητες επιλογής. Δεν αρκεί να εφησυχάζουμε στην προοπτική της εκπόνησης μεταπτυχιακών σπουδών για να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί μας για αυτά τα τόσο σοβαρά θέματα. Επίσης στα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να εκπαιδεύονται οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων πάνω στην αξιολόγηση των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ και στη δίγλωσση θεωρία της εκπαίδευσης Herrity & Glasman, 1999).

Στη συνέχεια –οι ήδη τοποθετημένοι διευθυντές θα πρέπει να εκπαιδεύονται και με ευθύνη του Υπουργείου με τακτές επιμορφώσεις σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης ώστε τα καταρτισμένα στελέχη να ανανεώνουν τις γνώσεις τους και να

αναβαθμίζουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Οι δε εκπαιδευτικοί, πρέπει να επιμορφώνονται σε περιοδικές επιμορφώσεις για τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τις νέες πρακτικές και τεχνικές διδασκαλίας. Προτείνεται και η ενδοσχολική επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς του σχολείου με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακά, διδακτορικά).

Ίσως οι αρμόδιοι για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής να πρέπει να προσανατολιστούν σε μια πιο αποκεντρωτική διοίκηση, δίνοντας μεγαλύτερα περιθώρια στους διευθυντές των σχολείων για λήψη αποφάσεων σε τοπικό σχολικό επίπεδο ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου και με προϋπόθεση να υποστηρίζουν και να καθοδηγούν το σχολείο στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου καθ' όλη την διαδρομή. Όπως φάνηκε από τις τοποθετήσεις των διευθυντών μας, η συνεργασία με τους ΣΕΕ και το ΠΕΚΕΣ δεν έχει καλύψει αυτό το κενό. Η ερευνήτρια γνωρίζει από προσωπική εμπειρία ότι το ΠΕΚΕΣ καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να βοηθήσει τα σχολεία σε αυτόν τον τομέα αλλά εκφράζει με επιφύλαξη την προσωπική άποψη ότι μπορεί το όλο εγχείρημα να μην επικοινωνείται σωστά. Τολμούμε να πούμε ότι ειδικά μετά την κατάργηση των γραφείων εκπαίδευσης και του θεσμού των σχολικών συμβούλων, η εκπαίδευση στην Ελλάδα απέκτησε ακόμη περισσότερο συγκεντρωτικό χαρακτήρα και ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής αισθάνεται περισσότερο μόνος του όταν έχει να αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα στο σχολείο του.

Η ενημέρωση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τους στόχους και το όραμα του σχολείου σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις δραστηριότητες που θα επιλέξουν να την υποστηρίξουν φαίνεται ότι είναι εξέχουσας σημασίας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Επίσης η ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς φαίνεται να είναι πολύ αποτελεσματική. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα –όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία- είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για την ομαλότερη ένταξη των ετερόγλωσσων μαθητών (Σεΐσογλου, 2019). Οι μαθητές προτείνεται να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα στο ελληνικό σχολείο. Η μητρική γλώσσα θα μπορούσε να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα μεταφράζοντας στοιχεία της κυρίαρχης γλώσσας στη μητρική, χρησιμοποιώντας λογοτεχνικά κείμενα

στη μητρική γλώσσα, αυτοσχεδιάζοντας με τα υλικά διδασκαλίας, κ.ά. (Σεΐσογλου, 2019)

Οι σχολικές μονάδες πρέπει να ενισχυθούν οικονομικά για να είναι αυτόνομες ώστε να μπορούν να φροντίζουν για τον εξοπλισμό που χρειάζονται αλλά και για δαπάνες που δεν αφορούν μόνο σε αναγκαίες λειτουργικές ανάγκες (όπως π.χ. θέρμανση, ηλεκτροδότηση), για τις οποίες –λειτουργικές δαπάνες- φροντίζουν οι σχολικές επιτροπές των Δήμων. Δεν μπορεί να επαφίεται η χρηματοδότηση των σχολείων σε ανεύρεση χορηγών. Σημαντικό είναι επίσης να υπάρξει παραγωγή υποστηρικτικού εποπτικού υλικού διαπολιτισμικού χαρακτήρα ( π.χ. εγχειρίδια, ηχητικό και οπτικό υλικό, όπου θα χρησιμοποιούνται και οι γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών), το οποίο να διατεθεί σε όλα ανεξαιρέτως τα σχολεία.

Στα σχολεία καλό είναι να τοποθετηθούν ψυχολόγοι μόνιμα. Η τοποθέτησή τους στο δημόσιο σχολείο θα εξυπηρετήσει όχι μόνο στα θέματα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο, στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της ειδικής αγωγής και γενικότερα της ενταξιακής πολιτικής που προσπαθεί να προωθήσει το Υπουργείο.

Επίσης θα βοηθούσε να καθιερώνονταν η υποχρεωτικότητα παρουσίασης δράσεων και δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχει το σχολείο (προγράμματα Ε.Ζ., ευρωπαϊκά προγράμματα), τουλάχιστον ένα πρόγραμμα ανά σχολείο ετησίως, ώστε να μνηθούν όλοι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και να προκληθεί το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, το οποίο θα επιφέρει και βελτίωση σχέσεων μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη της ανισότητας, προάγοντας την δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ηθική μάθηση. Δεν πρέπει να την αντιμετωπίζουμε ως μία καινοτομία αλλά να προσπαθήσουμε να την εντάξουμε στην σχολική καθημερινότητα. Η εκπαιδευτική μας πολιτική πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία ώστε να μπορεί να αφογκραστεί τις αλλαγές και να προβεί σε μεταρρυθμίσεις. Αν σεβόμαστε την διαφορετικότητα –αρχής γενομένης από το σχολείο- των μειονοτήτων (εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών) ενισχύουμε την συμμετοχή και την επιτυχή τους συνύπαρξη στην καθημερινότητα του σχολικού περιβάλλοντος αρχικά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μετέπειτα.

## 6.2. Επίλογος/ Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η υπόθεση ότι κάποιες πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις εντοπίζονται σε συγκεκριμένα μοντέλα διοίκησης των σχολείων (Mcglynn, 2008) επιβεβαιώνεται και γι' αυτό θα μπορούσε σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής να αναζητηθούν τρόποι ώστε οι διευθυντές μας να κατευθυνθούν σε αλλαγές που συμβάλλουν σε θετικές αλλαγές στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα το μετασχηματιστικό και το κριτικό μοντέλο, και αυτοί οι διευθυντές να αποτελέσουν στη συνέχεια τον πυρήνα για την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008).

Από την έρευνά μας προέκυψε ότι οι μισοί διευθυντές υιοθετούν την πλουραλιστική προσέγγιση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, λιγότεροι την κριτική και ελάχιστοι την συντηρητική, ενώ κάποιοι από αυτούς υιοθετούν στοιχεία από δύο προσεγγίσεις. Οι πλουραλιστικοί διευθυντές ενστερνίζονται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, οι κριτικοί το κριτικό και οι συντηρητικοί το συναλλακτικό, ενώ σε όλους σχεδόν επίσης παρατηρούνται και στοιχεία από άλλο μοντέλο ηγεσίας.

Θεωρούμε όμως ότι επειδή η παρούσα έρευνα αφορά μικρό δείγμα και δεν μπορούμε μόνο βάση αυτής να προβούμε σε γενικεύσεις, χρειάζεται να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα που να αφορά και την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να διερευνήσουμε εκτενέστερα τη συσχέτιση ανάμεσα στα μοντέλα ηγεσίας και τις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις των διευθυντών. Θα μπορούσε να γίνει επέκταση της έρευνας και με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων πέραν της συνέντευξης. Για παράδειγμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια σε μαθητές γονείς και εκπαιδευτικούς ώστε να μας τροφοδοτήσουν με μία σφαιρικότερη εικόνα του διευθυντή αλλά και του τρόπου λειτουργίας του σχολείου γενικότερα κάτω από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (2003). *Διδάσκοντας ιστορία- Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Androussou, A., Dragonas, T., Magos, K. (1999). Parents and the Community: The missing links in the greek school. In S. Gibbon, P., Scott (Ed.), *Parents as Partners in Education*. London: Intercultural Education Partnership.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. In Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Eds.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές Ανισότητες- τ'ομος Β*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Banks, J. A. (1994). Mainstream Curriculum. *Educational Leadership*, 51, 4–8.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy*. Berkeley: University of California Press.
- Barker, B. (2005). Transforming schools: Illusion or reality? *School Leadership and Management*, 25(2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/13632430500036215>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1985). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 112–121.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership*. Teachers College Pr.
- Bleich, E. (1998). From international ideas to domestic policies: Educational multiculturalism in England and France. *Comparative Politics*, 31(1), 81–100. <https://doi.org/10.2307/422107>
- Bush, K. D., & Saltareli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict-towards a piecebuilding education for children*. Florence: UNICEF.
- Bush, T. (2005). *Theories of Eduvational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing People in Education*. London: Sage.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2005). *Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Διπλωματική Εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος*.

- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 30–36.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004). Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. *Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 1(38), 61–84.
- Γκότοβος, Α. (2007). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη Και Κοινωνία : Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας.*, 17–18, 39–99.
- Γκότοβος, Α. Ε., & Μάρκου, Π. Γ. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση (Τεύχος Α)*. ΑΘΗΝΑ: ΙΠΟΔΕ, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ.
- Γκουτίκα, Σ. (2011). *Το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών στις σύγχρονες δημοκρατίες: η περίπτωση της Ελλάδας*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Masters
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *THEORY INTO PRACTICE*, 39(3).
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Της Αγωγής*, 1–3, 3–23.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (2012). Νέες γλωσσικές πρακτικές και γλωσσική εκπαίδευση. *Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 85–95.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Α., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, 24(4), 425–437.
- Day, Christopher, Harris, A., & Hadfield, M. (2001a). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities : A Multi- Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership & Management* 21(1), 19–42.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001b). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2003). *Leading schools in times of change*. Berkshire: Open University Press.

- Duarte, E. M., & Smith, S. (2000). *Foundational perspectives in multicultural education*. New York: Longman.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2019). *Erasmus+Οδηγός Προγράμματος*.
- Eco, U. (1994). *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*. Αθήνα: νήσος.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure For School Leadership*. Albert Shanker Institute.
- Foster, W. (1989). Toward a Critical Practice of Leadership. In R. Walker, S. Kemmis, S. Grundy, T. Evans, D. Nation, & J. Smyth (Eds.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 39–62). London & New York: Routledge.
- Gardiner, M., & Enomoto, E. K. (2004). Administrator preparation for multicultural leadership: Inside four nationally accredited programs. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(3), 25–43. Retrieved from
- Gardiner, M. E., & Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560–584.
- Giroux, H. A. (1993). Living dangerously: Identity politics and the new cultural racism: Towards a critical pedagogy of representation. *Cultural Studies*, 7(1), 3–28.
- Giroux, H. A. (2003). Pedagogies of difference, race, and representation: Film as a site of translation and politics. In *Pedagogies of difference* (pp. 89-114). Routledge.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gronn, P. & Hamilton, A. (2004). A Bit More Life in the Leadership: Co-Principalship as Distributed Leadership Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3–35.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.) *Handbook of qualitative research* (pp. 163–194). California: SAGE
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in Charge Here? Sources of Leadership for Change in Eight Schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65–86.
- Herrity, V. A., & Glasman, N. S. (1999). Training Administrators for Culturally and Linguistically Diverse School Populations: Opinions of Expert Practitioners. *Journal of School Leadership*, 9(3), 235–253.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration* (9th ed.). McGraw Hill.
- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programmes to values and core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669–684.
- Ιάσονος, Σ. (2008). *Μοντέλα Ηγεσίας Διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Διπλωματική εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Ιάσονος, Σ., & Ζεμπύλας, Μ. (2008). Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. In Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Σ. Σωκράτους (Eds.), *Πρακτικά 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.)* (pp. 442–459). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου; Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης;
- Καραμούσα, Μ. (2014). *Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο*. Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης", Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατερίνη, Ι. (2010). *Ο διαπολιτισμικός ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Έρευνα σε δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαίδευση Κοινωνικά Ευπαθών Ομάδων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Κ. (2021). Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης, 1–7. Retrieved from [http://www.adulteduc.gr/images/lipsi\\_sinenteuksis.pdf](http://www.adulteduc.gr/images/lipsi_sinenteuksis.pdf)
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση : μια εισαγωγή. In Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Ed.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (pp. 31–47). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37–55.
- Κοντογιάννη, Δ. (2002). Διπολιτισμική –Διγλωσσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η περίπτωση των «Σχολείων Παλιννοστούντων». Διδακτορική Διατριβή Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κουφίδου, Σ. (2000). *Ο προγραμματισμός της δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη.
- Κουφούδη, Σ. (2017). *Ο Ρόλος του/της Ηγέτη/ιδας -Διευθυντή/τριας σ' ένα Πολυπολιτισμικό Σχολείο: η Ένταξη των Προσφύγων Μαθητών/τριών στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία*. Διπλωματική εργασία Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Kelly, P. (2002). *Multiculturalism reconsidered: Culture and equality and its critics*. Cambridge: Polity Press.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S., & Schagen, I. (2002). *England's Results from the IEA International Citizenship Education Study: What Citizenship and Education mean to 14 year olds*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/4907/1/r375.pdf>
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997a). *Changing Multiculturalism*. Philadelphia: Open University Press.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997b). Kincheloe and Steinberg's taxonomy of multicultural education. Retrieved November 17, 2018, from <https://www.k12academics.com/education-issues/multicultural-education/kincheloe-steinbergs-taxonomy-multicultural-education>
- Kvale, S. (1996). *An Introduction to qualitative research interviewing*. Thousand



Oaks: Sage.

- Λαζαρίδου, Α. (2018). Ηγεσία. Παρουσίαση για το ΜΠΣ "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης", Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Λαπούσης, Γ., Κολοκοτρώνης, Δ., & Κοντογεωργίου, Α. (2017). Διοίκηση Σχολείων με Πολυπολιτισμική Σύνθεση. Retrieved April 7, 2021, from [https://www.researchgate.net/publication/315830954\\_Dioikese\\_Scholeion\\_me\\_Polypolitismike\\_Synthese](https://www.researchgate.net/publication/315830954_Dioikese_Scholeion_me_Polypolitismike_Synthese)
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Luis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45–72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leslie, A. (1998). *The Rhetoric of Diversity and the Traditions of American Literary Study: Critical Multiculturalism in English*. Greenwood Publishing Group.
- Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs . Multiculturalism : A Distinction without a Difference ?, *33*(2), 217–225.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. Smart & W. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*. (pp. 25–72). New York: Agathon Press.
- Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Retrieved from [http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/programmata\\_diapolitismikis\\_ekpaidefsis.pdf](http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/programmata_diapolitismikis_ekpaidefsis.pdf)
- Μαντζούκας, Σ. . (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 236–246.
- Μάρκου, Γ. (1997a). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Μάρκου, Π. Γ. (1997b). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Manning, M. L., & Baruth, L. G. (1996). *Multicultural education of children and adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.
- McGlynn, C. (2003). Integrated education in Northern Ireland in the context of critical multiculturalism. *Irish Educational Studies*, 22(3), 11–27.
- McGlynn, C. (2007). Challenges in integrated education in Northern Ireland. *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*, 77–89.
- Mcglynn, C. (2008). Leading integrated schools : a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5(1), 3–16.
- McGlynn, C., & Bekerman, Z. (2007). The management of pupil difference in Catholic-Protestant and Palestinian-Jewish integrated education in Northern Ireland and Israel. *Compare*, 37(5), 689–703.
- McLaren, P. (1994a). *Life in schools: An introduction to citical pedagogy in the*

- foundation of education*. Boston: Pearson Education.
- McLaren, P. (1994b). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45–74). Cambridge, UK: Blackwell.
- Melrose, S. (2009). Naturalistic Generalization. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montgomery, A., Fraser, G., McGlynn, C., Smith, A., & Gallagher, T. (2003). (2003). *Integrated Education in Northern Ireland. Participation, Profile and Performance*.
- Morrin, E. (2000). *Οι εφτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική - Το Νέο Περιβάλλον - Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. In Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Ed.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (ΥΠΕΠΘ, pp. 37–52). Θεσσαλονίκη.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). US: Pearson Education.
- Nylund, D. (2006). Critical Multiculturalism, Whiteness, and Social Work: Towards a More Radical View of Cultural Competence. *Journal of Progressive Human Services*, 17(2), 27–42.
- Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα Διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική- Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών». Κοζάνη.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Gutenberg.
- Πουταλή, Ε. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμικότητα, Έννοιες και Πρακτικές*. Πτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Parekh, B. (2000). *The future of multi-ethnic Britain: Report of the commission on the future of multi-ethnic*. Profile Books, Britain.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 656–668.
- Perry, P. (2002). *Shades of white: White kids and racial identities in high school*. Durham, NC: Duke University Press.
- Portin, B. S. (1999). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?*. Mineapolis. Retrieved from

- Rajuan, M., & Bekerman, Z. (2011). Inside and outside the integrated bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel: Teachers' perceptions of personal, professional and political positioning. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 395–405.
- Ribbins, P., (1985). Organisation theory and the study of educational institutions. In M. Hughes, P. Ribbins, & H. Thomas (Eds.), *Managing education: The system and the institution* (Holt, Rine, pp. 223–261). London.
- Rich, P. B., (1986). Conservative ideology and race in modern British politics. In *Race, government and politics in Britain* (pp. 45–71). London: Palgrave Macmillan.
- Robson, C., (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK. Blackwell Publishing.
- Σεΐσογλου, Ι. (2019). *Ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο* Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα, ΕΜΠ: Ελληνικά Ακαδημαϊκά και Ηλεκτρονικά Συγγράμματα, ΣΕΑΒ.
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. In *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”* (pp. 333–339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Siedel, S. (1998). The collaborative assessment conference. In D. Allien (Ed.), *Assessing student learning: From grading to understanding*. New York: College Press.
- Sleeter, C. E., & McLaren, P. (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. Albany: SUNY Press.
- Smyth, J., Down, B., McInerney, P., & Hattam, R. (2014). *Doing critical educational research: A conversation with the research of John Smyth*. New York: Peter Lang.
- Sohan, M., Gajendra, V., Kanka, M., & Celia, M. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143–150.
- Sullivan, J. (1997). Leading values and casting shadows: Moral dimensions of school leadership. *Pastoral Care in Education*, 15(3), 8–12.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. In Γ. Ζαϊμάκης (Ed.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες* (pp. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2002). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tomasevski, K. (2002). *A Report on the Mission to Northern Ireland 24th November to 1st December 2002 by the UN Special Rapporteur on the Right to Education*.

Geneva.

- ΥΠΠΑΙΘ. (2014). *Erasmus+ Κατάλογος εγκεκριμένων σχεδίων Βασικής Δράσης 1- Σχολική Εκπαίδευση*.
- ΥΠΠΑΙΘ. (2015). *Erasmus+ Κατάλογος εγκεκριμένων σχεδίων Βασικής Δράσης 2- Σχολική Εκπαίδευση*.
- Φαγκουδάκη, Α. (2007α). *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός- Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φαγκουδάκη, Α. (2007β). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου- Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Webb, P. T., Neumann, M., & Jones, L. C. (2004). Politics, school improvement, and social justice: A triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 254–262. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724872.pdf>
- Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Sage.
- Χαραλαμπίδου, Γ. (2015). *Ο ρόλος του Διευθυντή Δημοτικών Σχολικών Μονάδων στη Διαχείριση της Πολυπολιτισμικότητας-Η περίπτωση της περιφερειακής ενότητας Δράμας*. Διπλωματική εργασία, Κοινό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, ΑΠΘ & UNIVERSITE DU MAINE. Θεσσαλονίκη.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. In Α. Ευκλείδη, Μ. Τζουριάδου, & Α. Λεονταρή (Eds.), *Επετηρίδα Ψ.Ε.Β.Ε.* (pp. 31–47). Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163–183.

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ  
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:  
ΜΑΡΙΑ Θ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ  
Α.Μ. 0355**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

**Πίνακας 1. Προσεγγίσεις Πολυπολιτισμικότητας σύμφωνα με την ταξινόμια των Kincheloe & Steinberg (1997b)**

Συντηρητική πολυπολιτισμικότητα (Conservative multiculturalism)	Φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα (Liberal multiculturalism)	Πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα (Pluralist multiculturalism)	Αριστερή ουσιοκρατική πολυπολιτισμικότητα (Left-essentialist multiculturalism)	Κριτική πολυπολιτισμικότητα (Critical multiculturalism)
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Πεποίθηση για ανωτερότητα δυτικού πολιτισμού (1)</li> <li>-Αγνόηση κοινωνικής ανισότητας και δυστυχίας (2)</li> <li>-Πεποίθηση για πολιτισμικά αποστερημένα υπόβαθρα των άλλων (1),(3)</li> <li>-Προσπάθεια αφομοίωσης (1), (4)</li> <li>-Επιδίωξη ομοιότητας (4)</li> <li>-Εκπαίδευση στοχαζόμενη για τη μία όψη της πραγματικότητας (5)</li> <li>-Άποψη του έθνους ως ενιαίο σύνολο ((5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Εστίαση στην ομοιότητα (1)</li> <li>-Πεποίθηση για κοινή ανθρωπιά/ κοινό πολιτισμό (1)</li> <li>-Πεποίθηση για διανοητική ομοιότητα (1), (6)</li> <li>-Αγνόηση της διαφορετικότητας (1)</li> <li>-Προσπάθεια για παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (1)</li> <li>-Κοινωνικοπολιτισμική αποπλαισίωση της συζήτησης (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Εστίαση στη διαφορά (1)</li> <li>-Αντιμέτωπιση του αιτήματος ισότητας ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες ως ζήτημα καλών προθέσεων (7)</li> <li>-Μη αμφισβήτηση της υπάρχουσας κατάστασης (status quo) (1)</li> <li>- Κοινωνικοπολιτισμική ή αποπλαισίωση της συζήτησης (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Κατασκευή συγκεκριμένης ταυτότητας ή κατηγορίας από μια ομάδα αμετάβλητων ουσιών (essences) (1)</li> <li>-Σύνδεση της διαφοράς με ένα ιστορικό παρελθόν (1)</li> <li>Παράλειψη εκτίμησης της ιστορικότητας των πολιτισμικών διαφορών (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ενδιαφέρον για κοινωνική αλλαγή (1)</li> <li>-Διαφορές που τοποθετούν τη μια ομάδα σε σχέση και όχι σε αντίθεση με την άλλη (1), (8)</li> <li>-Ενσυναίσθηση (1), (9)</li> <li>-Πεποίθηση για δόμηση διαφορών από τις σχέσεις εξουσίας στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (1), (9)</li> <li>-Πεποίθηση για ισότητα και εξέλιξη κοινωνικής αδικίας (1), (10)</li> <li>-Διαφορές σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης σε μορφές εξουσίας (11), (12)</li> <li>-Στοχασμός που οδηγεί σε αλλαγές προοπτικής (13)</li> </ul>
<p><i>Πηγές:</i> (1)Kincheloe &amp; Steinberg (1997b), (2) Kincheloe &amp; Steinberg (1997a), (3)Manning &amp; Baruth (1996), (4)Tiedt &amp; Tiedt (2002), (5) Nieto &amp; Bode (2012), (6) Sleeter &amp; McLaren (1995), (7) Ασκούνη (2001), (8) McLaren (1994a), (9) McLaren (1994b), (10)Mcglynn (2008), (11) Perry (2002), (12) Γκόβαρης (2002), (13) Leslie (1998)</p>				

## Πίνακας 2. Μοντέλα ηγεσίας

Συναλλακτική ηγεσία	Μετασχηματιστική ηγεσία	Επιμεριστική ηγεσία	Εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες (ή ηθική ηγεσία)	Κριτική ηγεσία
<p>-Ηγετοκεντρική δράση (1)                      -Δύναμη ως εξουσία (1)                      -Επιθυμία για διατήρηση και ανάπτυξη των συστημάτων και τον καθορισμό και επιτυχία των στόχων και ομαλή λειτουργία σχολείου (2)                      -Καθορισμός και πλαισίωση της πραγματικότητας των άλλων για να διατηρηθεί η οργανωτική αρμονία (2)                      -Έμφαση στα διοικητικά θέματα για προώθηση του οράματος από τον ηγέτη (2)                      -Ανταλλαγή ή συναλλαγή με τους οπαδούς (3)                      -Βολιδοσκόπηση αναγκών και ικανοποίησή τους με σκοπό την εξαργύρωση/ ανταπόδοση (4)                      -Λειτουργία με εξωτερική παρακίνηση, ύπαρξη αμοιβών, έλεγχος αμοιβών, οπαδούς που τις αναγνωρίζουν και τις επιθυμούν (5)</p>	<p>-Ενδιαφέρον για δημοκρατία (6)                      -Δύναμη ως επίδραση (μπορεί να μοιράζεται την ευθύνη χωρίς να εκχωρεί την εξουσία) (1)                      -Ο ηγέτης διαμορφώνει, μεταβάλλει και εξυψώνει τα κίνητρα και τους στόχους των μελών και επηρεάζει την κουλτούρα του σχολείου (7)                      -Έμφαση στην αφύπνιση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ικανοποίηση υψηλότερων αναγκών (8)                      -Οικοδόμηση σεβασμού, επάρκειας, αυτονομίας και επίτευξης με καλλιέργεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ηθικών φιλοδοξιών όλων (9), (10)                      -Επιρροή οπαδών για την εσωτερική αξία της δουλειάς τους (2)                      -Διευκόλυνση επαγγελματικής ανάπτυξης των άλλων (1)                      - Εισαγωγή κριτικού στοχασμού από ηγέτη (1)</p>	<p>-Αποκεντρωμένη προσέγγιση (11)                      -Χρήση δύναμης με, ή μέσω άλλων, παρά ασκώντας έλεγχο (11)                      -Περιβάλλει όλα τα μέλη του οργανισμού και βρίσκεται σε κάθε όψη της σχολικής ζωής (11)                      -αποδόμηση της διάκρισης μεταξύ ηγέτη/ οπαδών (9)                      -Ο ηγέτης εκφορτώνει τις ευθύνες του (12) (13)</p>	<p>-Οι οργανισμοί εκτός από τα αποτελέσματα και τις διαδικασίες, ενδιαφέρονται για το ανθρώπινο πνεύμα, τις αξίες, τις σχέσεις (14)                      -Ο ηγέτης οικοδομεί τους ανθρώπους και την αυτοεικόνα τους και το κοινό όραμα (14)                      -Αντλεί αξιοπιστία από την ακεραιότητα και το βάδισμα με τις αξίες του (14)                      -Έμφαση στις ηθικές αξίες (σεβασμός, αμεροληψία, ισότητα, τιμιότητα, ειλικρίνεια, ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και το καλό μαθητών και προσωπικού) (14)</p>	<p>-Ηγέτης διευκολυντής, υπεύθυνος για διαδικασίες (όχι κυρίαρχος, υπεύθυνος για αποτελέσματα) (15)                      -Αυτονομία ομάδας, ιδεο-κεντρική δράση, απελευθέρωση όλων των μελών (η δύναμη δεν είναι εξουσία ή επίδραση αλλά η ικανότητα των μελών να αλληλεπιδρούν και από οπαδοί να γίνονται ηγέτες) (2)                      -Ομόφωνη αποστολή, διαμοιρασμός ιδεών μεταξύ ηγέτη και οπαδών (15)                      -Όραμα ως κοινωνική επίδραση (1) και καθορισμός του μέσα από κριτικό διάλογο (2)                      -Εμπερικλείεται το ενδιαφέρον του διευθυντή για εκπαίδευση βασισμένη σε αξίες (15)                      -Αποδέσμευση των δυνατοτήτων ενδυνάμωσης του κάθε ατόμου, αντί να ενδυναμώνουν οι ηγέτες τα άτομα (15)                      -Σκοπός της διευκόλυνσης η προώθηση της δημοκρατίας και εξασφάλιση περιβάλλοντος ελεύθερης επικοινωνίας (15)                      -Οι μαθητές δεν είναι προϊόντα του συστήματος αλλά μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας ως συμμετέχοντες σε μία εφαρμοσμένη δημοκρατία (16)</p>
<p>Πηγές: (1) Portin (1999), (2) Webb, Neuman &amp; Jones (2004), (3) Day, Harris, Hadfield, Tolley &amp; Beresford (2003), (4) Burns (1987) (ό.αν. στο Πασιαρδής 2014), (5) Bass (1985) (όπ. Av. στο Hoy &amp; Miskel, 2013, σελ. 448), (6) Ribbins (1985) (στο Portin, 1999), (7) Huber (2004), (8) Hoy &amp; Miskel (2013), (9) Mcglynn (2008), (10) Leithwood (1994), (11) Blase &amp; Anderson (1995), (12) Barker (2005), (13) Leithwood &amp; Duke (1999), (14) Day, Harris &amp; Hadfield(2001b), (15) Smyth (2014), (16) Foster (1989)</p>				

### Πίνακας 3. Σύστημα σημειογραφίας μετεγγραφών

Σύστημα σημειογραφίας για την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων	
(...)	Σημαντική παύση
[γέλιο]	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή
_____	Υπογράμμιση: δηλώνει έμφαση μέσω της ανύψωσης του τόνου και της έντασης της φωνής
(( ))	Σημείωση-παρατήρηση ερευνητή



<b>Πίνακας 4. Κωδικοποίηση δεδομένων</b>		
<b>Ομάδες</b>	<b>Οικογένειες (F- Families)</b>	<b>Κωδικοί (C=Codes)</b>
<b>Στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα</b>	<b>F2-</b> αντιλήψεις για ένταξη	<b>K5:</b> αντιλήψεις για δημιουργία ανισοτήτων <b>K6:</b> αντιλήψεις για παρουσία μεταναστών στην Ελλάδα <b>K18:</b> ένταξη ή αφομοίωση;
	<b>F4-</b> εκπαιδευτικοί στόχοι στην πολυπολιτισμικότητα	<b>K4:</b> ανάγκη διαφοροποίησης στόχων <b>K7:</b> αξιολόγηση στόχων υπουργείου <b>K19:</b> καθορισμός διδακτικών στόχων <b>K23:</b> όραμα διευθυντή πολυπολιτισμικού σχολείου <b>K32:</b> στόχοι σε σχέση με διαφορετικότητα <b>K37:</b> φιλοσοφία στόχων
	<b>F6-</b> Ορισμοί και ερμηνείες όρων	<b>K14:</b> ερμηνεία διαφορετικότητας <b>K20:</b> ορισμός αφομοίωσης <b>K21:</b> ορισμός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης <b>K22:</b> ορισμός ένταξης <b>K38:</b> χαρακτηρισμός σχολείου ως πολυπολιτισμικό
	<b>F8-</b> προκλήσεις λόγω διαφορετικότητας	<b>K9:</b> άτομο που ηγείται σε θέματα διαφορετικότητας <b>K26:</b> προκλήσεις στη διδασκαλία <b>K36:</b> τρόπος εμφάνισης διαφορετικότητας <b>K40:</b> χρόνος και τόπος εμφάνισης διαφορετικότητας
<b>Ρόλος και όραμα σχολείου</b>	<b>F7-</b> πραγματοποίηση οράματος διευθυντή	<b>K28:</b> τρόπος πραγματοποίησης οράματος <b>K34:</b> τρόπος διασφάλισης πόρων <b>K35:</b> τρόπος διευκόλυνσης εκπαιδευτικών για επίτευξη στόχων
	<b>F9-</b> ρόλος και ρίσκα διευθυντή	<b>K1:</b> αλλαγές που έγιναν στο σχολείο <b>K2:</b> αλλαγές που θα γίνουν στο σχολείο <b>K25:</b> πρακτική έκφραση ρόλου διευθυντή <b>K29:</b> ρίσκο πολυπολιτισμικού σχολείου <b>K30:</b> ρόλος διευθυντή σε σχέση με μάθηση <b>K33:</b> συμβολή διευθυντή στην κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών
	<b>F10-</b> ρόλος σχολείου	<b>K31:</b> ρόλος σχολείου σε πολυπολιτισμική κοινωνία
<b>Διευθυντικό προφίλ</b>	<b>F1-</b> ανάγκες προσωπικού	<b>K3:</b> ανάγκες εκπαιδευτικού προσωπικού <b>K12:</b> είδος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
	<b>F3-</b> αξιολόγηση και χειρισμοί προσωπικού	<b>K11:</b> διάκριση εκπαιδευτικών από διευθυντή <b>K15:</b> έλεγχος/ αξιολόγηση εκπαιδευτικών <b>K16:</b> έλεγχος/ αξιολόγηση μαθητών <b>K17:</b> έλεγχος μετά από διαμοιρασμό ευθυνών <b>K27:</b> προσέγγιση πειθαρχίας <b>K39:</b> χειρισμοί σε περίπτωση συγκρούσεων
	<b>F11-</b> συνεργασίες και διαμοιρασμός ευθυνών	<b>K8:</b> άτομα με τα οποία μοιράζεται το όραμα ο διευθυντής <b>K10:</b> διαμοιρασμός ευθυνών
	<b>F5-</b> Λήψη αποφάσεων	<b>K13:</b> εμπλοκή άλλων σε λήψη αποφάσεων <b>K24:</b> όρια στην εμπλοκή σε αποφάσεις

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ  
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:  
ΜΑΡΙΑ Θ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ  
Α.Μ. 0355**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

## **I. Πρωτόκολλα ημιδομημένης συνέντευξης**

### **A. Βασικές ερωτήσεις για τη διερεύνηση της προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας**

1. Τι είδους διαφορετικότητα έχετε στο σχολείο σας; Μιλήστε μου σύντομα γι' αυτήν.
2. Πώς ερμηνεύετε τον όρο «διαφορετικότητα»;
3. Ποιο είναι το όραμά σας ως διευθυντής/ντρια ενός δημοτικού σχολείου το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «πολυπολιτισμικό»; Συμφωνείτε καταρχήν με αυτό το χαρακτηρισμό;
4. Πότε και πώς φανερώνεται η διαφορετικότητα των μαθητών στις τάξεις και στο σχολείο σας γενικότερα;
5. Έχετε θέσει κάποιους στόχους σε σχέση με τη διαφορετικότητα στο σχολείο σας; Σε ποια φιλοσοφία στηρίζονται;
6. Ποιες είναι οι κυριότερες προκλήσεις στο σχολείο σας σε ότι αφορά στη διδασκαλία παιδιών που είναι μεταξύ τους «διαφορετικά»;
7. Πώς αντιλαμβάνεστε σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση»;
8. Πώς αξιολογείτε τους στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Πιστεύετε πως οι στόχοι που έθεσε το Υπουργείο θα έπρεπε να ήταν διαφοροποιημένοι; Εξηγήστε γιατί.
9. Τι νομίζετε ότι είναι καλύτερα για τα παιδιά μεταναστών: να αφομοιωθούν, να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία; Κάτι άλλο; Πώς αντιλαμβάνεστε αυτούς τους όρους; Συμφωνείτε με κάποιον από αυτούς;
10. Τι πιστεύετε γενικά για την παρουσία των μεταναστών στην Ελλάδα;
11. Πιστεύετε ότι η παρουσία παιδιών μεταναστών στα σχολεία και ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία έχει δημιουργήσει κάποιες ανισότητες (είτε εις βάρος των ιδίων είτε των γηγενών); Συγκεκριμένα στο δικό σας σχολείο εντοπίζετε ανισότητες; Πώς μεταφράζονται σε καθημερινό επίπεδο και πώς τις αντιμετωπίζετε;
12. Ποιο ρόλο πιστεύετε ότι διαδραματίζει το σχολείο σε μια κοινωνία που γίνεται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμική;

### **B. Βασικές ερωτήσεις που αφορούν στα στυλ ηγεσίας**

1. Πιστεύετε ότι έχετε κάποιο ρόλο να διαδραματίσετε σε σχέση με τη μάθηση των παιδιών με πολιτισμικές διαφορές και τη διδασκαλία; Αν ναι, με ποιους τρόπους εκφράζετε πρακτικά αυτό το ρόλο;
2. Έχουν καθοριστεί από κοινού στη σχολική μονάδα κάποιοι διδακτικοί στόχοι; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί; Διευκολύνεται η εφαρμογή τους με κάποιο τρόπο;
3. Προβαίνετε σε έλεγχο/αξιολόγηση των μαθητών και εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
4. Τι είδους επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο; Νομίζετε ότι θα πρέπει να διαφοροποιείται από έναν άλλο εκπαιδευτικό;
5. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου βλέπετε να έχει συγκεκριμένες ανάγκες που χρειάζεται να καλυφτούν; Συμβάλατε ή σκέφτεστε να συμβάλετε με κάποιο τρόπο στην κάλυψή τους;

6. Ξεχωρίζετε για την εργασία τους κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Το δείχνετε με κάποιο τρόπο;
7. Για τη διαχείριση του σχολείου σας χρειάζονται και άλλοι πόροι (χρηματικοί ή άλλοι); Αν ναι, με ποιο τρόπο προσπαθείτε να τους διασφαλίσετε;
8. Προσπαθήσατε να αλλάξετε κάτι στο σχολείο σας;
9. Θα προσπαθήσετε να αλλάξετε κάτι άλλο; Τι είναι αυτό;
10. Ποια προσέγγιση ακολουθείτε στο θέμα της πειθαρχίας;
11. Νιώσατε ποτέ ως διευθυντής πολυπολιτισμικού σχολείου ότι αναλάβατε κάποιο ρίσκο; Ποιο ήταν αυτό;
12. Υπάρχουν υπευθυνότητες στο σχολείο που τις έχετε διαμοιραστεί; Με ποιους; Έπειτα συνηθίζετε να προβαίνετε σε έλεγχο της εργασίας που έγινε;
13. Εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς ή άλλα άτομα στις αποφάσεις που λαμβάνονται; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις και με ποιο τρόπο;
14. Υπάρχει ομάδα ή άτομο υπεύθυνο για να ηγείται πρωτοβουλιών όσον αφορά στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών;
15. Χρειάστηκε ποτέ να χειριστείτε ως διευθυντής περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ μαθητών λόγω διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής; Ποιοι ήταν οι χειρισμοί σας;
16. Έχετε μοιραστεί με άλλα άτομα το όραμά σας; Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να το υλοποιήσετε;