



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΓΕ.Λ. ΚΑΙ ΕΠΑ.Λ.) ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ:
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

ΟΛΥΜΠΙΑ Χ. ΠΑΝΤΕΛΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ιωάννινα 2020

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΓΕ.Λ. ΚΑΙ ΕΠΑ.Λ.) ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ:
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΟΛΥΜΠΙΑ Χ. ΠΑΝΤΕΛΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Στεργίου Λήδα (Επιβλέπουσα) | Επίκουρη Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων |
| 2. Ράπτης Θεοχάρης | Επίκουρος Καθηγητής,
Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων |
| 3. Σοφού Ευστρατία | Λέκτορας,
Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων |

**Στον Μακούλη μου,
στην Πόπη μου, στον Άλκη μου και
εξαιρετικά στον μικρό και υπέροχο
Βασίλη μου**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας δείχνει το τέλος ενός υπέροχου, ίσως λίγο ετεροχρονισμένου ταξιδιού, στο χώρο της επιστήμης και της έρευνας. Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που παρακολούθησα, ήταν πολύ εποικοδομητικό, γιατί ανανέωσε, συμπλήρωσε και επικαιροποίησε τις γνώσεις μου, αλλά μου έδωσε και την ευκαιρία να γνωρίσω ιδιαίτερα αξιόλογους ανθρώπους.

Φτάνοντας, λοιπόν, στο τέρμα της διαδρομής, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν να επιτύχω τον στόχο μου. Αρχικά, ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες του προγράμματος και ιδιαίτερα την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, την Επίκουρη Καθηγήτρια, κυρία Λήδα Στεργίου, που με εμπιστεύτηκε και μου ανέθεσε το θέμα, με στήριξε με τη φιλική συμπεριφορά της και με καθοδήγησε με τις γνώσεις της και τις διδασκαλικές της ικανότητες συμβουλευόντάς με, για τα ερευνητικά βήματα που έπρεπε να ακολουθήσω, σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον κ. Ράππη Θεοχάρη, Επίκουρο Καθηγητή και την κ. Σοφού Ευστρατία, Λέκτορα, για την τιμή που μου έκαναν συμμετέχοντας στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή καθώς και για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ακόμα, όλα τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μου και συνέβαλαν καθοριστικά στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων και φυσικά στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που με στήριξε στην προσπάθειά μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον σύζυγό μου, από τον οποίο είχα όχι μόνο ηθική συμπαράσταση, αλλά και έμπρακτη βοήθεια, χωρίς την οποία οι μεταπτυχιακές μου σπουδές δε θα είχαν φτάσει στην ολοκλήρωσή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σημερινή, παγκοσμιοποιημένη κοινωνία καλούμαστε όλοι να ζήσουμε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και αυτό δημιουργεί νέες ανάγκες σε όλα τα επίπεδα. Η διαπολιτισμικότητα είναι πλέον ένα βασικό ζητούμενο, του οποίου η εκπαιδευτική διάσταση είναι κύριος πυλώνας, αφού ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο, εντάσσεται στις εκπαιδευτικές δομές πολλών δυτικών χωρών, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Στο παραπάνω πλαίσιο και για να λειτουργήσουν ομαλά και δημοκρατικά οι σύγχρονες κοινωνίες, έχει ιδιαίτερη σημασία η ύπαρξη της ικανότητας κατανόησης του άλλου, χωρίς πολιτισμικά εμπόδια, δηλαδή η ύπαρξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι απαραίτητη ιδιαίτερα στις καινούργιες γενιές, που θα κληθούν να ζήσουν μέσα σ' αυτή την πιο σύνθετη παγκόσμια κοινωνία και γι' αυτό τα σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την καλλιέργειά της. Τα σχολεία όμως είναι πολυπρόσωποι οργανισμοί, που για να μεταδώσουν στους μαθητές αντίστοιχες γνώσεις, αξίες και στάσεις πρέπει αρχικά τα στελέχη εκπαίδευσης, που ασκούν τη διοίκηση των σχολείων, αλλά και οι εκπαιδευτικοί να είναι διαπολιτισμικά ικανοί. Στην παρούσα μεταπτυχιακή μελέτη επιχειρείται να καταγραφεί το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς και η εκπαιδευτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας που ενστερνίζονται. Ο τελικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η σχέση του μοντέλου ηγεσίας και της προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας, με τη διαπολιτισμική ικανότητα των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή των Ιωαννίνων, μέσω θεματικής ανάλυσης ημιδομημένων συνεντεύξεων, που παραχωρήθηκαν από δεκαπέντε (15) διευθυντές και υποδιευθυντές Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων προσεγγίζουν την ετερότητα, κυρίως μέσω του πολυπολιτισμικού μοντέλου, χωρίς να λείπουν εντελώς και αυτοί που ακολουθούν το αφομοιωτικό μοντέλο. Σε ότι αφορά το μοντέλο ηγεσίας, αναδείχθηκε ότι όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ενστερνίζονται το δημοκρατικό μοντέλο (ταξινόμηση Lewin) και η πλειονότητα το καθοδηγούμενο από αξίες μοντέλο (ταξινόμηση Day et al). Τέλος, προέκυψε ότι τα επιμορφωμένα σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα στελέχη, διέθεταν αυξημένη διαπολιτισμική ευαισθησία και η επιμόρφωση αναδύθηκε σε κορυφαίο ζητούμενο για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στον

σχολικό χώρο και για την εξέλιξη της ήδη υπάρχουσας διαπολιτισμικής ευαισθησίας, σε διαπολιτισμική ικανότητα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, ηγεσία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στελέχη εκπαίδευσης, διαχείριση πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμική ικανότητα.

MULTICULTURAL COMPETENCE OF SECONDARY EDUCATION EXECUTIVES IN THE PREFECTURE OF IOANNINA: A CASE STUDY

Master Thesis
Olympia C. Panteli

ABSTRACT

In today's globalized society, we are all called to live in a multicultural environment and this creates new needs at all levels. Interculturalism is now a key issue, the educational dimension of which is a main pillar, as there is a much larger number of students with different linguistic and cultural backgrounds, which is acceded to the educational structures of many western countries, including Greece. In the above context, in order to exist a smooth and democratic function among modern societies of particular importance is the existence of the ability to understand the other, without cultural barriers i.e. the existence of intercultural competence. The intercultural competence is essential especially in the new generations, which will be called to live in this most complex global society, which is why schools play an important role in its development and cultivation. Schools, however, are multi – faceted organizations and in order to transmit to students corresponding knowledge, values and attitudes, first the educational executives, who exercise school administration, but also the teachers must be interculturally competent. In this thesis, an attempt is made to record the leadership model that followed by the research participants as well as the educational approach of the multiculturalism that they embrace. The ultimate goal of the present study is to broaden the relation – ship between the leadership model and the multicultural approach, with the intercultural competence of secondary education executives in the Ioannina region, through thematic analysis of semi-structure interviews provided by fifteen (15) principals and vice – principals of General and Vocational High Schools. According to the results of the research the principals and the vice – principals of the school units approach the otherness, mostly via the multicultural model, without completely missing those who follow the assimilative model. With regard to the leadership model, it emerged that all interviewees embraced the democratic model (Lewin classification) and the majority the values – led model (Day et al. classification). Finally, it turned out that the in – service trained

executives in relation to interculturalism, had increased intercultural sensitivity and they emerged the in – service training as a top issue for the management of multiculturalism in the school space and for the development of the existing intercultural sensitivity to intercultural competence.

KEYWORDS: multiculturalism, interculturalism, leadership, secondary education, education executives, management of multiculturalism, intercultural competence.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	5
1.1 Πολιτισμός.....	5
1.2 Παγκοσμιοποίηση.....	12
1.3 Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα.....	14
1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	19
1.5 Διαπολιτισμική ικανότητα.....	30
1.6 Ηγεσία – Διοίκηση.....	36
1.7 Σχετικές έρευνες.....	45
1.7.1 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο υποψηφίους εκπαιδευτικούς....	45
1.7.2 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	46
1.7.3 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	47
1.7.4 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο στελέχη της εκπαίδευσης.....	49
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	51
2.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	51
2.2 Σκοπός της έρευνας.....	51
2.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	52
2.4 Μεθοδολογία.....	53
2.5 Μεθοδολογικό εργαλείο.....	54
2.6 Έλεγχος της διαδικασίας των συνεντεύξεων.....	56

2.7 Προσδιορισμός επιχειρησιακών παραμέτρων.....	57
2.8 Δείγμα.....	57
2.9 Ανάλυση δεδομένων.....	61
2.10 Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας.....	62
3. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	65
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	85
5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	87
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	103

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα χαρακτηριστικά της νέας εποχής, απαιτούν την υπέρβαση των πολιτισμικών συνόρων, τη διαμόρφωση νέων αξιών και τη δημιουργία πολιτών, οι οποίοι θα έχουν την ικανότητα να ζουν και να αναπτύσσονται σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια τεράστια αλλαγή στην κοινωνική σύνθεση της Ελλάδας. Η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα αποστολής μεταναστών, σε χώρα υποδοχής στη δεκαετία του 1980. Η δεκαετία που αποτέλεσε σταθμό για τη μετανάστευση προς τη χώρα μας, ήταν η δεκαετία του 1990. Από το 1989 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, υπήρξε το πρώτο κύμα μεταναστών, κυρίως από την Αλβανία, ενώ το δεύτερο κύμα σημειώθηκε μετά το 1995 έως το 2000, με συμμετοχή και άλλων Βαλκανικών χωρών, Ασιατικών (Αφγανιστάν, Ινδία, Ιράκ, Πακιστάν κ.ά.) και χωρών της υποσαχάριας Αφρικής (Ζωγραφάκης & Κασίμης, 2014).

Αύξηση της έντασης των προσφυγικών ροών παρατηρήθηκε από το 2010 μέχρι και σήμερα. Μεγάλη αύξηση του φαινομένου, σημειώθηκε το καλοκαίρι του 2015, με 856.723 πρόσφυγες να εισέρχονται στην Ελλάδα, κυρίως στα νησιά του Αιγαίου. Το ποσοστό των γυναικών και των παιδιών ήταν 47%, ενώ το 2016 αυξήθηκε στο 60%. Οι κυρίαρχες χώρες προέλευσης προσφύγων, ήταν η Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ (UNHCR, 2016).

Εδώ πρέπει να προστεθεί, ότι αν και οι ροές προσφύγων και μεταναστών είχαν σχετικά περιοριστεί κάποια στιγμή, υπήρξε πάλι σημαντική αύξησή τους, τους τελευταίους μήνες του έτους 2019 μέχρι και σήμερα, με τον αριθμό να υπολογίζεται (τελευταία στοιχεία: Ιανουάριος 2020) σε 115.000 περίπου, με 74.000 να είναι στην ηπειρωτική χώρα, και 41.200 στα νησιά (Γουβιάς, 2020), χωρίς όμως να υπάρχουν ακριβή στοιχεία για τον αριθμό αυτών των ανθρώπων, που κατέφθασαν και διαρκώς καταφθάνουν στη χώρα μας.

Το ελληνικό κράτος, προκειμένου να μπορέσει να σχεδιάσει μια εκπαιδευτική πολιτική, που θα περιελάμβανε και το νέο αυτό κομμάτι του πληθυσμού, έπρεπε να προβεί στον υπολογισμό του εν δυνάμει μαθητικού πληθυσμού. Αυτό έγινε ως έναν βαθμό μετά από αρκετές δυσκολίες. Το Υπουργείο Παιδείας συνέλεξε στοιχεία μέσω καταγραφής που πραγματοποίησε το ίδιο, καθώς και από την Έπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, από τον Συνήγορο του Παιδιού/Συνήγορο του Πολίτη και από τη UNICEF. Από αυτά τα στοιχεία, ο αριθμός υπολογίστηκε στα 8.000-8.500 παιδιά, 4 με 15 ετών,

που ζούσαν σε δομές φιλοξενίας, ενώ επιπλέον 8.036 παιδιά έως 18 ετών, ζούσαν εκτός Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων, σε δομές και διαμερίσματα των οποίων την ευθύνη διαχείρισης, έχει η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, η οποία υπολόγισε 2.000 ασυνόδευτα παιδιά, που ήταν στην πλειοψηφία τους αγόρια άνω των 14 ετών και προέρχονταν κυρίως από το Πακιστάν, το Αφγανιστάν και τη Συρία (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν συνολικά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο σύνολο της χώρας, για το τέλος του σχολικού έτους 2014-15 κυμαίνεται γύρω στο 11% (Γουβιάς, 2020).

Ο συνολικός αριθμός των παιδιών, λόγω και της ρευστής κατάστασης (κοινωνικής και νομικής) στην οποία βρίσκονται, δε μπορεί να εξακριβωθεί με απόλυτα αξιόπιστο τρόπο, αφού τα στοιχεία αλλάζουν συνέχεια και η καταγραφή είναι πάντα προβληματική και ελλιπής. Από αυτά τα παιδιά, ένα αυξανόμενο ποσοστό είναι παιδιά προσφύγων τα οποία διαμένουν είτε σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης («KYT», τα γνωστά και ως «hot-spots»), είτε σε Δομές Φιλοξενίας (ανοικτές, ή κλειστές/φυλασσόμενες), είτε σε χώρους φιλοξενίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, καθώς και άλλων Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) (διαμερίσματα, ξενοδοχεία, φιλοξενία σε οικογένειες, χώροι φιλοξενίας – μετεγκατάστασης). Επίσης, υπάρχουν και τα λεγόμενα «ασυνόδευτα» παιδιά, τα οποία η Ύπατη Αρμοστεία τα υπολογίζει γύρω στα 8.500, με στοιχεία των αρχών του 2020 (Γουβιάς, 2020).

Εν αρχή, δόθηκε προτεραιότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Απέκτησαν, λοιπόν, πρόσβαση, στη δημόσια εκπαίδευση, μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο, που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 6 έως 15 ετών και κατοικούσαν κυρίως, στην ηπειρωτική χώρα, χωρίς όμως να ενταχθούν στα σχολεία όλα τα παιδιά ηλικίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αφού το 2016- 2017 έμειναν εντελώς εκτός εκπαίδευσης τα παιδιά των Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των Κέντρων Φιλοξενίας. Από το 2016 έως το 2019 έγιναν αρκετά βήματα και εντάχθηκαν περισσότερα παιδιά στην τυπική εκπαίδευση και πάλι όμως υπάρχουν πολλά παιδιά που μένουν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Για πρώτη χρονιά, το σχολικό έτος 2017-2018, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 169735/ΓΔ4/2017 (Φ.Ε.Κ. 3727/Β΄/23-10-2017), υπήρξε μέριμνα και για τους μαθητές άνω των 15 ετών, να ενταχθούν στα Λύκεια της χώρας μας,

καθώς τα προηγούμενα έτη υπήρχε πρόβλημα με τα αποδεικτικά απολυτηρίων γυμνασίου, με αποτέλεσμα τα παιδιά άνω των 15 ετών να μη μπορούν να φοιτήσουν σε λύκεια ή επαγγελματικές σχολές. Έτσι, το 2017-2018 δημιουργούνται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής, στη βαθμίδα του Λυκείου, εντάσσοντας σε Επαγγελματικά και Εσπερινά Λύκεια, περίπου 700 μαθητές. Το σχολικό έτος 2018-2019, ο αριθμός των μαθητών, στη βαθμίδα του Λυκείου, έφθασε τους 1758, αριθμός που υπολείπεται κατά πολύ, του γενικού μέσου όρου (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ο ρόλος των στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σ' αυτή τη διαδικασία, είναι σίγουρα πολύ σημαντικός, καθώς καλούνται μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων να διαχειριστούν τη νέα αυτή μορφή ετερότητας.

Η διαπολιτισμική ικανότητα ως έννοια, έχει εξεταστεί σε μεγάλο βαθμό και η διεθνής βιβλιογραφία, σχετικά με αυτό το θέμα είναι αρκετά πλούσια. Οι έρευνες όμως, που αφορούν μάχιμους εκπαιδευτικούς, ιδιαιτέρως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σημαντικά λιγότερες (Μπάρκα, 2019). Επίσης, μικρός αριθμός ερευνών, είχε ως αντικείμενο, τον ρόλο των διευθυντών, στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ δεν εντοπίστηκαν έρευνες, που αφορούσαν τη διαπολιτισμική ικανότητα, στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον ελληνικό χώρο, έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες. Οι έρευνες αυτές, είχαν σαν αντικείμενο, κυρίως φοιτητές (Chranioti & Arvanitis, 2018). Αυτό μπορεί να συμβαίνει, επειδή η διαπολιτισμική ικανότητα, δεν είναι αντικείμενο ενδιαφέροντος, μόνο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά διαφόρων επιστημών, όπως της γλωσσολογίας, της διαπολιτισμικής ψυχολογίας, της διοίκησης επιχειρήσεων κ.α. Έτσι επαγγελματίες, που συνδέονταν με αυτές τις επιστήμες, αλλά και φοιτητές που παρακολουθούν σπουδές ή μέρος των σπουδών τους, σε χώρα διαφορετική από αυτή των χωρών καταγωγής τους, αποτελούν συχνά αντικείμενο ερευνών, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Μπάρκα, 2019).

Η παρούσα εργασία, ως συνέχεια των σχετικών ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, πραγματεύεται τη διαπολιτισμική ικανότητα των στελεχών εκπαίδευσης, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων του νομού Ιωαννίνων.

Στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα επιχειρηθεί η παρουσίαση των βασικότερων πτυχών του θέματος, αποσαφηνίζοντας αρχικά τις βασικές έννοιες. Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει το θέμα πολύπλευρα, τόσο ως αντικείμενο θεωρητικής, ερευνητικής και εμπειρικής ενασχόλησης, όσο και ως

αντικείμενο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, συνιστώντας το θεωρητικό υπόβαθρο ερμηνείας των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα αναπτύσσονται έξι υποκεφάλαια:

Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια του πολιτισμού.

Στο δεύτερο, περιγράφεται το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης.

Στο τρίτο υποκεφάλαιο μελετώνται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας.

Στο τέταρτο εξετάζεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας.

Στο πέμπτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Τέλος, στο έκτο παρουσιάζονται οι έννοιες της ηγεσίας-διοίκησης και τα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Πολιτισμός

Ο όρος «Πολιτισμός», αν και χρησιμοποιείται ευρύτατα, δεν έχει σαφές και ξεκάθαρο περιεχόμενο. Μπορούν να υπάρξουν πολλές ερμηνείες, καθώς οι συνιστώσες της έννοιας του πολιτισμού, παρουσιάζουν μεγάλο εύρος. Ο πολιτισμός αναφέρεται κυρίως, στο σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων, που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων, διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη-εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής. Οι απόψεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί σχετικά με τις παραπάνω αξίες, επικαλούνται κριτήρια ιδεολογικά, ταξικά, πολιτικά κ.α. (Μπιτσάνη, 2004).

Ο όρος «πολιτισμός», είναι δύσκολο να αποδοθεί εννοιολογικά, καθώς οι πολιτισμικές ομάδες παρουσιάζουν εσωτερική ανομοιογένεια και περιέχουν μια σειρά από διαφορετικές πρακτικές και νόρμες, οι οποίες συχνά αμφισβητούνται, μεταβάλλονται και εφαρμόζονται από τους ανθρώπους με εξατομικευμένους τρόπους (Huber & Reynolds, 2014). Κατά τον Μπαμπινιώτη (2006), ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται στα εκλεπτυσμένα ήθη και στην πνευματική ανάπτυξη, στη συμπεριφορά, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, στην αισθητική έκφραση και στον τρόπο ζωής ενός κοινωνικού συνόλου.

Η στενή έννοια του πολιτισμού, αφορά τις υψηλές επιδόσεις συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων (π.χ. λογοτεχνία, ποίηση, μουσική, τέχνη κ.ά.) και δεν περιλαμβάνει το «λαϊκό» πολιτισμό (Δαμανάκης, 1989). Σ' αυτή την περίπτωση, η τέχνη νοείται ως μέσο για την επίτευξη κάποιου δημιουργικού στόχου (Μπιτσάνη, 2004). Το σύνολο των στοιχείων, που είναι απαραίτητα στον άνθρωπο, για να καταστεί ικανός, να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες, περιέχονται στην ευρεία έννοια του πολιτισμού (Δαμανάκης, 1989), η οποία κατά συνέπεια περιλαμβάνει, το σύνολο της καθημερινής ζωής, την ποιότητά της, τις συνθήκες του περιβάλλοντος και της εργασίας, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κτλ. Αναπόφευκτα, συνδέεται με τις έννοιες της παιδείας, της επιμόρφωσης, της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας και

γενικότερα της πνευματικής και ψυχικής αναβάθμισης, της κοινωνικής συμμετοχής και της τεχνολογικής ανάπτυξης (Badie, 1995).

Ο πολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί σαν τη δεύτερη φύση, που δημιουργήθηκε από τους ανθρώπους μέσω των γνώσεών τους και της εργασίας (Βερνίκος, Δασκαλοπούλου, Μπαντιμαρούδης, Μπουμπάρης, & Παπαγεωργίου, 2005). Μέσω του πολιτισμού, ο οποίος από κοινωνιολογική πλευρά, μπορεί να ερμηνευθεί και ως στοιχείο κοινωνικής συνοχής, τα μέλη του κοινωνικού συνόλου αναγνωρίζονται μεταξύ τους, εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και συμμετέχουν στη ζωή μέσα από αυτή τους την ένταξη, αποκτώντας έτσι την ατομική τους ταυτότητα (Λεοντσίνη, 2001). Ο πολιτισμός δηλαδή, επιτελεί ταυτόχρονα τρεις σημαντικές λειτουργίες για το κοινωνικό σύνολο: την αναγνώριση, την ένταξη και τη συμμετοχή (Τσαούσης, 1983).

Ο όρος «πολιτισμός» είναι σχετικά νέος. Προέρχεται από μετάφραση του αγγλικού όρου “civilization”, του γαλλικού “civilisation”, και του γερμανικού “zivilisation”. Επιπροσθέτως, με τη λέξη «Πολιτισμός» αποδόθηκε και ο όρος “culture” στα γαλλικά, “culture” στα αγγλικά, “kultur” στα γερμανικά. Ο όρος “culture” αποδίδεται συνήθως με τη λέξη «κουλτούρα», αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις μετάφρασης του όρου ως «πολιτισμός», γεγονός που δημιουργεί συγχύσεις εννοιολογικού τύπου και προβλήματα αποσαφηνίσεων και διατυπώσεων. Οι δύο όροι, “civilization” (πολιτισμός) και “culture” (κουλτούρα), χρησιμοποιούνται αντίστοιχα για τη διάκριση του «πολιτισμού» σε: α) «υλικό πολιτισμό» (civilization), που περιλαμβάνει την επιστήμη, την τεχνολογία κτλ. (Deetz, 1977) και β) «πνευματικό πολιτισμό» (culture), που περιλαμβάνει την τέχνη, τη θρησκεία, την παιδεία, τη φιλοσοφία κτλ. (Ρόζενταλ, 1976). Πρόκειται ωστόσο για μια διάκριση, που δεν είναι σαφώς οριοθετημένη, καθώς σε πολλές περιπτώσεις η κουλτούρα ορίζεται ως εξής: «κουλτούρα ή πολιτισμός είναι το σύνθετο εκείνο σύνολο που περιλαμβάνει γνώσεις, τέχνες, ήθη, δίκαιο, έθιμα και κάθε άλλη ικανότητα και συνήθεια που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας» (Μπιτσάνη, 2004).

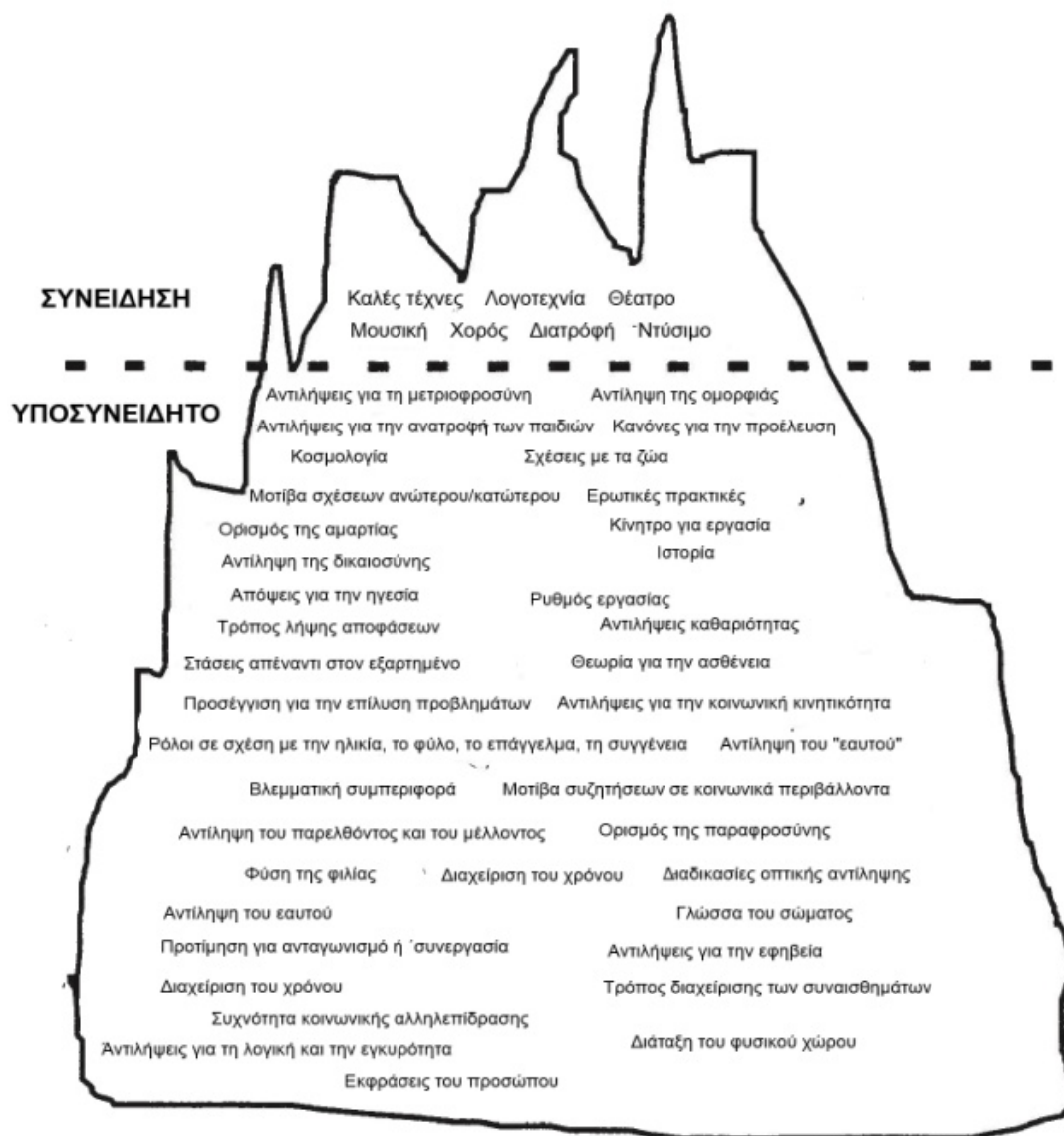
Η έννοια της «Τέχνης», ταυτιζόμενη με την έννοια του «Πολιτισμού», περιλαμβάνει το σύνολο των επιστημών και των τεχνών που ασκούνταν στην αρχαιότητα και συγκροτούσαν τις κατηγορίες του πολιτισμού: τον γραπτό λόγο, τη ρητορική, τη διαλεκτική, τη μουσική, τη ζωγραφική, την ιατρική, τη φιλοσοφία, κ.τ.λ. (Μπιτσάνη, 2004). Οι κατηγορίες αυτές αποτελούσαν μορφές πνευματικής εργασίας, που εξέφραζε τους «ελεύθερους» ανθρώπους, σε αντίθεση με τη χειρωνακτική

εργασία, που χαρακτήριζε τους «δούλους» και τους «βάρβαρους». Πρόκειται για μια αντίληψη για τον πολιτισμό, που διαμορφώθηκε στα πλαίσια της αστικής ιδεολογίας, η οποία διακρίνει την ποιοτικά «ανώτερη» ζωή των κατοίκων της πόλης, από την «κατώτερη», ποιοτικά, κοινωνική ζωή της υπαίθρου. Ο όρος λοιπόν “civilisation” υποδηλώνει το σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών που χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής στις πόλεις. Ακολουθώντας, το τμήμα εκείνο του πολιτισμού, που αναφέρεται στις λειτουργίες πνευματικού περιεχομένου, οι οποίες προαπαιτούν πνευματική καλλιέργεια και εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται με τον όρο “culture” (Δωρής, 1981).

Ο πολιτισμός, ως σύνολο, διαχωρίζεται συχνά σε μεγάλα υποσύνολα, όπως αυτά του ασιατικού, του ευρωπαϊκού ή του αμερικάνικου πολιτισμού, τα οποία με τη σειρά τους διαχωρίζονται σε μικρότερα υποσύνολα, όπως ελληνικός, κέλτικος πολιτισμός κτλ. Η παραπάνω διάκριση σχετίζεται με τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του πολιτισμού, ενώ μια άλλη διάκριση με κριτήριο τα εξελικτικά στάδια του πολιτισμού, διαχωρίζει αυτόν σε παλαιολιθικό, νεολιθικό, αρχαίο, μεσαιωνικό κτλ. (Μπιτσάνη, 2004).

Κατά τους Κ. Μαρξ και Φ. Έγκελς, ο όρος πολιτισμός αποδίδεται με τον ελληνικό όρο «υπερδομή» ή «εποικοδόμημα», και αφορά τη χρονική περίοδο κατά την οποία ο άνθρωπος γίνεται κύριος της γνώσης, της απώτερης (δευτερογενούς) επεξεργασίας των φυσικών προϊόντων, της βιοτεχνίας και της τέχνης. Τα προηγούμενα στάδια της χρονικής αυτής περιόδου χαρακτηρίζονται ως «άγρια κατάσταση» και «βαρβαρισμός» (Δωρής, 1981).

Η αναλογία του πολιτισμού – παγόβουνου, (Brembeck, 1977, οπ. αναφ. στον Neuner, 2012), επεξηγεί την πολυπλοκότητα της έννοιας του πολιτισμού. Σύμφωνα με αυτή ο πολιτισμός έχει ένα μικρό ορατό τμήμα και ένα πολύ μεγαλύτερο κάτω από την επιφάνεια (Σχήμα 1). Το ορατό μέρος, είναι το συνειδητό μέρος, αυτό που μπορεί κάποιος να δει. Περιλαμβάνει, δηλαδή, τις παραδόσεις, τη συνήθη ενδυμασία, τη θρησκεία, τις τέχνες που αναπτύσσονται κ.λ.π. Προκειμένου όμως να αναπτυχθεί η κορυφή του παγόβουνου, δηλαδή ο συνειδητός πολιτισμός, απαιτείται η ύπαρξη της βάσης του παγόβουνου (έχοντας 9 φορές μεγαλύτερο μέγεθος από την κορυφή), ο υποσυνείδητος πολιτισμός. Η βάση περιέχει τις αξίες, την αντίληψη για τη δικαιοσύνη, τις αμαρτίες, την ηθική και γενικά τον τρόπο σκέψης.



Σχήμα 1: Διαφορές των δυο τμημάτων του πολιτισμικού παγόβουνου (Neuner, 2012).

Μια άλλη απεικόνιση του πολιτισμού, τον παρουσιάζει ως ιεραρχικά δομημένο σε «βαθμίδες δομικών μονάδων» ως μια πυραμίδα (Hofstede, 1994, οπ. αναφ. στον Neuner, 2012). Στο πυραμιδικό μοντέλο του Hofstede (Σχήμα 2), διακρίνονται τρεις βαθμίδες νοητικού λογισμικού: το καθολικό, το πολιτισμικό και το προσωπικό. Κατ' αυτόν, η προσπάθεια να οριστούν με ακρίβεια τα σύνορα μεταξύ φύσης και πολιτισμού, καθώς και μεταξύ πολιτισμού και προσωπικότητας αποτελεί πρόκληση.



Σχήμα 2: Πυραμιδικό πολιτισμικό μοντέλο (Neuner, 2012).

Το πως αντιλαμβανόμαστε την έννοια του πολιτισμού, εξαρτάται από το τμήμα του «παγόβουνου» ή της βαθμίδας της «πυραμίδας» για το οποίο ενδιαφερόμαστε κάθε φορά. Επομένως, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ορισμών. Από τη μία πλευρά απαντάται η παραδοσιακή, ελιτιστική θεώρηση του πολιτισμού, που επικεντρώνεται στα προϊόντα της τέχνης και της επιστήμης, συμπεριλαμβανομένης της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, της μουσικής, της φιλοσοφίας κ.λ.π.. Αυτός ο τομέας έχει ονομαστεί πολιτισμός με κεφαλαίο «Π» (Σχήμα 3) (Halverson, 1985, οπ. αναφ. στον Neuner, 2012).

Στο άλλο άκρο της κλίμακας, βρίσκεται ο πολιτισμός της καθημερινότητας, ο οποίος αντιπροσωπεύεται από όσα χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα (τρόφιμα και ποτά, ντύσιμο ή συσκευές), από τις καθημερινές πράξεις (συμπεριλαμβανομένης της συμπεριφοράς στην εργασία και στον ελεύθερο χρόνο), από τον τρόπο σκέψης, αίσθησης και τον τρόπο αντίληψης του ατόμου, αυτών που έχει στην κατοχή του και τον τρόπο διαφοροποίησής του ατόμου από τους άλλους. Αυτός είναι ο τομέας του πολιτισμού με πεζό «π».



Σχήμα 3: Κεφαλαίο και πεζό «Π» του πολιτισμού (Neuner, 2012).

Σε όλους τους ορισμούς, η έννοια του πολιτισμού περιγράφεται ως σύνολο συμβολισμών με βάση τους οποίους, τα μέλη μιας δεδομένης κοινωνίας αλληλοαναγνωρίζονται και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται από εκείνους που δεν ανήκουν σ' αυτή την κοινωνία (Hofstede, 1994). Ο Hofstede θεωρεί τον πολιτισμό ως συλλογικό προγραμματισμό του νου, που διακρίνει τα μέλη μιας ομάδας ή κατηγορίας ανθρώπων από τα υπόλοιπα.

Ο Kramsch (1993), ορίζει τον πολιτισμό ως κοινό σύστημα των προτύπων για την αντίληψη, την πίστη, την αξιολόγηση και τη δράση.

Ο Habermas (1992), αναφέρει ότι ο πολιτισμός συμβάλλει στην αμοιβαία αναγνώριση διαφορετικών πολιτισμικών μορφών ζωής, δημιουργώντας έτσι την προϋπόθεση για την αλλαγή τους. Η επιταχυνόμενη κοινωνική αλλαγή των σύγχρονων κοινωνιών, δυναμιτίζει όλες τις στατικές μορφές ζωής. Οι πολιτισμοί παραμένουν στη ζωή μόνο όταν αντλούν, από την κριτική και τη διάσπαση, τη δύναμη αυτομετασχηματισμού.

Κατά τον Huntington (2000), οι πολιτισμοί παραμένοντας ζωντανοί, μοιραία συγκρούονται μεταξύ τους, καθώς η λήξη μιας αντιπαράθεσης μεταξύ δυο συστημάτων, όπως στην περίπτωση του Ψυχρού Πολέμου, δε σημαίνει ότι διαιώνίζεται ο νικητής ή ότι λήγει η αντιπαράθεση και ο ανταγωνισμός. Οι διαφορές

που μπορεί να οδηγήσουν σε μελλοντικές συγκρούσεις, δεν είναι αποκλειστικά οικονομικές, πολιτικές ή δημογραφικές. Είναι πολιτισμικές διαφορές και οι πολιτισμοί, είναι οι οντότητες που τις δημιουργούν. Στην πορεία της παγκόσμιας ιστορίας, η συνάντηση πολιτισμών διαφορετικών μεταξύ τους, οδήγησε κατά περίπτωση, σε αρμονική συνύπαρξη, αφού ξεπεράστηκαν οι αρχικές αντιπαραθέσεις.

Το προαναφερθέν αποτέλεσμα, εξαρτάται από τον βαθμό ωριμότητας των πολιτισμών που συναντώνται, καθώς η επαφή πολιτισμών με σημαντική διαφορά στην ωριμότητα, οδηγούσε ιστορικά, σε συχνές συγκρούσεις με αποτέλεσμα την καταστροφή ή την απορρόφηση του λιγότερο ώριμου πολιτισμού. Αντιθέτως, η αντιπαράθεση πολιτισμών, με περίπου τον ίδιο βαθμό ωριμότητας, δεν επέφερε συχνές συγκρούσεις μεταξύ τους (Μικέλης, 2015).

Βέβαια στον Huntington, έχει ασκηθεί συχνότατα κριτική, που αφορά την προσέγγισή του στο θέμα, η οποία χαρακτηρίζεται ως στατική και ουσιοκρατική, παραβλέποντας την όποια δυναμική προσέγγιση ή τις οικείες διεργασίες που λαμβάνουν χώρα, εντός των πολιτισμών (Cox, 2002 · Hall & Jackson, 2007).

Η παγκοσμιοποίηση με τη σειρά της, φέρνοντας σε επαφή διαφορετικούς πολιτισμούς, χρησιμοποιείται στο καθημερινό μας λεξιλόγιο ως ερμηνευτικό πλαίσιο των κάθε λογής πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων. Προκειμένου να αποφευχθούν οι συγκρούσεις που προαναφέρθηκαν, απαιτείται η διαχείριση της παγκοσμιοποίησης, έτσι ώστε σε επίπεδο κουλτούρας, να αναδιαμορφωθούν τα διάφορα πολιτισμικά πλαίσια και οι παραδόσεις. Με αυτό τον τρόπο, η περιοριστική επίδραση του εδάφους, στην πολιτισμική έκφραση θα μειωθεί και θα αναδειχθεί μια παγκοσμιοποιημένη κουλτούρα, που θα διασυνδέσει τις επιμέρους κουλτούρες (Μικέλης, 2015).

1.2. Παγκοσμιοποίηση

Παρόλο που εν αρχή η παγκοσμιοποίηση είχε αναλυθεί ως φαινόμενο με επιπτώσεις αποκλειστικά στην οικονομία, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, αναγνωρίζεται και εξετάζεται και η πολιτισμική της διάσταση. Στο επίκεντρο τέθηκε η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί στον τρόπο ζωής και σκέψης, στην αντίληψη, στις συνήθειες, στα ήθη και έθιμα, στις προτεραιότητες, στις επιλογές, στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, στην οργάνωση και το σύστημα αξιών, στα μέσα και τους τρόπους επικοινωνίας, στα σύμβολα, στη γλώσσα και στην τέχνη, που διαμορφώνουν την κουλτούρα ενός λαού, μιας κοινωνίας ή μιας κοινότητας (Shepard & Hayduk, 2002).

Κατά τον Giddens (2014), η παγκοσμιοποίηση μπορεί να οριστεί ως η εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες συνενώνουν απομακρυσμένα μέρη. Κατά συνέπεια, αυτά που συμβαίνουν σε τοπικό επίπεδο επηρεάζονται από γεγονότα, τα οποία συμβαίνουν εκατοντάδες και χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά, και το αντίστροφο. Γενικότερα, η παγκοσμιοποίηση συμπεριλαμβάνει την αυξανόμενη διεθνή διακίνηση και αλληλεξάρτηση αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίου, συντελεστών παραγωγής και οικονομικών παραγόντων, την αλληλοδικτύωση ατόμων, ιδεών και αξιών (Capella, 2000), την άρση γεωγραφικών περιορισμών, την κατάργηση εθνικών συνόρων ως προς την οικονομία, την πληροφόρηση, την τεχνολογία, την οικολογία, τις πολιτισμικές παραδόσεις και τις ιδιαιτερότητες (Beck, 1999 * Waters, 1995).

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί συμπληρωματικοί μεταξύ τους ορισμοί για την παγκοσμιοποίηση. Ακολούθως παρατίθενται κάποιοι από αυτούς.

Σύμφωνα με τον Robertson (1992), η παγκοσμιοποίηση ορίζεται ως η παγκόσμια συμπίεση και η εντατικοποίηση της συνείδησης του κόσμου ως συνόλου.

Οι Held et al. (1999), θέλοντας να ορίσουν την παγκοσμιοποίηση αναφέρουν ότι αν και στην απλοϊκή του απόδοση ο όρος παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στην πλάτυνση, εμβάθυνση και επιτάχυνση της παγκόσμιας διασύνδεσης, αυτός ο ορισμός δεν αρκεί. Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να εντοπιστεί σε ένα συνεχές τοπικής, εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας. Στη μια άκρη τού συνεχούς βρίσκονται κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και δίκτυα οργανωμένα σε μια εθνική ή τοπική βάση, ενώ, από την άλλη, οι σχέσεις αυτές και τα δίκτυα αποκρυσταλλώνονται σε ευρύτερη

κλίμακα περιφερειακών και παγκόσμιων αλληλεπιδράσεων. Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να αναφέρεται στις χωροχρονικές αυτές διαδικασίες αλλαγής, οι οποίες μετασχηματίζουν ριζικά την οργάνωση των ανθρώπινων σχέσεων, όταν αυτές συνδέουν και επεκτείνουν την ανθρώπινη δραστηριότητα προς τα έξω (περιφέρειες και ηπείρους). Χωρίς την αναφορά σ' αυτές τις διαχωρικές σχέσεις, δε μπορεί να υπάρξει μια συνεκτική φόρμα –ένας καμβάς– για να ορίσουμε την παγκοσμιοποίηση.

Μια ικανοποιητική απόδοση του ορισμού της παγκοσμιοποίησης πρέπει να περιλαμβάνει, οπωσδήποτε, την επεκτασιμότητα, την ένταση, την κινητικότητα και τον αντίκτυπο της δράσης. Στη συνείδηση του ανθρώπου, η παγκοσμιοποίηση έχει καθιερωθεί ως πραγματικότητα, η οποία έχει κατακλύσει όλες σχεδόν τις πτυχές της σύγχρονης οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής, ηθικής, εκπαιδευτικής ζωής, και που επιβάλλεται έναντι των υφιστάμενων πραγματικοτήτων και ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Γκίντενς, 2001).

Ο χαρακτηρισμός της παγκοσμιοποίησης ως αρνητικό ή θετικό κοινωνικό φαινόμενο, εξαρτάται από την επιστημολογική πλευρά του παρατηρητή. Στην τοποθέτηση του Beck (1999), η παγκοσμιοποίηση αξιολογείται ως η συχνότερα χρησιμοποιούμενη, η πιο παρερμηνευμένη και με τη μεγαλύτερη πολιτική ισχύ λέξη των τελευταίων ετών. Αφετέρου ο Bauman (2004), σημειώνει ότι για ορισμένους, η παγκοσμιοποίηση είναι απαραίτητη για να επέλθει ευτυχία, η οποία θα σηματοδοτήσει μια νέα ελευθερία, ενώ για άλλους αποτελεί πηγή δυστυχίας, επερχόμενη ως απρόσκλητη και σκληρή μοίρα.

Συνολικά, η παγκοσμιοποίηση συνιστά διάσταση της διεθνούς πολιτικής. Υπό μια έννοια, αποτελεί ένα μύθο, για τον οποίο προκαλείται εκτενής συζήτηση για τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειές του. Πρόκειται πάντως, για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο πλαίσιο επαφής πολιτισμών, που δε μπορεί να απλοποιηθεί, γιατί θα υποτιμούσαν οι ποικίλες επιπτώσεις των σχετικών διεργασιών, σε θέματα ταυτότητας. Όπως άλλωστε έχει τεθεί, ισχύει ότι η παγκοσμιοποίηση και η κουλτούρα δεν αποτελούν αθώα θέματα (Nederveen Pieterse, 2009). Ακριβώς λόγω της ποικιλότητας επιρροής της παγκοσμιοποίησης στην ταυτότητα, δικαιολογείται η συμπερίληψη της πολιτισμικής δυναμικής της, στην ανάλυση της διεθνούς πολιτικής, των σχετικών συμφερόντων και των λογικών σύγκρουσης, συνεργασίας και εξέλιξης (Μικέλης, 2015).

Καθώς οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, οδηγούν στη συγκρότηση πολυπολιτισμικών κοινωνικών περιβαλλόντων (Δεμερτζής, 2000) και με προοπτική

την ανάδειξη παγκοσμιοποιημένης κουλτούρας (Μικέλης, 2015), είναι πολύς ο λόγος για την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα.

1.3 Πολυπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμικότητα

Οι μεγάλες κοινωνικές αλλαγές που συνέβησαν στις ευρωπαϊκές χώρες τις τελευταίες δεκαετίες, οδήγησαν στη μεταβολή του κρατούντος μονοπολιτισμού και στην έντονη εμφάνιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Παρότι η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι και τόσο νέο φαινόμενο, χαρακτηρίζει πιο αισθητά πλέον τις σύγχρονες κοινωνίες. Διαφέρει, όμως, ως όρος από τη διαπολιτισμικότητα. Στην Ευρώπη, γενικότερα, ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι πιο αναλυτικός, σε σχέση με τον όρο διαπολιτισμικότητα, που είναι πιο κανονιστικός. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Η πολυπολιτισμικότητα δηλαδή αναλύει και περιγράφει την επικρατούσα πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση), ενώ η διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για τη διαπίστωση των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση), παρότι πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» και για τις δυο διαστάσεις (Porcher, 1979). Βέβαια, συχνά συγχέεται ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» (Βακαλιός, 1997).

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα», χρησιμοποιείται προκειμένου να καταδειχθεί η κατάσταση εκείνη κατά την οποία διαφορετικοί μεταξύ τους πολιτισμοί, συναντώνται κάτω από συνθήκες πληθυσμιακής κινητικότητας και μεταναστευτικών ρευμάτων. Η συνάντηση, όμως, αυτών των πολιτισμών δεν είναι στην ουσία παρά η συνάντηση ατόμων, «φορέων πολιτισμού» (Στεργίου, 2004). Ο πολιτισμικός πλουραλισμός όμως, δεν αποτελεί διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 1997).

Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education- NCATE), πολυπολιτισμικότητα συνιστούν «οι διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν» (Krummel, 2013).

Οι διαφορές όμως αυτές κατά τον Freire (2006), μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην αρμονική συνύπαρξη των διαφόρων ομάδων. Στην όγδοη, από τις «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν», του Freire (2006),

αναφέρεται ότι έχουμε (οι άνθρωποι) μια ισχυρή τάση να θεωρούμε ότι αυτό που είναι διαφορετικό από μας είναι κατώτερο. Αυτό όμως είναι έλλειψη ανεκτικότητας. Είναι η ακατανίκητη τάση να απορρίπτουμε τις διαφορές. Σύμφωνα όμως με τις αρχές της UNESCO για τις φυλές και τις φυλετικές προκαταλήψεις, όλες οι ομάδες και όλα τα άτομα δικαιούνται να είναι διαφορετικά (Τσιάκαλος, 2000). Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2005).

Αρα, η κατανόηση η οποία επιζητείται, τελικά, είναι η κατανόηση του άλλου, του άλλου ομιλητή, του άλλου πολίτη, του άλλου ανθρώπου με τη δική του ιδιαίτερη ιστορία που, καθορισμένη σε πολύ μεγάλο βαθμό από κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, του εξασφαλίζει συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης της κοινωνικής πραγματικότητας (Στεργίου, 2004). Το πλαίσιο στο οποίο κινείται άλλωστε η διαπολιτισμικότητα, είναι η κατανόηση του «Άλλου», καθώς η διαπολιτισμικότητα επιτυγχάνεται, όταν ο συνομιλητής αντιμετωπίζεται ως ένας πολιτισμικός «Άλλος» (Nishizaka, 1995).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία αποτελεί μία από τις έννοιες κλειδιά και στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πεδίο (Sáez, 2002), μπορεί να προσεγγιστεί με δύο κυρίως τρόπους. Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, η διαπολιτισμικότητα λειτουργεί ως εργαλείο διαπραγμάτευσης των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσω της σχετικοποίησης των αξιών οικοδόμησής τους. Σύμφωνα με τον δεύτερο τρόπο, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί υπέρβαση της ετερότητας, δε στοχεύει σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από κατακερματισμό, αλλά κοινωνίες δίκαιες, με ίσες ευκαιρίες για όλους, με αξίες και κοινωνική συνοχή (Παπάζογλου, 2008, όπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014). Αυτές οι προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται και καταδεικνύουν τη σημασία της κατανόησης του «Άλλου», σε μια διαπολιτισμική κοινωνία (Στεργίου, 2004 * Nishizaka, 1995).

Στην ίδια κατεύθυνση ο Liddicoat (2007), αναφέρει ότι για να γίνει κατανοητή η διαπολιτισμικότητα πρέπει να κατανοηθεί ο «Άλλος», διότι διαπολιτισμικότητα είναι ο συναισθηματικός δεσμός ανάμεσα στο «Εγώ» και στον «Άλλο». Σκοπός της δεν είναι η απλή αναγνώριση μίας άλλης εθνότητας, αλλά ο διάλογος. Ένας διάλογος που θα περιλαμβάνει συγκρίσεις, κατανόηση των κοινών αξιών, διαφορετικές απόψεις

κ.λ.π. Με βάση τον διάλογο αυτόν θα χτιστούν τα θεμέλια για γόνιμη και εποικοδομητική συνεργασία (Zubizaretta et al., 2010).

Ο ενεργός και ισότιμος διάλογος συνεισφέρει στο να αφαιρεθούν εκείνα τα στοιχεία, που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς. Η αφαίρεση αυτών των στοιχείων ενεργοποιεί αλλαγές στις κοινωνικά άνισες σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους και ομάδες. Σε διαφορετική περίπτωση λαμβάνει χώρα απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, όπως εθνοτικών, θρησκευτικών κ.ά., τα οποία ελαχιστοποιούν τη δυνατότητα προσέγγισης των ανθρώπων (Αλεξίου, 2008).

Έτσι, ο όρος διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζεται από την ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 2007).

Όμως κατά τη Δημητριάδου (2004, όπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014), είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, καθώς πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για τον ορισμό της, αλλά καμία δεν έτυχε καθολικής αποδοχής.

Ο Γκόβαρης (2001), ορίζει τη διαπολιτισμικότητα ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, ενώ ο Sáez (2002) ως την κριτική συμμετοχή στην επικοινωνία και στην οικειοποίηση του πολιτισμού, ο οποίος συνιστά στεγανό τμήμα του έθνους κράτους.

Σύμφωνα με τον Στατέρα (2002), η διαπολιτισμικότητα είναι η αποδοχή και η θεώρηση των πραγμάτων με μια ανοχή διαφορετικών ή συναφών πολιτισμικών παραγωγών του ανθρώπου αλλά αναγνωρίζοντας πως στους πολιτισμούς αυτούς, υπάρχει αξιακή ταυτότητα (ισοτιμία πολιτισμών), ενώ κατά τους Κωστούλα – Μακράκη και Μακράκη (2006), η διαπολιτισμικότητα είναι δυνατό να οριστεί ως μια σειρά συμμετρικών διαλογικών διαδικασιών. Με τη βοήθεια των συμμετρικών διαλογικών διαδικασιών, αναπτύσσονται σχέσεις διαπολιτισμικής κατανόησης, σεβασμού και ανταλλαγής.

Κατά τους Zubizaretta et al. (2010), η διαπολιτισμικότητα αποτελεί αλληλεπίδραση των πολιτισμών σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και επομένως έχει σκοπό τη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμού ή έστω, ενός κοινού υποπολιτισμού και σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2004, όπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014), αποτελεί το αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της πολυπολιτισμικότητας.

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Gundara (1986, 1997), θεωρεί ως δεδομένο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών την πολυπολιτισμικότητά τους, ενώ σύμφωνα με αυτόν η διαπολιτισμικότητα αφορά την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία, που πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ όλων των λαών. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας, αλλά δεν πηγάζει απ' αυτή (Δαμανάκης, 1989).

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δε μπορούν να θεωρηθούν ταυτόσημοι ή συνώνυμοι. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται δεδομένη, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι η ζητούμενη, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την πολυπολιτισμικότητα και έρχονται σε αντίθεση με τη συχνά επικρατούσα αντίληψη περί αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Άλλωστε, η πολυπολιτισμικότητα ως όρος αναφέρεται σε κοινωνίες, στις οποίες συνυπάρχουν διαφοροποιημένες, και κάποιες φορές συγκρουσιακές, πολιτισμικές ταυτότητες (Μελά, 2010, όπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014). Η πολυπολιτισμικότητα, είναι μια πραγματικότητα σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και επομένως το ζητούμενο είναι ο τρόπος αντιμετώπισής της (Spinthourakis, 2007). Δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα εκφράζει την παρούσα κατάσταση, ενώ η διαπολιτισμικότητα το πώς θα έπρεπε να είναι η κατάσταση (Δαμανάκης, 1989 * Hohmann, 1983).

Απαιτείται επίσης, να βρεθεί η ισορροπία ανάμεσα στην αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού και της διαχείρισης του άγχους της αλλοίωσης του παραδοσιακού τρόπου ζωής (Lestinen, Petrucijona & Spinthourakis, 2004).

Συνηθισμένα προβλήματα αποτελούν η προκατάληψη, οι διακρίσεις και το μίσος, ενώ τα πολιτικά κόμματα που υποστηρίζουν ακραίες ιδεολογίες, κατακτούν όλο και περισσότερο έδαφος. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται με κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ανισότητες και παρανοήσεις μεταξύ ανθρώπων, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Huber & Reynolds, 2014).

Όμως ο Παπαγεωργίου (2011), θεωρεί ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν απειλεί τις ιστορικοπολιτικά κυρίαρχες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, καθώς δεν επιδιώκει την εξασθένηση, αλλά αντιθέτως επιδιώκει την τόνωση των εθνοπολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Συνεπώς, αναδεικνύει και προστατεύει το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο κάθε κοινότητας, καθώς του προσδίδει ιδιαίτερο νόημα και αξία.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005, όπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» έχει «ταλαιπωρηθεί» και έχει θεωρηθεί ότι

εκπροσωπήθηκε κατά περίπτωση από πολιτικές αφομοίωσης έως και πολιτισμικής σχετικότητας. Αναφέρει επίσης ότι στη συνείδηση του κόσμου ως διαπολιτισμικότητα νοείται, λανθασμένα, η ενασχόληση με θέματα ετερότητας και διαχείρισής της. Κατ' αυτόν η διαπολιτισμικότητα αποτελεί τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, χωρίς να ταυτίζεται με την αφομοίωση, ούτε με τον πολιτισμικό σχετικισμό.

Επίσης πολλοί ερευνητές συμπεραίνουν, ότι η διαπολιτισμικότητα έχει ως προαπαιτούμενο την υπέρβαση της στενής έννοιας «έθνους – κράτους», ώστε να λάβει χώρα μετασχηματισμός των ατόμων και της κοινωνίας προς μια κατεύθυνση, με χαρακτηριστικά την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και την όσμωση από τη συνύπαρξη και συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Νικολάου, 2000).

Κατά τους Κωστούλα – Μακράκη και Μακράκη (2006), η διαπολιτισμικότητα πρέπει να προσαρμοστεί στο πλαίσιο μιας κριτικό – αναστοχαστικής αυτογνωσίας, επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση του ατόμου με τους «Άλλους» και τη φύση. Συνεπώς, παραπέμπει ευθέως σε επαφή με τις διαφορετικές συλλογικότητες με έντονο πολιτικό χαρακτήρα (Σταμέλος, 2002).

Αρκετοί διατυπώνουν την άποψη ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται μόνο σε επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ άλλοι κάνουν χρήση του για να προσδιορίσουν εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Σύμφωνα με τον Salvadori (1997), η διαπολιτισμικότητα, ειδικότερα στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας, αποτελεί αναγκαιότητα, που πηγάζει από τις πραγματικές συνθήκες, που επικρατούν στην κοινωνία.

Για να καταστεί κάποιος φορέας διαπολιτισμού, σημαίνει ότι διατηρεί στοιχεία του πολιτισμού του και τα εμπλουτίζει μέσα από τη δημιουργική επαφή με άλλους πολιτισμούς. Αυτό όμως είναι κάτι που μαθαίνεται από μικρή ηλικία, όπως και οι περισσότερες στάσεις ζωής (Μπερελής, Σιασιάκος, & Λαζακίδου, 2008).

Ουσιαστικό ρόλο, στον μετασχηματισμό του ατόμου σε διαπολιτισμικό φορέα, κατέχει η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας του και η πολιτισμική του ταυτότητα. Έτσι, δημιουργούνται νέες συνθήκες, που αφορούν τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κράτους υποδοχής, καθώς απαιτείται η διεύρυνση των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών (Τσιγαρίδης, 2016). Η ανάγκη αυτή, για την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οδηγεί

στην ίδρυση διαπολιτισμικών τάξεων, αλλά και την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής και γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της οποίας θα εξασφαλιστεί η γλωσσική ετερογένεια στην πολυπολιτισμική κοινωνία και θα διατηρηθεί η εθνογλωσσική ταυτότητα, σ' ένα κοινωνικό χώρο, που ευνοεί την γλωσσική ποικιλία και την πολυγλωσσία (Παπαρίζος, 2004).

Βέβαια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, αλλά ολόκληρη την κοινωνία (Στεργίου, χ.η.).

1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο Delors (2002), αναφέρει πως ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι η συνεισφορά της, στη μετατροπή της αλληλεξάρτησης, σε συνειδητή αλληλεγγύη, ώστε να ξεπεραστεί η τάση εσωστρέφειας και να προωθηθεί η κατανόηση του άλλου, βασισμένη στο σεβασμό της διαφορετικότητας. Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθήσει το άτομο να συνειδητοποιήσει τις ρίζες του, για να μπορεί να καθορίζει τη θέση του στον κόσμο και να μάθει να σέβεται τον πολιτισμό των άλλων λαών.

Το σχολείο είναι χώρος διαμόρφωσης ταυτοτήτων, αποτελώντας ταυτόχρονα κινητήρια δύναμη κοινωνικών αλλαγών (Hollins, 2007) και όπως προαναφέρθηκε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απάντηση στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Το σχολείο έτσι, συνδέεται με την ισότητα, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη προς τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, αλλά και τον ίδιο τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Στην περίπτωση αυτή η παρεχόμενη εκπαίδευση, δεν ακολουθεί ένα κοινό πρότυπο, αλλά εμπεριέχει διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, που περικλείονται σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Συχνά, πιστεύεται λανθασμένα, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο και τα σχολεία στα οποία φοιτούν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όμως, αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία: όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, όλα τα σχολεία και τις κοινότητες (Στεργίου, χ.η.).

Η εκπαίδευση για τη διαπολιτισμικότητα πρέπει να είναι συνυφασμένη με όλη τη διδακτέα ύλη, μολονότι οι κοινωνικές επιστήμες και η ιστορία φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα. Για τη διαπολιτισμικότητα αποτελεί σημαντική πρόκληση η

διδασκαλία στους μαθητές των τρόπων ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων από τη σκοπιά των διάφορων εθνικών ομάδων. Θα μπορέσουν έτσι, να διαπιστώνουν την προκατάληψη, να θέτουν σε αμφισβήτηση τις συμβατικές αντιλήψεις, να διερευνούν τις ενδείξεις, να αξιολογούν τα διάφορα επιχειρήματα και να αναπτύσσουν τεχνικές για την εξισορρόπηση αντικρουόμενων ιδεών (Moore, 2008).

Στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί η ενσυναίσθηση, η ανοχή, η αλληλεγγύη και η ικανότητα συνεργασίας. Η πολιτισμική διαφορά διαχειρίζεται μέσα από την κατανόηση, ότι πολιτισμός που εκπροσωπεί το κάθε άτομο στην κοινωνία, είναι ένας μεταξύ πολλών άλλων, μέσα από την εξάλειψη εθνοκεντρικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων και μέσα από την κατανόηση και την επεξήγηση των πράξεων και των συμπεριφορών ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς και γενικότερα μέσα από την άρση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού (Ζωγράφου, 2003).

Τα μοντέλα της εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας είναι τα ακόλουθα:

α. Το αφομοιωτικό (assimilation) μοντέλο.

Η πολιτική της αφομοίωσης εφαρμόστηκε εκτεταμένα μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 στις βασικές ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών. Η Γαλλία, για παράδειγμα, αποτέλεσε πεδίο εφαρμογής αυτής της πολιτικής, στοχεύοντας στη δημιουργία του Γάλλου Πολίτη, ανεξαρτήτως της χώρας καταγωγής του. Μέσω της ισότητας και της δημοκρατίας, τηρούνταν οι αρχές του διαφωτισμού και ανταποδοτικά παρέχονταν η υπηκοότητα η οποία αποτελούσε το εισιτήριο, για την απόκτηση ίσων δικαιωμάτων (Γεωργογιάννης, 1997 · Γκόβαρης, 2005).

Γενικά, ως αφομοίωση (assimilation), ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας άτομα διαφορετικής εθνικότητας αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς η προέλευσή τους να επηρεάζει τη λειτουργία της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2008 · Γκόβαρης, 2005 · Μάρκου, 1996). Εφόσον επιτευχθεί η αφομοίωση, οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, θα οδηγήσουν στην εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων, που συγκροτούν την πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκότοβος, 2002 · Μάρκου, 1996), διότι όπως αναφέρει ο Banks (2004), η αφομοίωση μιας πολιτισμικής ομάδας, σημαίνει την εγκατάλειψη των χαρακτηριστικών της και την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών μιας άλλης ομάδας .

Σύμφωνα πάντα με την αφομοιωτική πολιτική, η ίση συμμετοχή των μεταναστευτικών ομάδων στην κοινωνία υποδοχής, προϋποθέτει την απορρόφησή

της από τον γηγενή, ομοιογενή πληθυσμό, καθώς το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτισμική και πολιτική άποψη (Μάρκου, 1996).

Στο σχολείο που εφαρμόζεται αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, διδάσκεται μόνο η γλώσσα της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να ξεπερνούν το προσωρινό, κατά την αφομοιωτική άποψη, πολιτισμικό σοκ. Η κατανομή δε των παιδιών σε πολλά σχολεία ισοσταθμίζει την ανάγκη για την εφαρμογή ιδιαίτερων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής (Μάρκου, 1996). Με αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται ο στόχος της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι η αντιστάθμιση του πολιτισμικού ελλείμματος των ξένων παιδιών, έτσι ώστε να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή τους στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής. Άρα, είναι ευθύνη των ίδιων των μεταναστών η ένταξή τους στο νέο κοινωνικό σύστημα, καθώς εξαρτάται αποκλειστικά από τις προσωπικές τους ικανότητες και από την ικανότητα προσαρμογής τους (Γκόβαρης, 2004 * Μάρκου, 1996 * Νικολάου, 2011).

Η αφομοίωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια εκδοχή της επιπολιτισμοποίησης (acculturation). Ο κλασικός ορισμός του επιπολιτισμού παρουσιάστηκε από τους ανθρωπολόγους Redfield, Linton και Herskovits (1936), και χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνα τα φαινόμενα που προκύπτουν από τη άμεση και διαρκή επαφή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, καθώς και τις αλλαγές που επιτελούνται στον πολιτισμό των συγκεκριμένων ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997 * Νικολάου, 2011). Δεν πρέπει όμως να συγχέει κανείς την επιπολιτισμοποίηση με την αφομοίωση που σημαίνει την πλήρη εξαφάνιση της κουλτούρας που φέρνει μαζί της μια μη κυρίαρχη ομάδα και την ολοκληρωτική αφομοίωσή της από την κυρίαρχη ομάδα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αντίθετα, κατά τον Matthews (2008, όπ. ανάφ. στους Στεργίου & Σιμόπουλο, 2019), η επιπολιτισμοποίηση θα μπορούσε να περιορίσει τα εμπόδια και να πετύχει την ένταξη όλων των μαθητών στην κοινωνία αρχίζοντας από τη συμπερίληψή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας, όπως και τα άλλα μοντέλα που αναφέρονται παρακάτω, δεν είναι κατ' ανάγκη ομοιογενή στο εσωτερικό τους, η εφαρμογή τους γίνεται με διαφορετικούς τρόπους και αρκετές φορές μπορεί μέσα σε ένα μοντέλο να υπάρχουν και στοιχεία άλλων (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ωστόσο η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική δεν απέδωσε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε σχέση με τη σχολική και επαγγελματική επίδοση των μεταναστών

μαθητών (Γκόβαρης, 2001), γιατί η πλήρης εξάρτηση από τον επικρατούντα πολιτισμό, μέσω των εθνοκεντρικών θέσεων που πρέσβευε (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), οδήγησε στην άσκηση αρνητικής επιρροής στην αυτοεικόνα των μαθητών, καθώς απαιτήθηκε να εγκαταλείψουν την μητρική τους γλώσσα και τα πολιτισμικά αγαθά που έφεραν. Αναγκάστηκαν δηλαδή να απαρνηθούν βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους (Γκόβαρης, 2001), οδηγούμενοι έτσι στον κοινωνικό αποκλεισμό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Οι όροι μάλιστα που χρησιμοποιούνται από τους πολέμιους της αφομοίωσης, για τις συνέπειες στις οποίες υπόκεινται τα άτομα που αφομοιώνονται σε μια κρατούσα κοινωνία είναι αρνητικοί, όπως αποξένωση, αλλοτρίωση, απώλεια κ.λ.π. (Γκότοβος, 2002).

Παρ' όλα αυτά η αφομοίωση, όχι μόνο ως ρητορική αλλά και ως πολιτική, φαίνεται να επιστρέφει με πιο ήπιες μορφές και μάλιστα φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη των ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο στην κοινωνία υποδοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

β. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.

Η αδυναμία της αφομοιωτικής πολιτικής να αποδώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, έδωσε βήμα στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, στοχεύει στη δημιουργία μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από αρμονία και ισονομία (Μάρκου, 1996 * Νικολάου, 2011).

Αυτή η πολιτική αναπτύχθηκε κυρίως στη Γερμανία στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, μετά τη διαπίστωση εκπαιδευτικών και πολιτικών φορέων, ότι το γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα των παιδιών – μεταναστών, έπρεπε να αντισταθμιστεί μέσω σχολικών και κοινωνικών προγραμμάτων ενίσχυσης (Γκόβαρης, 2005 * Μάρκου, 1996).

Μέσω του μοντέλου της ενσωμάτωσης, ο πολιτισμός της μεταναστευτικής ομάδας, δε θα αφομοιωθεί από τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής, αλλά θα επιδράσει σ' αυτόν και θα προκύψει έτσι μια νέα πολιτισμική έκφραση (Γεωργογιάννης, 1997 * Γεωργογιάννης, 2008 * Μάρκου, 1996), η οποία όμως δε θα είναι αντίθετη με τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997 * Νικολάου, 2011). Θα διατηρηθούν έτσι, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, μουσική, γιορτές κλπ., των μεταναστών, που δε θεωρούνται όμως ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Γεωργογιάννης,

1997 * Μάρκου, 1996). Επομένως, ο μεταναστευτικός πληθυσμός, δε θα νοιώσει ότι αποκόπτεται από τις ρίζες του, όπως συμβαίνει μέσω της αφομοιωτικής πολιτικής, αλλά ότι συμμετέχει στη δημιουργία μιας νέας εθνικής ταυτότητας, της κοινωνίας που τον υποδέχτηκε, η οποία μάλιστα κοινωνία, αναγνωρίζει την πραγματικότητα της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης, 1997 * Νικολάου, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, τα μέλη της μεταναστευτικής ομάδας, θα ενσωματωθούν ευκολότερα στο νέο πολιτισμικό σύνολο, μέσα από συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας. Θα πρέπει όμως, οι μετανάστες να αφομοιώσουν, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, στις οποίες στηρίζεται η κοινωνία υποδοχής. Κατά συνέπεια και στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, ασκείται κοινωνικός έλεγχος (Γεωργογιάννης, 1997 * Νικολάου, 2011).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκεται η απόκτηση επάρκειας της επίσημης γλώσσας του κράτους υποδοχής, αλλά και η εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, έτσι ώστε αυτοί, να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στο σχολείο και την κοινωνία (Μάρκου, 1996). Μέσω της εφαρμογής αυτών των ειδικών σχεδιασμένων προγραμμάτων, αποκτάται γνώση περί των ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έτσι διευκολύνεται η αποδοχή των διαφοροποιήσεων στον τρόπο ζωής τους και αποτρέπονται τα λάθη που προέρχονται από άγνοια (Νικολάου, 2011).

Όμως, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, όπως και αυτό της αφομοίωσης προέρχεται από τη θεωρία του δομολειτουργισμού. Κατά συνέπεια, εμφανίζει αδυναμία, καθώς στοχεύοντας στη διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος αλλά και στην εξασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας, της κοινωνίας και του σχολείου (Γκόβαρης, 2001), απαιτεί από τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να ανταποκριθούν στους στόχους του σχολείου, που είναι ήδη διαμορφωμένοι, με βάση τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας της κοινωνίας (Μάρκου, 1996). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης δηλαδή, δεν παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών στην εκπαίδευση και δεν παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Γεωργογιάννης, 1997). Έτσι όμως αδυνατεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών μεταναστών και προσφύγων καθώς αγνοεί τις δικές τους αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπά τους (Μάρκου, 1996). Επιπλέον, ασκείται κριτική στο ότι το μοντέλο αυτό υποκρύπτει αφομοιωτικούς

στόχους και ότι αναπαράγει της κοινωνική δομή της εξουσίας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

γ. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση.

Αυτή η προσέγγιση εμφανίστηκε στη δεκαετία του '70, πρώτα στις ΗΠΑ και ακολούθως στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία, μετά τη διαπίστωση της αδυναμίας των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, να δώσουν λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων, που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με συνέπεια την αναπαραγωγή του φυλετικού και του εθνικού διαχωρισμού από γενιά σε γενιά (Γεωργογιάννης, 1997 · Νικολάου, 2011). Η πολυπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται από τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, σε σχέση με την αποδοχή της, πως η κοινωνία αποτελείται από ομάδες, οι οποίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς, όπως περιγράφονται στα μοντέλα που προαναφέρθηκαν. Έτσι η πολυπολιτισμική αντίληψη, προωθεί τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και της ιστορίας των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 1996). Η πολυπολιτισμική προσέγγιση προωθεί τη γνωριμία του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας με τους άλλους πολιτισμούς, η διδασκαλία των οποίων, καλλιεργεί μία θετική αυτοαντίληψη στα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην πολυπολιτισμική προσέγγιση παραμερίζονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, καλλιεργείται η ανεκτικότητα και αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα (Μάρκου, 1996). Φαίνεται καθαρά, ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο ολοκληρώνεται, με την προώθηση της πραγματικής ισότητας δικαιωμάτων (Γκόβαρης, 2005). Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, η εκπαίδευση έχει ευρύτερους στόχους από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σε έναν κοινά αποδεκτό πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 2008 · Νικολάου, 2011). Γι' αυτόν τον λόγο, δε μπορεί να εφαρμόζεται ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά πρέπει να σχεδιάζεται μία ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών και προγραμμάτων, τα οποία θα έχουν στόχο την εκπαιδευτική ισότητα και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών – μεταναστών και προσφύγων (Γκόβαρης, 2001). Στα προγράμματα αυτά, άξονες σχεδιασμού αποτελούν οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών, ενώ παράλληλα, αντιμετωπίζονται θέματα που αφορούν τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές τάσεις των παιδιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Η λογική είναι, ότι η αυτοαντίληψη του μαθητή ενισχύεται και η

σχολική του επίδοση βελτιώνεται, μέσω της γνώσης που λαμβάνει, για τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση, με αποτέλεσμα την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από την άλλη, η γνώση του πολιτισμού των «ξένων» θα μειώσει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις διακρίσεις, απέναντι στα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά, από την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996). Η κοινωνική συνοχή ενισχύεται, με την αναγνώριση και τον σεβασμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο μπορούν να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί (Γεωργογιάννης, 1997 · Γκόβαρης, 2001 · Νικολάου, 2011).

Επομένως, βασικοί στόχοι του πολυπολιτισμικού μοντέλου, κατά τον Μάρκου (1996), είναι:

1. η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, μέσω της μεταρρύθμισης του σχολείου,
2. η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών – μεταναστών και προσφύγων,
3. η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, στα άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση και
4. η ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα, μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού.

Στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ασκείται κριτική, που αφορά τόσο τη θεωρητική βάση της, όσο και την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική που εφαρμόζει. Η κριτική αυτή παλινδρομεί μεταξύ της συντηρητικής άποψης, που θεωρεί ότι μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν επιτυγχάνεται αφομοίωση ή ενσωμάτωση των ξένων μαθητών, με συνέπεια να μην καθίστανται ανταγωνιστικοί στην κοινωνία, καθώς δεν κοινωνούν αποκλειστικά την επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ως τη ριζοσπαστική άποψη, σύμφωνα με την οποία η πολυπολιτισμική εκπαίδευση παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού και αποτελεί εργαλείο ελέγχου των κοινωνικών εξεγέρσεων των μεταναστευτικών ομάδων, εναντίον των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται (Μάρκου, 1996).

δ. Η αντιρατσιστική προσέγγιση.

Αποτελεί απάντηση στην πολυπολιτισμική προσέγγιση και αναπτύχθηκε μέσα από πολιτικά κινήματα, στην Αγγλία και κυρίως στην Αμερική στα μέσα της δεκαετίας του '80. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, σε αντίθεση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, προωθεί την ανάλυση θεμάτων, σχετικά με το ρατσισμό και τις διακρίσεις, μέσα και έξω από το σχολείο. Στοχεύει στο να παραμεριστούν τα ρατσιστικά στοιχεία από τα προγράμματα σπουδών, με συνέπεια την αποδόμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Γεωργογιάννης, 1997 · Γκόβαρης, 2001 · Μάρκου, 1996). Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι δεν αρκεί να τροποποιηθούν οι στάσεις των ατόμων, αλλά απαιτείται η αλλαγή των δομών της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ώστε να επέλθει ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Υποστηρίζουν, ότι αφού ο ρατσισμός υπάρχει στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία, και το εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις ανάγκες των παιδιών των μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων, εναντίον των οποίων ασκούνται οι φυλετικές διακρίσεις, η μείωση του ρατσισμού τίθεται σε άμεση προτεραιότητα, σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου (Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη (2008) και Μάρκου (1996), οι τρεις θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Ισότητα: μέσω της εκπαίδευσης, πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους νέους, ανεξαρτήτως εθνικής ή φυλετικής προέλευσης. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, απαιτείται ριζικός μετασχηματισμός δομών και συστημάτων αλλά και της εκπαίδευσης.

- Δικαιοσύνη: ευθύνη του κράτους αποτελεί η διασφάλιση ίσων ευκαιριών προς όλους στη ζωή, στην ανάπτυξη και στη συμμετοχή στις παροχές της κοινωνίας, για το καλό του κάθε ατόμου, αλλά και της χώρας συνολικά.

- Χειραφέτηση: απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τη ρατσιστική πρακτική και τον ρατσισμό γενικότερα.

Η κριτική που ασκήθηκε στην αντιρατσιστική εκπαίδευση, προήλθε από τους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου και από τους ριζοσπάστες θεωρητικούς της εκπαίδευσης και αφορούσε κυρίως, τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου καθώς και τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ θυμάτων και θυτών (Γκόβαρης, 2001).

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποδίδουν στους αντιρατσιστές, ότι προσβλέπουν στην πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τη μετατροπή του σχολείου, σε κονίστρα αγώνων μεταξύ ευρύτερων πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων και την απώλεια του εκπαιδευτικού χαρακτήρα του σχολείου. Επιπλέον, θεωρούν ότι το σχολείο, δεν έχει τη δυνατότητα να ελέγξει τα κοινωνικοοικονομικά αίτια του ρατσισμού, παρότι αναγνωρίζουν την ύπαρξή τους.

Από την άλλη, οι ριζοσπάστες θεωρητικοί, υποστηρίζουν ότι η αντιρατσιστική προσέγγιση, δε λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές τάξεις και επομένως δεν ενσκήπτει στα προβλήματα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Μάρκου, 1996), καθώς θεωρεί τις ομάδες των γηγενών, όπως και των μεταναστών και των προσφύγων ως κλειστές και ομοιογενείς, παραβλέποντας έτσι τις ανισότητες και τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτές. (Γκόβαρης, 2001). Θεωρούν επίσης, ότι το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει όλους τους λευκούς ως ρατσιστές, δημιουργώντας τους αισθήματα ενοχής (Μάρκου, 1996). Όλα αυτά υποδεικνύουν, ότι για να αναλυθεί ο ρατσισμός, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο, την εθνότητα κ.λ.π. (Γκόβαρης, 2001).

ε. Η διαπολιτισμική προσέγγιση.

Η ανάπτυξη της προσέγγισης αυτής, έγινε επίσης τη δεκαετία του '80, κυρίως στην Ευρώπη. Η διαπολιτισμική προσέγγιση προέκυψε ως αναγκαιότητα, λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και λόγω της αδυναμίας των προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν, να πετύχουν τους στόχους (Νικολάου, 2011 · Πορτελάνος, 2015). Η διαπολιτισμική προσέγγιση, ουσιαστικά αντιστοιχεί στον τρόπο σκέψης που πρέπει να αναπτύξει κάποιος, που έρχεται σε επαφή με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας. Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους πολιτισμούς, θα πρέπει να αναγνωρίζονται ως ερεθίσματα δημιουργίας ενώσεων και σχέσεων και όχι σαν αιτίες διαχωρισμού. Έτσι, ο διαπολιτισμός που αναπτύσσεται, δεν αντιστοιχεί στη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών (Μάρκου 1996), αλλά δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας, ανάμεσα σε άτομα των διαφόρων μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997 · Μάρκου, 1996).

Γενικότερα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ως αναλυτικός κλάδος, ασχολείται με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων

που είναι ή θεωρούνται, διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή λαμβάνει χώρα σε παιδαγωγικά πεδία. Ο κλάδος της διαπολιτισμικής αγωγής, έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του ατόμου, που ορίζεται ως διαφορετικό και ζει εντός ενός εθνικού κράτους, αλλά και τη συγκρότηση της εικόνας του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ευρώπη, χρονικά τοποθετείται μεταξύ 1965-1980. Αρχικά, ίσχυσε η «υπόθεση του ελλείμματος», προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των παιδιών – μεταναστών. Σύμφωνα μ' αυτή, το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών αυτών ήταν ελλειμματικό και έπρεπε να εφαρμοστούν αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα. Τη δεκαετία του '80 σημειώθηκε μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος», στην «υπόθεση της διαφοράς», η οποία θεωρούσε πως το κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών ως διαφορετικό και όχι ως ελλειμματικό. Η «υπόθεση της διαφοράς», συνδυαζόμενη με την προώθηση των αρχών του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας, οδήγησε στη γέννηση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Συγκεκριμένα, διαπολιτισμική αγωγή είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στο σύνολό τους, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, που εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών της. Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική αγωγή, απευθύνεται και αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την άλλη, σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό, χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά περιλαμβάνει ένα σύνολο γνωστικών αντικειμένων, όπως η διαπολιτισμική παιδαγωγική, διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική ψυχολογία, διαπολιτισμική θεολογία, διαπολιτισμική ιστορία, διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση κ.ά. (Μπάρος, Στεργίου & Χατζηδήμου, 2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί ως αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή, υποδεικνύει ότι θα πρέπει να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ως διαδικασία, προσβλέπει σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των μελών των διαφόρων ομάδων και ως κίνημα, περιλαμβάνει τη μεταρρύθμιση των

εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών με σκοπό να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται όλοι ελεύθερα, είτε ατομικά είτε συλλογικά (Γεωργογιάννης, 2008).

Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζουν ότι υπάρχει ανάγκη να γίνουν ριζικές παρεμβάσεις ώστε να παραμεριστούν τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις σε ατομικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας (Μάρκου, 1996). Κατ' ουσία, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται να αναπτυχθούν δεξιότητες και ικανότητες, που έχουν σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας και με την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι θεμελιώδεις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοχεύουν στην προαγωγή της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης μέσω του διαλόγου και της ένταξης των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία (Μπάρος κ. συν., 2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσεγγίζεται μέσα από την αυτοκριτική, που διαθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα και την αυτοσυνειδησία του εγχώριου πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, που σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά. Επιπλέον, βασίζεται σε μια αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η ομαλή ένταξη ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στην κοινωνία, καθώς και η επιζητούμενη κοινωνική συνοχή θα επιτευχθούν, μόνο αν όλα τα μέλη της, ανεξάρτητα με την καταγωγή τους, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και κοινή συναντίληψη σε πανανθρώπινες αξίες (Πορτελάνος, 2002).

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική προσέγγιση, είναι πως δεν έχει μπορέσει να παγιώσει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, να βελτιώσει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, να εκτοπίσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, να ελέγξει και να περιορίσει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και να μεταβάλει τη σχέση εξουσίας και ανισότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, ώστε να διαθέτουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές τους, εντός και εκτός τάξης και να αναπτύξουν προσωπική σχέση με αυτούς, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και βιώματα. Θα πρέπει επίσης, να προσαρμόζουν το περιεχόμενο της διδασκαλία τους, στις πολιτισμικές εμπειρίες και στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές τους, παρά να αναλώνονται στην απαρέγκλιτη τήρηση των οδηγιών και των απαιτήσεων,

προαποφασισμένων – κανονιστικών προτύπων (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Άλλωστε δε μπορεί να παραβλεφθεί, η σημαντικότητα του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο περιέχοντας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου, σχετίζεται με την κοινωνική λειτουργία του και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βρεττός & Καψάλης 1999 * Sharpe & Oliver, 2007).

Η παραπάνω προσπάθεια των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να απευθύνεται στις ομάδες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, σε σχέση με την κρατούσα ομάδα, αλλά θα πρέπει να στοχεύει στην διαχείριση της ποικιλίας των διαφορών, που χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμα και αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση. Η συγκεκριμένη ικανότητα διαχείρισης πασών των διαφορών, αντιστοιχεί στην διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, προκειμένου να πετύχει τους στόχους της η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.5 Διαπολιτισμική ικανότητα

Η έννοια του όρου ικανότητα, διαφοροποιείται ανάλογα με το πεδίο χρήσης. Μπορεί να θεωρηθεί συνώνυμο της δυνατότητας, αν χρησιμοποιηθεί σαν τεχνικός όρος στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Δηλώνει όμως και την ικανότητα εκπλήρωσης απαιτήσεων ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος. Δε μπορεί να θεωρηθεί όμως, σαν ένα σύνολο δεξιοτήτων, εντός δεδομένου πλαισίου, αλλά ως συνδυασμός, γνώσεων, αντιλήψεων, δεξιοτήτων και νοοτροπιών, που βρίσκει πεδίο εφαρμογής σε κάθε κατάσταση που μπορεί να προκύψει. Ικανότητα δηλαδή, είναι η δεξιότητα που κατέχει κάποιος να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις με επιτυχία είτε ατομικά είτε σε συνδυασμό με άλλους. Το πεδίο των διαπολιτισμικών συναντήσεων, συνιστά μια δύσκολη κατάσταση. Οι διάφορες καταστάσεις μπορεί να ανήκουν στον ίδιο τύπο, αλλά είναι δυνατό να παρουσιάζουν διαφορετικό εύρος διακυμάνσεων. Η ανταπόκριση του ατόμου σ' αυτές τις διακυμάνσεις, είναι ενδεικτική της ικανότητάς του, η οποία όμως μπορεί να εμπλουτιστεί μέσω της μάθησης. (Ο όρος «competence» μεταφράστηκε ως «ικανότητα» και ο όρος «ability» ως «δυνατότητα») (Huber & Reynolds, 2014).

Ειδικότερα, η διαπολιτισμική ικανότητα λαμβάνει θέση, ως ένα σημαντικότερο παγκόσμιο προϊόν, που συνδέεται άμεσα με τον διεθνή χαρακτήρα της εκπαίδευσης

και τον διεθνοποιημένο ρόλο, που καλούνται να διαδραματίσουν οι σύγχρονοι πολίτες και εργαζόμενοι στο πλαίσιο του κοσμοπολιτισμού (Αρβανίτη και Σακελλαρίου, 2014).

Η διαπολιτισμική ικανότητα, ουσιαστικά αναφέρεται σε ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, που επιτρέπουν στα άτομα που τις κατέχουν, να αναγνωρίζουν την ετερότητα και να την αποδέχονται. Μπορούν έτσι, να αξιοποιούν δημιουργικά, τα στοιχεία που συνδέονται με την ετερότητα. Κατά συνέπεια, αυτοί που διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα, μπορούν να λειτουργήσουν σε πλαίσια, εντός των οποίων συναντώνται διαφορετικοί πολιτισμοί, αναπροσαρμόζοντας προηγούμενες απόψεις και στάσεις και αναπτύσσοντας, καινούριες στρατηγικές, με αποτέλεσμα να επικοινωνούν λειτουργικά, με το σύνολο των ανθρώπων, με τους οποίους έχουν καθημερινή επαφή (Σιμόπουλος, 2014α).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, απαιτείται να αποκτήσουν μια πολυσχιδή διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να αξιοποιήσουν αποδοτικά τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν, ότι μεγάλο ποσοστό εν ενεργεία εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη διαιώνιση ανισοτήτων, καθώς διακατέχεται από εθνοκεντρικές, στερεοτυπικές και ξеноφοβικές γνώσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές με συνέπεια να παρατείνεται η σύγχυση γύρω από θέματα ταυτότητας και ετερότητας. Για παράδειγμα, από διενεργηθείσες έρευνες προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση ή αισθάνονταν ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που προέκυπταν στις πολυπολιτισμικές τάξεις ή θεωρούσαν ορθές, παρανοήσεις και διαδεδομένες παραδοχές χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν όσα είχαν μάθει, σε επίπεδο τάξης (Αρβανίτη και Σακελλαρίου, 2014).

Ο Cummins (2005), θεωρεί άκρως σημαντική την ανθρώπινη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, καθώς αποτελεί τον δίαυλο μέσω του οποίου λαμβάνει χώρα η μάθηση και η μετάδοση γνώσης. Η μάθηση και η μετάδοση γνώσης έχει άμεση συνάφεια με τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων. Τονίζει πως σε κάθε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού συνυπάρχει η διαδικασία της διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων. Επίσης, κατά τον Cummins (2005), η διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να συντελεστεί μάθηση, καθώς τα δυο μέρη που αλληλεπιδρούν, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σε σχέση με τον άλλον. Ο δάσκαλος για να διδάξει, χρειάζεται να διδαχθεί από το μαθητή του, πώς αυτός μαθαίνει. Όταν ο δάσκαλος εκπαιδευτεί διαπολιτισμικά, τότε

επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί, ανέχεται και συμπάσχει μ' αυτούς με την έννοια ότι τοποθετεί στη θέση τους τον εαυτό του.

Μέσω αυτής της διαδικασίας ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών και η εκτίμησή τους προς τους συμμαθητές τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1999). Για να υπάρξει καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να υπάρξει καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη διαπολιτισμικά εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών, θα έχει σα συνέπεια την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα επάγει τις ανισότητες και θα αποξενώνει τους μαθητές. Μόνο ο επαγγελματισμός εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών μπορεί να μεταδώσει στους μαθητές Παιδεία, με την ελληνική έννοια του όρου, και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν καλές διαπολιτισμικές αξίες και ηθικές (Μάρκου, 1996).

Η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων κινείται ανάμεσα σε δύο άκρα: αυτό των εξουσιαστικών σχέσεων, που αφορά την επιβολής εξουσίας και αυτό των συνεργατικών σχέσεων, που άπτεται της συνεργατικής δημιουργίας δύναμης. Για να μάθουν οι μαθητές πολλά πράγματα από τους δασκάλους τους, πρέπει και οι δάσκαλοί τους να μαθαίνουν πολλά από αυτούς. Τον αποφασιστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία δίγλωσσων μαθητών, κατέχει η θεμελιώδης αρχή της επιβεβαίωσης της ταυτότητας των μαθητών αυτών, με τις επιμέρους διδακτικές μεθόδους και τεχνικές να διαδραματίζουν ελάσσονα ρόλο (Cummins, 2005).

Οι γνώσεις των δασκάλων περί πολιτισμικής και εθνικής ποικιλότητας, μεταβάλλουν το πρίσμα υπό το οποίο εξετάζουν τις καταστάσεις αλλά και που ενεργούν επ' αυτών, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν δράσεις, για να καταστήσουν τις κοινωνίες πολιτισμικά πιο ευαίσθητες και ποικιλόμορφες. Τότε θα έχουν τη γνώση και την ικανότητα να βοηθήσουν ώστε να αλλάξουν τα παγιωμένα προγράμματα σπουδών, όπως και ο νους και η καρδιά των μαθητών τους. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει το ρόλο του συντονιστή, που οργανώνει την τάξη, ώστε να μπορεί ο καθένας να μάθει από τον άλλο. Αν ξέρει «ποια» γλώσσα φέρνει μαζί του το παιδί, τότε μπορεί να την αξιοποιήσει, για να αναπτύξει και τη δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές, θα πρέπει να ξεκινούν από το δικό τους επίπεδο και να εμπλουτίζουν τη γνώση τους στην πορεία, σε συνεργασία με τους άλλους, χωρίς να τους ανταγωνίζονται (Banks, 2004).

Σήμερα, η εκπαιδευτική πράξη απαιτεί εκπαιδευτικούς – «μετασχηματιστές», ικανούς να προσλαμβάνουν ιδέες, μηνύματα και νέες αντιλήψεις, ικανούς να διαχειρίζονται εναλλακτικούς προσανατολισμούς και διαφοροποιημένες πρακτικές.

Ωστόσο, η έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης όσο και το ολοένα πιο ασφυκτικό διδακτικό πλαίσιο «τέλεσης» της διδακτικής πράξης, καθιστούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, αντί για διαμεσολαβητή, ένα ανίσχυρο, απροσανατόλιστο, παθητικό και ακυρωμένο ενεργούμενο, που παραιτείται και αποσυνδέεται από το έργο του, καθώς μόνο εκτελεί, ακολουθεί και εφαρμόζει. Καταλήγει δε στην αλλοτρίωση και στην αποξένωση από την ίδια την υπόθεση που έχει αναλάβει. Είναι, όμως, βέβαιο ότι η πολυπολιτισμική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς μια πνευματική στάση, που θα τους επιτρέψει, να επιλέγουν με κοινωνικο-παιδαγωγικά κριτήρια τις πρακτικές τους, να τις ελέγχουν κριτικά, να τις φορτώνουν με τις ποιοτικές αποχρώσεις που χρειάζονται, ώστε να αναδεικνύονται ταυτόχρονα όχι μόνο σε ειδικούς συγκεκριμένης γνώσης και πρακτικής, αλλά και σε επαγγελματίες, που μετουσιώνουν ευαισθησίες και αντιλήψεις σε πρακτικές, οι οποίες καθορίζουν τελικά την κοινωνική τους ταυτότητα (Παπακωνσταντίνου, 1997, όπ. αναφ. στον Καδιγιαννόπουλο, 2014).

Έχουν αναπτυχθεί, πολλές, διαφορετικές απόψεις για τον προσδιορισμό των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες είναι ορισμένες από τις διαστάσεις που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Μανιάτης, 2011). Ο Γκόβαρης (2001), αναφέρει σαν επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την διαπολιτισμική ικανότητα: α) τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτο-αναστοχαστικότητα και η κριτική διάθεση απέναντι σε «αυτονόητες» παραδοχές σχετικά με την κοινωνική θέση καθώς και με την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου, β) τις γνώσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία κοινωνικής κατασκευής κατηγοριών, όπως το “έθνος”, τη “φυλή”, αλλά και τον μηχανισμό συγκρότησης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και της κοινωνικής λειτουργίας που αναπτύσσουν και τέλος γ) τις αξίες, όπως αυτές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των αρχών της δημοκρατίας.

Η Deardorff (2006), ανέπτυξε ένα περιεκτικό μοντέλο, για την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά και των σταδίων ανάπτυξής της. Την προσδιόρισε ως την ικανότητα του ατόμου, να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στις διαπολιτισμικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, που έχει αποκτήσει το άτομο. Η πληρότητα αυτού του μοντέλου, συνίσταται στο γεγονός ότι περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, οι

οποίες ξεκινούν από το ατομικό-υποκειμενικό επίπεδο (individual) και καταλήγουν στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης (interaction) μεταξύ των υποκειμένων.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι σημαντική για κάθε άτομο. Πόσο μάλλον για τους εκπαιδευτικούς, αφού μπορεί να προσφέρει στην προσωπικότητα του ατόμου πολλά θετικά στοιχεία, καθώς πρώτα απ' όλα, συμβάλλει στον εμπλουτισμό της αυτοεικόνας. Τα άτομα που έχουν αναπτύξει την ικανότητα αυτή, βελτιώνουν την κριτική τους σκέψη σε σχέση με τις δικές τους πολιτισμικές αξίες. Προσπαθούν να αποκτήσουν την καλύτερη δυνατή επικοινωνία με τους άλλους πολιτισμούς, χρησιμοποιώντας, εκτός των άλλων, ένα σπουδαίο εργαλείο, τη γλώσσα. Προϋπόθεση, για να ευδοκιμήσει η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι οι κατάλληλες συνθήκες, όπως τα μέτρα ενάντια στις ανισότητες (Huber & Reynolds, 2014).

Προαπαιτούμενο της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η διαπολιτισμική ευαισθησία, αφού, όπως υποστηρίζουν οι Bhawuk και Brislin (1992), για να είναι κάποιος αποτελεσματικός σε μια άλλη κουλτούρα, οι άνθρωποι θα πρέπει να ενδιαφέρονται για άλλους πολιτισμούς, να είναι ευαίσθητοι, να παρατηρούν πολιτισμικές διαφορές και να είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους ως ένδειξη σεβασμού προς τους ανθρώπους των άλλων πολιτισμών. Για τον Bennett (1993) όμως, αυτή η ευαισθησία δεν είναι κάτι το φυσικό και δεν χαρακτήρισε ποτέ καμία κοινωνία.

Κατά τους Hammer, Bennett και Wiseman (2003) η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι και να ζεις συμμετέχοντας, σχετικές πολιτισμικές διαφορές, ενώ η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ικανότητα να σκέφτεσαι και να πράττεις με τους διαπολιτισμικούς τρόπους που χρειάζεται, σύμφωνα με τους Diller και Mouille (2005). Παρομοίως, οι Bennett, Bennett και Allen (2003), θεωρούν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στη γενικότερη ικανότητα του ατόμου να υπερβαίνει τον εθνοκεντρισμό, να εκτιμά τις άλλες κουλτούρες και να γεννά την κατάλληλη συμπεριφορά σε έναν ή περισσότερους πολιτισμούς.

Κατά τους Chen και Starosta (2000), η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να καταφέρουν οι άνθρωποι να γίνουν «καλοί» πολίτες της παγκόσμιας κοινωνίας, αλλά αποτελεί όμως σύμφωνα με τον Wu (2015) και μια προγνωστική παράμετρο της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Για τον Σιμόπουλο (2014β), οι διαπολιτισμικά ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί έχουν θετική αυτοεικόνα, έχουν «ανοιχτό» μυαλό, δεν είναι επικριτικοί και είναι χαλαροί στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους.

Οι Μάγος και Σιμόπουλος (2010), θεωρούν ότι τη διαπολιτισμική ευαισθησία δεν την αποκτά κάποιος μόνο μέσα από την πολυπολιτισμική συνύπαρξη ή μέσα από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθεί, αλλά χρειάζεται μια συστηματική, μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για τον αλλόγλωσσο μαθητή. Η σχολική αποτυχία αυτών των μαθητών, άλλωστε, παρουσιάζει μεγάλα ποσοστά. Για να αποτραπεί η περαιτέρω αύξηση αυτών των ποσοστών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συνεχή ενημέρωση για τις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Ειδικότερα, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σχετίζεται άμεσα και με την ηγεσία του, η οποία μπορεί να μην αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών, ωστόσο η διεύθυνση ενός σχολείου είναι αυτή που θα διαμορφώσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, για τη σωστή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων ή κηδεμόνων. Ένας διευθυντής πρέπει να διαθέτει πρόσθετες γνώσεις και ικανότητες, για να μπορέσει να έρθει αντιμέτωπος με τις αντιθέσεις και τις ανάγκες που προκύπτουν από την εμπλοκή με ποικίλες ομάδες μαθητών. Επίσης, σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο χρειάζεται να είναι ευέλικτος και προετοιμασμένος για τις αντιπαραθέσεις με τους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες, που είναι πολύ πιθανό να προκύψουν λόγω ορισμένων πρακτικών, που θέλει να εφαρμόσει (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).

Εύλογο ερώτημα είναι, το κατά πόσο τα παραπάνω τα διαθέτουν τα στελέχη εκπαίδευσης, αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός (στέλεχος) είναι διαπολιτισμικά ικανός να διαχειριστεί ζητήματα ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, και ζητήματα του «αυτού» του και του «άλλου», ώστε να οδηγήσει και τα παιδιά να γίνουν διαπολιτισμικά ικανά (Σιμόπουλος, χ.η.).

1.6 Ηγεσία-Διοίκηση

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς έντονο ενδιαφέρον για το αν οι σχολικοί διευθυντές διαθέτουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες, ώστε να μπορέσουν να ικανοποιηθούν οι ποικίλες προκλήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Για την λέξη ηγεσία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Κατά τους Koontz και O'Donnell (1983), ηγεσία θεωρείται η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Η ηγεσία, ως έννοια που ορίζεται κατά τον τρόπο αυτό, αποσκοπεί στο να επηρεαστούν τα μέλη της ομάδας, προκειμένου να εργαστούν πρόθυμα και αποτελεσματικά (Σαϊτής, 2005).

Ένα άλλο θέμα στην εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας, είναι η διάκριση μεταξύ ηγετών και προϊσταμένων, γι' αυτό παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά οι διαφορές του ηγέτη και του προϊσταμένου, ώστε να αποσαφηνιστεί, όσο είναι δυνατόν, η σύγχυση.

Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο, τον ηγέτη, που να ηγείται αποτελεσματικά και να διαθέτει διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά, του απλά προϊσταμένου (Πίνακας 1), δηλαδή να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Σαϊτής, 2005).

Πίνακας 1 : Διαφορές μεταξύ προϊσταμένου και ηγέτη (Πηγή: Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου & Ρεκλείτης, 1999).

ΗΓΕΤΗΣ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ
-Αναδεικνύεται	-Διορίζεται
-Πείθει	-Στηρίζεται στην τυπική εξουσία
-Περνά όραμα	-Ελέγχει
-Εμπνέει	-Εμπνέει φόβο
-Προκαλεί εκτίμηση	-Διαχειρίζεται
-Καινοτομεί	-Μιλά στο μυαλό
-Κερδίζει την εμπιστοσύνη	
-Μιλά στην καρδιά	

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2005), βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι:

1. Η ύπαρξη του ηγέτη
2. Η ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους
3. Η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης
4. Η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων

Συνεπώς, η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη «διοίκηση», αλλά αποτελεί μέρος αυτής και προσβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής, στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν (Σαϊτής, 2005).

Τα τρία μοντέλα ηγεσίας, σύμφωνα με την κλασσική ταξινόμηση του Lewin είναι:

α. Το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας, στο οποίο, ο ηγέτης αντλεί δύναμη και εξουσία από τη θέση που κατέχει, όπως αυτή ορίζεται από την ιεραρχία. (Γεωργογιάννης, 2005). Επίσης, ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του και δίνει εντολές στους συνεργάτες του, να τις εκτελέσουν (Μπουραντάς κ. συν., 1999).

Η εφαρμογή του αυταρχικού μοντέλου ηγεσίας, ενδείκνυται όταν οι εργαζόμενοι πρέπει να μάθουν γρήγορα να παράγουν έργο ή/και όταν οι εργαζόμενοι δεν ανταποκρίνονται στους άλλους τρόπους ηγεσίας. Αν και η αυταρχική προσέγγιση δεν είναι ο καλύτερος τρόπος, για να παίρνει κάποιος τα μέγιστα από μια ομάδα, μερικές φορές, στις παραπάνω περιπτώσεις, φέρεται ως ο καταλληλότερος. Επίσης στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι άνθρωποι είναι εξοικειωμένοι με αυταρχικές ηγεσίες. Ο ηγέτης, δεν είναι δημοφιλής μεταξύ των μελών της ομάδας, τα άτομα τα οποία διευθύνει, υποκινούνται μόνο από το χρήμα και από κανέναν άλλο παράγοντα. Τέλος, μεταβιβάζει διαταγές, χωρίς να δίνει διευκρινήσεις και παραπάνω οδηγίες στα μέλη της ομάδας του (Μπελεγρή, 2010).

Τα μειονεκτήματα αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι τα εξής:

1. Οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για το αποτέλεσμα
2. Η παραγωγή είναι καλή μόνο όταν ο ηγέτης είναι παρών (Μηλίτσης, 2004)

3. Ο ηγέτης χρησιμοποιεί τον φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις με τους υφισταμένους του, σπάνια αιτιολογεί τις διαταγές του, συχνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του (Σαϊτής, 2005).

4. Η αυταρχική ηγεσία είναι απόρροια μιας ορισμένης αντίληψης για την άσκηση της διοικητικής (ηγετικής) λειτουργίας και είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα (Σαΐτης, 2005).

Στον αντίποδα του αυταρχικού μοντέλου ηγεσίας, βρίσκεται το δημοκρατικό μοντέλο που ακολουθεί.

β. Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας, στη σημερινή εποχή, φαίνεται να κερδίζει πολλούς υποστηρικτές. Η επικράτηση αυτού του τρόπου μπορεί να αποδοθεί στη σύγχρονη αντίληψη, ότι η εργασία οποιασδήποτε ομάδας, μπορεί να διεξαχθεί ιδανικά, αν ο ηγέτης συμπεριφέρεται δημοκρατικά (Σαΐτης, 2005).

Στο δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, ο ηγέτης καταλήγει σε αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών του ή ζητά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Συνήθως το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας βρίσκει εφαρμογή στη διοίκηση μορφωμένων εργαζόμενων, οι οποίοι διαθέτουν υψηλές δεξιότητες ή πολλή εμπειρία, που έχουν αναπτυγμένο αίσθημα ευθύνης, βοηθούν στην εκτέλεση του έργου και είναι δεκτικοί σε νέες ιδέες και αλλαγές. Τα συμπεράσματα από διάφορες έρευνες δείχνουν, ότι αυτός ο τρόπος διοίκησης οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των μελών της ομάδας (Μπουραντάς κ.συν.,1999).

Ο δημοκρατικός ηγέτης ενώ διατηρεί τον έλεγχο της ομάδας, συμβουλεύει την ομάδα του και επιτρέπει στα μέλη να αποφασίζουν τον τρόπο που θα προχωρήσουν, καθώς και τον καταμερισμό εργασίας (Μπελεγρή, 2010).

Ο καλός δημοκρατικός ηγέτης, δεν παύει να έχει την κομβική ευθύνη της ηγεσίας, παρά το γεγονός ότι ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μελών της ομάδας, εξουσιοδοτώντας τα ευρέως. Αξιολογεί τις ομαδικές συζητήσεις, εστιάζεται στα δυνατά σημεία του καθενός και αποκτά ότι καλύτερο από τον καθένα. Επίσης δίνει κίνητρο στην ομάδα, να αυτοκαθοριστεί και να αυτενεργήσει. Έτσι, τα μέλη της ομάδας δε φοβούνται να πάρουν ευθύνες, όταν χρειαστεί. Υιοθετούν εύκολα τις αλλαγές και τις νέες ιδέες. Ακόμα, η ποιότητα της εργασίας είναι υψηλή, είτε με την παρουσία του προϊσταμένου, είτε με την απουσία του, με συνέπεια η ομάδα να αισθάνεται επιτυχημένη. Αν αναγκαστεί να πάρει μόνος του αποφάσεις, εξηγεί τους λόγους στα μέλη της ομάδας (Μπελεγρή, 2010).

Ο κακός δημοκρατικός ηγέτης, είναι εκείνος που εξαιτίας της αβεβαιότητας για τον εαυτό του και των σχέσεων με τους υφισταμένους του, ανάγει τα πάντα σε ομαδική συζήτηση και απόφαση (Μπελεγρή, 2010).

γ. Στο ελευθεριάζον ή εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας (Laissez-Faire), ο ηγέτης ελαχιστοποιεί τις ευθύνες και τις πρωτοβουλίες του και τις μεταφέρει στους υφισταμένους του. Το στυλ αυτό ηγεσίας, προϋποθέτει ότι τα μέλη της ομάδας εργασίας κατέχουν αυξημένα προσόντα και χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν κάθε φορά τις ορθές αποφάσεις, χωρίς να απαιτείται κεντρικά καθοδηγούμενος συντονισμός (Γεωργογιάννης, 2005). Η τεχνική αυτή της ηγεσίας είναι απόλυτα εφαρμόσιμη κατά διάφορους βαθμούς, σε εργαστήρια ερευνών και άλλες παρόμοιες ενέργειες, όπου ομάδες επιστημόνων ή τεχνικών, εργάζονται σε σχέδια, που απαιτούν ατομικές δεξιότητες (Σαΐτης, 2005). Όταν όμως το στυλ αυτό ηγεσίας, εφαρμόζεται σε διαφορετικές περιπτώσεις, τότε ο ηγέτης δεν εμπιστεύεται τις ηγετικές του ικανότητες και ασκεί ελάχιστο έλεγχο στην ομάδα. Σ' αυτή την περίπτωση η ομάδα αυτενεργεί, αλλά στερείται στόχων, με συνέπεια την αναστολή της προόδου της. Αυτό συμβαίνει γιατί τα μέλη της ομάδας παίρνουν αποφάσεις, σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, με περιορισμένο ενδιαφέρον για τη δουλειά. Όμως η παραγωγικότητα μειώνεται και το αίσθημα της ομάδας, όπως και το ηθικό της, είναι χαλαρό. Η κατεύθυνση και η κινητοποίηση είναι επίσης ελάχιστη (Μπελεγρή, 2010).

Μια άλλη ταξινόμηση των μοντέλων ηγεσίας, κατά τους Day, Harris, Hadfield, Tolley, και Beresford, (2003), είναι τέσσερα διαφορετικά μοντέλα, τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης της ετερότητας. Ειδικότερα:

α. Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας. Σύμφωνα μ' αυτό, η διεύθυνση εκπληρώνει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και «λαμβάνει ως αντάλλαγμα», την εκπλήρωση των στόχων της σχολικής μονάδας και τη διατήρηση της οργάνωσης, που υπαγορεύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

β. Στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η διεύθυνση, υποστηρίζει το προσωπικό όραμα των συνεργατών της και ενισχύει το ενδιαφέρον τους για την εργασία. Επέρχεται έτσι η ατομική ανάπτυξη των μελών της ομάδας και μέσα από την ικανοποίηση που λαμβάνουν, επιδιώκεται από μέρους της διεύθυνσης, η συμμετοχή τους στην πραγμάτωση των κοινών στόχων.

γ. Το μοντέλο της καθοδηγούμενης ηγεσίας, από αξίες, αφορά τη διεύθυνση που έχει κύρια χαρακτηριστικά του οράματος και της δράσης της, ηθικές αξίες, όπως η ισότητα, η εντιμότητα, ο σεβασμός του «άλλου».

δ. Το μοντέλο της κριτικής ηγεσίας και της ηγεσίας της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρεται στη διεύθυνση, που δραστηριοποιείται με στόχο την προώθηση ηθικών

αξιών, όπως η ισότητα, η αναγνώριση και ο σεβασμός του «άλλου», αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει τον κριτικό αναστοχασμό και την αλλαγή, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο δομών για την επικράτηση της δικαιοσύνης.

Το ζήτημα της ηγεσίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, καθώς οι επιτυχίες και αποτυχίες των επιχειρήσεων και οργανισμών συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την ηγεσία τους και το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο κάθε ηγέτης. Ο Κατσαρός (2008), θεωρεί την ηγεσία ως βασική συνιστώσα στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων και αυτό ισχύει, ιδιαίτερα, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επομένως, η ηγεσία, αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων οποιουδήποτε συνόλου, καθώς προσανατολίζει το ανθρώπινο δυναμικό σ' αυτούς, το κινητοποιεί και το διατηρεί σε διαρκή εγρήγορση (Καμπουρίδης, 2002).

Το έργο που συντελείται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύμορφο και σύνθετο, καθώς στην καθημερινή πράξη αντιμετωπίζονται δυσχέρειες, επιπλοκές, δυσεπίλυτα προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση, κυρίως, με παιδαγωγικά ζητήματα, αλλά και με διοικητικά θέματα. Η απρόσκοπτη και σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί παράγοντα και προϋπόθεση πρωταρχικής σημασίας, για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, γιατί εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν απρόσκοπτα και η μαθησιακή διαδικασία να καθίσταται αποτελεσματική (Κατσαρός, 2008 * Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Ο ρόλος της διεύθυνσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, και της σχολικής κουλτούρας (Κουνναπή, 2011), δρώντας ενθαρρυντικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες. Παράλληλα καταβάλλει προσπάθειες, για να τους μεταδοθεί το όραμα, με το οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι (Barnett & McCormick, 2003).

Η λειτουργία του σχολείου, άπτεται της ευθύνης του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σ' αυτό, αλλά τον κύριο συντονισμό των δυνάμεων που δρουν στη σχολική μονάδα, επωμίζεται η διεύθυνση του σχολείου, που πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διοίκησης, δίνοντας όμως έμφαση, στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Κατσαρός, 2008 * Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Κατά συνέπεια, η λειτουργία του σχολείου, υπό την έννοια του οργανισμού, συνδέεται στενά με την ηγεσία. Καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης, είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, που παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις και απαιτεί διαρκή αναπροσαρμογή στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, η ποιότητα της ηγεσίας της

εκπαίδευσης, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και τη βελτίωσή του (Μιχόπουλος, 1998 · Hoy & Miskel, 2005). Γι' αυτό η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να διαθέτει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η διεύθυνση, η οποία συνιστά την ηγεσία της σχολικής μονάδας, μέσα από την επιδίωξη της στενής συνεργασίας και την αποφυγή εφαρμογής αυταρχικών αντιλήψεων, πετυχαίνει την παροχή διδακτικών και παιδαγωγικών οδηγιών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, την υποκίνηση και την ενθάρρυνσή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις ικανότητές τους για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Θεοδωράκογλου & Θεοδωράκογλου, 2014 · Κωτσίκης, 1993).

Ειδικότερα, η διεύθυνση εμπνυχώνει τις πρωτοβουλίες και τα εγχειρήματα, που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα παιδιά, εντός και εκτός σχολικής μονάδας, βοηθώντας έτσι να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί ο ρόλος της (Στραβάκου, 2003).

Τέλος, η ηγεσία δεν είναι μια ιδιότητα διαχρονική και δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο «επιτυχημένης» ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι σε μερικές σχολικές μονάδες, μερικοί διευθυντές-ηγέτες είναι αποτελεσματικοί, ενώ σε άλλες δεν έχουν το ίδιο ουσιαστικό αποτέλεσμα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Από τα παραπάνω και από τη μελέτη των Νομοθετικών Διατάξεων, που αφορούν τη Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας συμπεραίνεται ότι η διεύθυνση εκτελεί διπλό ρόλο (Κωτσίκης, 1993), καθώς δεν ασχολείται μόνο με το χειρισμό των ανθρώπων ως ατόμων, αλλά και με τη διοίκηση του σχολείου ως οργανισμού. (Κατσαρός, 2008). Πιο αναλυτικά, η διεύθυνση, ως μέλος της ομάδας των ατόμων που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα, της οποίας ηγείται, είναι υποχρεωμένη να ενεργεί με βάση τις προσδοκίες τους. Από την άλλη πλευρά, ως διορισμένο όργανο, φέρει ευθύνη και οφείλει να ενεργεί με βάση τις εντολές που λαμβάνει και τις προσδοκίες των ανωτέρων της, στην ιεραρχία της εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 1993). Συνεπώς η διεύθυνση, δεν υποχρεούται μόνο να διαμορφώσει ένα εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο θα ικανοποιούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει ταυτόχρονα να φροντίζει, ώστε η σχολική μονάδα που διευθύνει, να εξυπηρετεί και να πετυχαίνει τους στόχους και τις προσδοκίες, που επιβάλλονται από το γραφειοκρατικό μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζει την εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008). Επομένως, οφείλει να υπηρετεί γενικούς σκοπούς, που καθορίζονται από την πολιτεία και τους ειδικούς, οι

οποίοι αφορούν τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και να αποσκοπεί πάντα στην καλλιέργεια και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, που φοιτούν στη σχολική μονάδα (Κωτσίκης, 1993). Συμπερασματικά, η διεύθυνση αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη σχολική μονάδα, την οποία συνθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Κωτσίκης, 1993), ή αλλιώς είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα αλληλεπιδρώντα υποσυστήματα του σχολικού οργανισμού (Κατσαρός, 2008).

Έτσι, οι βασικοί κανόνες που πρέπει να εφαρμόζονται, κατά την άσκηση της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, είναι: α) η χορήγηση «παρακινήτων», δηλαδή η ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων για επιτεύγματα, αναγνώριση, μελλοντική ανέλιξη και ενδιαφέρουσα απασχόληση, β) η αντίληψη ότι οι «παρακινητές» δεν ενδιαφέρουν όλα τα άτομα στον ίδιο βαθμό, καθώς ο χαρακτήρας του καθενός, οι ανάγκες του και η χρονική στιγμή επηρεάζουν το βαθμό ενδιαφέροντος για τους «παρακινητές», γ) η προσαρμογή της συμπεριφοράς της διεύθυνσης, ανάλογα με τα πρόσωπα και τις ανάγκες που υφίστανται, σε κάθε περίπτωση και περίσταση (Everard, Morris & Wilson, 2004).

Είναι γεγονός ότι η διεύθυνση, στη σύγχρονη εποχή, κατέχει έναν πιο απαιτητικό ρόλο, καθώς αναλαμβάνει έργο όπως διοικητικό, γραφειοκρατικό, διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2002), αλλά μπορεί και να προκαλεί το κατεστημένο, έχοντας θετική στάση στις αλλαγές και κάθε είδους καινοτομία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Έτσι, προκειμένου να λειτουργεί αποδοτικά το σχολείο, ο ηγέτης αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους. Συγκεκριμένα, οι ρόλοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι: α) οργανωτικός, καθώς η διεύθυνση πρέπει να χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους με το βέλτιστο τρόπο, προκειμένου να εξυπηρετούνται οι γραφειοκρατικές και οι λειτουργικές ανάγκες του σχολείου, β) εποπτικός, όσον αφορά την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, γ) καθοδηγητικός, καθώς οφείλει να μεριμνά για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να επιδιώκει τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, να παρέχει ενθάρρυνση και καθοδήγηση, να εξασφαλίζει ένα κατάλληλο περιβάλλον, να προκαλεί το ενδιαφέρον των συναδέλφων, δ) συντονιστικός, μιας και επιχειρεί την εξασφάλιση της ενότητας των προσπαθειών και της ενοποίησης των επιμέρους σχολικών εργασιών, αξιοποιώντας την προσωπική επαφή και τη «συλλογική σκέψη», ε) εκπαιδευτικός, καθώς όπως ορίζει ο νόμος οφείλει να εκτελεί διδακτικά καθήκοντα

μειωμένου ωραρίου, αναλόγως της δύναμης του σχολείου, αποτελώντας έτσι παράδειγμα προς μίμηση για τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς και διατηρώντας την επαφή με τα παιδιά και την τάξη, στ) ρυθμιστικός, μιας και ασχολείται με τη ρύθμιση των λειτουργικών θεμάτων, όπως είναι για παράδειγμα οι επιπλέον απασχολήσεις των εκπαιδευτικών, η κάλυψη-αναπλήρωση μιας ξαφνικής απουσίας, η φοίτηση των μαθητών κ.α. και ζ) αντιπροσωπευτικός, καθώς εκπροσωπεί το σχολείο στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, στους γονείς των παιδιών, στο Δήμο, στους κοινωνικούς φορείς και στα όργανα λαϊκής συμμετοχής. (Σαϊτης, 2008), μιας και είναι δεδομένο ότι κάθε σχολείο συνιστά κομμάτι ενός ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου, με τον οποίο δημιουργούνται συνεχώς σχέσεις επικοινωνίας (Τεκτονοπούλου, 2015).

Γενικότερα, η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να είναι πάντα παρούσα, να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με θάρρος, να αναλαμβάνει ευθύνες, να κερδίζει τον σεβασμό και την εκτίμηση, να ενεργεί με βάση την ειλικρίνεια, τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία, προκειμένου να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα (Σαϊτης, 2008). Παράλληλα, η σχολική ηγεσία πρέπει να αποσκοπεί στην κοινωνική δικαιοσύνη και να μη χαρακτηρίζεται από στατικότητα. Αντιθέτως, πρέπει να παρεμβαίνει και να προσπαθεί, ώστε να ενισχύσει τις παραδοσιακά περιθωριοποιημένες και καταπιεσμένες ομάδες μαθητών και μαθητριών. Έτσι, θα αναδειχθεί η «ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη», η οποία θέτει μια διαφορετική οπτική στην εκπαιδευτική ηγεσία και έχει ως αποτέλεσμα να αμφισβητούνται οι τύποι ηγεσίας, που διακρίνονται από ορθολογικότητα και προσανατολίζονται στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα των σχολείων (Freire, 1998).

Η σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας, σε σχέση με την εργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, έγκειται στην προσπάθεια να κάνει τους τελευταίους να εκτελούν το έργο τους σωστά και πάντα εντός του νόμιμου πλαισίου. Αυτή είναι και η ουσία της αποστολής, της διεύθυνσης σχολείου (Σαϊτη & Σαϊτης, 2012).

Ιδιαίτερα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ετερότητα δε σχετίζεται μόνο με άξονες όπως φύλο, χρώμα, εθνικότητα, καταγωγή, θρησκευτικές ή άλλες πεποιθήσεις, αλλά και με τυχόν αναπηρίες, ηλικία, σεξουαλικό προσανατολισμό, γλώσσα, προφορά, συνήθειες/ενδιαφέροντα, επάγγελμα, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εμφάνιση, κουλτούρα κ.λπ. Κατά συνέπεια, η ετερότητα υπάρχει παντού, ακόμα και σε μια τάξη με «πολιτισμικά ομοιογενή»

σύσταση (Στεργίου, χ.η.), με την ηγεσία να καλείται να τη διαχειριστεί εποικοδομητικά, προς όφελος όλων των μαθητών (Zembylas & Iasonos, 2010) .

Ως προς την ανταπόκριση, λοιπόν, στην ετερότητα διακρίνονται δύο κύριες προσεγγίσεις της ηγεσίας,. Η μία, χαρακτηρίζεται από την επιφανειακή προσέγγιση των διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων, όπου δεν υπάρχει εμβάθυνση και δε δίνεται βαρύτητα στην αποδοχή και την αλληλοκατάκτηση στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών, τόσο από μέρους της κυρίαρχης ομάδας όσο και από μέρους της μειονοτικής ομάδας. Η δεύτερη, διασφαλίζει και θεμελιώνει, ως αρχές λειτουργίας της σχολικής μονάδας την παροχή ίσων ευκαιριών, τη δικαιοσύνη και τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως γνωρισμάτων (Zembylas & Iasonos, 2010) .

Για να λειτουργήσει το σχολείο, ως χώρος ανάπτυξης και ευημερίας, του ποικιλόμορφου μαθητικού δυναμικού, απαιτείται η δημιουργία ενός συνολικά θετικού κλίματος, το οποίο ενστερνίζεται και στο οποίο συμμετέχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα. Ως σχολικό κλίμα ή και σχολική κουλτούρα, νοείται ένα συνολικό συμπεριληπτικό έθος, πέρα από διδακτικές ή παιδαγωγικές πρακτικές, το οποίο περιλαμβάνει, πρότυπα συμπεριφοράς και λειτουργίας των σχολείων, τις βαθύτερες αξίες και παραδοχές των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται το σχολείο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Καθώς μεμονωμένες και αποσπασματικές ενέργειες εκπαιδευτικών ή/και διευθυντών, δεν αρκούν για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, απαιτείται η ανάπτυξη ενός οράματος, όλων των συμμετεχόντων, για το σχεδιασμό, την ενίσχυση και τη διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος. Έτσι για να αναπτυχθεί η απαραίτητη σχολική συμπεριληπτική κουλτούρα, πρέπει απαραίτητως να έχει καλλιεργηθεί, η κουλτούρα εμπιστοσύνης, από μια πολυφωνική – δημοκρατική – συμμετοχική ηγεσία, μέσω σχεδιασμού, διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών και της ανάπτυξης, της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η όποια μελέτη, αφορά τη διαπολιτισμική ικανότητα στελεχών της εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικών, δεν έχει απώτερο στόχο να επιφέρει αλλαγή σ' αυτούς, αλλά να ανοίξει ορίζοντες, σε σχέση με διαδικασίες στοχασμού και πειραματισμού με εναλλακτικές πρακτικές (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η παρακάτω παράθεση ερευνητικών δεδομένων, από σχετικές προηγηθείσες έρευνες, διαφωτίζει κατά ένα μέρος, την καταγεγραμμένη αντίληψη των

εκπαιδευτικών, για θέματα εκπαίδευσης προσφύγων και θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.7 Σχετικές έρευνες

Παρακάτω, παρατίθενται αποτελέσματα ερευνών, σχετικών με τη διαπολιτισμική ικανότητα υποψηφίων εκπαιδευτικών, εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και ερευνών που είχαν αντικείμενο την διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, από μέρους στελεχών εκπαίδευσης.

1.7.1 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο υποψήφιους εκπαιδευτικούς

Έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στις χώρες: Αγγλία, Ουγγαρία, Τσεχία, Ολλανδία, Τουρκία και Ισπανία από τους Garrote Salazar και Fernández Agüero (2016), κατέγραψε ότι, η διαπολιτισμική ικανότητα, στο 97.3% των ερωτώμενων βρισκόταν σε μεσαίο επίπεδο. Στην ερευνητική διαδικασία, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τεσσάρων σταδίων, που ήταν τα εξής: ουδέτερο, βασικό, μεσαίο και πλήρες.

Στην έρευνα των Yeun και Grossman (2009), που διενεργήθηκε στη Σαγκάη, στη Σιγκαπούρη και το Χονγκ – Κονγκ, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν καλά διαπολιτισμικά ζητήματα. Όμως, με χρήση του εργαλείου μέτρησης IDI, των Hammer, Bennett και Wiseman (2003), προέκυψε ότι, μάλλον υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους, καθώς κατετάγησαν στο στάδιο της ελαχιστοποίησης της κλίμακας.

Οι Spinthourakis, Karatzia – Stavlioti και Rousakis (2009), έχοντας σαν αντικείμενο έρευνας, Έλληνες φοιτητές, διαπίστωσαν σχετικά υψηλή διαπολιτισμική ευαισθησία, ενώ το 70% των φοιτητών, πίστευε ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι σχετικά με τη διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων. Επίσης το 47% των φοιτητών, είχε την άποψη ότι δεν υφίσταται κανενός είδους εκπαίδευση γύρω από αυτά τα ζητήματα.

Έρευνα της Κουτίβα (2009), κατέδειξε ότι οι φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, ελληνικού πανεπιστημίου, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, είχαν όλοι παρακολουθήσει στο πανεπιστήμιό τους, μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην πλειοψηφία τους, στην πρακτική τους άσκηση, είχαν εργαστεί

με αλλοδαπούς μαθητές, θεώρησαν σημαντική, την υλοποίηση επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι περισσότεροι δε, από τους μισούς, αξιολόγησαν ως αρνητική, την πρακτική του διαχωρισμού των μαθητών σε διαφορετικά σχολεία, ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Στην ίδια κατεύθυνση, ήταν τα αποτελέσματα, της έρευνα της Μάκη (2017), όπου καταγράφηκε η θετική άποψη, φοιτητών, επίσης ελληνικού πανεπιστημίου, για τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών, σε όλα τα σχολεία, καθώς αντιλαμβάνονταν, ότι η παρουσία μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα στις τάξεις των σχολείων, εμπλουτίζει τις μαθησιακές εμπειρίες όλων των μαθητών.

1.7.2 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Διενεργηθείσα έρευνα, σε δασκάλους δημοτικών σχολείων, στην Ισπανία, από τους Álvarez Valdivia και González Montoto (2018), κατέδειξε, ότι ενώ οι δάσκαλοι θεωρούν ότι βρίσκονται στο στάδιο της αποδοχής, σύμφωνα με το εργαλείο μέτρησης IDI, των Hammer et al. (2003), όσον αφορά την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και την ικανότητα, υπερτονίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στους πολιτισμούς και παραβλέπουν τις υφιστάμενες διαφορές.

Οι Dusi, Rodorigo και Aristo (2016), διαπίστωσαν ότι οι Ιταλοί δάσκαλοι, που αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνάς τους, διέθεταν κάποιες διαπολιτισμικές δεξιότητες κατά το 1/3, τις οποίες απόκτησαν μέσω βιωματικών καταστάσεων στην τάξη τους και όχι μέσω συστηματικής επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης. Τα υπόλοιπα 2/3 του δείγματος, αντιμετώπιζαν την πολυπολιτισμική τους τάξη, με αμηχανία και διστακτικότητα. Εξ αυτών, οι ερευνητές συμπέραναν ότι, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται καταστάσεις και διδάσκουν, όπως τους διαχειρίστηκαν και τους δίδαξαν αυτούς οι δάσκαλοί τους, ενώ στη σύγχρονη κοινωνία, καλούνται να αντιμετωπίσουν πολύπλοκες καταστάσεις, που απαιτούν δεξιότητες, τις οποίες όμως δεν έχουν διδαχθεί.

Οι Chranioti και Arvanitis (2018), μετρώντας τη διαπολιτισμική ικανότητα Ελλήνων δασκάλων, κατέγραψαν υψηλές επιδόσεις και διαπίστωσαν τη θέλησή

τους, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν πολιτισμικές διαφορές. Σημειώνουν όμως, ότι πρακτικά, οι δάσκαλοι δεν είναι πλήρως διαπολιτισμικά ικανοί.

Στην έρευνα των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017), καταγράφηκε ότι οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων της Αχαΐας, δεν αισθάνονται έτοιμοι, να διαχειριστούν διαπολιτισμικά θέματα στην τάξη και επίσης δε θεωρούν ότι είναι υπεύθυνοι, οι ίδιοι, για τη διαχείριση των μαθητών τους, που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι ερευνητές συμπέραναν επίσης, ότι η ηλικία, το φύλο, οι σπουδές, τα έτη υπηρεσίας και η επιμόρφωση, επηρεάζουν σημαντικά, την ικανότητα διαχείρισης των εκπαιδευτικών.

Θετικά απέναντι στην επιμόρφωση, κείται η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κουτσού, 2012 · Λάμπρος, 2014 · Παπαβασιλείου, 2015), εκφράζοντας ταυτόχρονα την άποψη, ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θα πρέπει να φοιτούν σε όλα τα σχολεία (Ζαχαριά, 2018 · Λάμπρος, 2014 · Παπαβασιλείου, 2015).

Η Ντέλη (2018), μέσω της έρευνας, που διενήργησε, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτέλεσαν το δείγμα της, θεωρούν σημαντική τη συσχέτιση, μεταξύ της γλωσσικής διαμόρφωσης των μαθητών και της κοινωνικής τους διαμόρφωσης, η οποία τελικά αντικατοπτρίζεται, στην σχολική τους επίδοση. Θεωρούν ως αιτίες, της μέτριας και περιορισμένης σχολικής επίδοσης, των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, την μη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, το χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας του οικογενειακού τους υπόβαθρου και την κοινωνική τους προέλευση. Κατά την ερευνήτρια, αξιοσημείωτο είναι, ότι δεν έγινε καμία αναφορά, από τους εκπαιδευτικούς, στο ρόλο της γνώσης της μητρικής γλώσσας, των μεταναστών μαθητών, στη σχολική τους επίδοση.

1.7.3 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Στη Σλοβενία, οι Bešter & Medvešek (2016), διερεύνησαν τη διαπολιτισμική ικανότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε σχολεία, που φοιτούσαν μαθητές Ρομά. Κατέγραψαν τη χαμηλή διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, καθώς αυτοί αντιλαμβάνονταν, ότι πρέπει να συμβάλλουν στον «εκπολιτισμό» των μαθητών τους.

Ο Sercu (2006), πραγματοποίησε έρευνα, σε χώρες που αντιπροσωπεύονταν από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι χώρες αυτές ήταν: το Βέλγιο, η Βουλγαρία, η Πολωνία, το Μεξικό, η Σουηδία, η Ισπανία και η Ελλάδα. Καθηγητές ξένων γλωσσών, συνέστησαν το δείγμα της έρευνας. Οι καθηγητές αυτοί, λόγω της ειδικότητάς τους, ήταν γνώστες ξένων πολιτισμών και παρουσιάστηκαν θετικοί στο να αξιοποιήσουν διαπολιτισμικές πρακτικές στη διδασκαλία τους, αλλά στερούνταν των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Βρέθηκε επίσης, ότι χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως ηλικία, φύλο, αριθμός πτυχίων και προηγούμενη διδακτική εμπειρία, δεν επηρέασαν τις απόψεις τους.

Με χρήση ερωτηματολογίου Hammer et al. (2003), ο Yuen (2009), στην έρευνα που υλοποίησε με καθηγητές σε σχολεία του Χονγκ – Κονγκ, τους κατέταξε σε μεταβατικό στάδιο, μεταξύ άρνησης και άμυνας. Στο στάδιο της άρνησης, δεν αποδέχονται την ύπαρξη διαφορών, μεταξύ των ανθρώπων και στο στάδιο της άμυνας, διαχωρίζουν τον πληθυσμό ανάμεσα σε «εμάς» και τους «άλλους», με αποτέλεσμα τη στερεοτυπική αντιμετώπιση των «άλλων». Προέκυψε, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάστηκε θετικά από το μορφωτικό τους επίπεδο και την παραμονή τους, σε περιοχές με διαφορετική κουλτούρα πάνω από τρία χρόνια, ενώ μηδενική επίδραση είχαν το φύλο, η ηλικία και ο αριθμός ξένων γλωσσών, που γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί. Η αρχική εκτίμηση των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 65%, ήταν ότι μπορούσαν να διαχειρίζονται καλά, διαπολιτισμικά θέματα, η οποία όμως ανατράπηκε με βάση όσα προαναφέρθηκαν.

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση την έρευνα των Neophytou, Valiandes και Hajisoteriou (2018), προσεγγίζουν επιφανειακά τους μαθητές τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ασχολούμενοι περισσότερο με τα πολιτιστικά τους δρώμενα και ελάχιστα με τον τρόπο, που η πολιτιστική κουλτούρα των μειονοτικών ομάδων, επηρεάζει την εκπαίδευσή τους.

Στην Ελλάδα, η έρευνα των Δανιηλίδου και Βορβή (2014), με αντικείμενο φιλόλογους, κατέγραψε μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, οι οποίοι πίστευαν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονταν από μικρό ποσοστό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αντιθέτως, διάθεση επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από μέρους των ελλήνων εκπαιδευτικών, είχε διαπιστώσει με βάση την έρευνά της, η Κοσσυβάκη (2001).

Στον ελλαδικό χώρο επίσης, οι εκπαιδευτικοί τους δείγματος, στην έρευνα της Ζώνιου (2016), τάσσονται υπέρ της αφομοιωτικής τακτικής, γεγονός, που τους τοποθετεί χαμηλά, στον δείκτη διαπολιτισμικής ικανότητας.

Είναι όμως σημαντικό και ευόϊνο, ότι στην έρευνα ΕΠΟΕ (Εκπαίδευση Προσφύγων – η Οπτική των Εκπαιδευτικών) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), δεν καταγράφηκαν, φοβικές στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, αλλά και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την πολιτισμική αλλοίωση των σχολείων, την υποβάθμισή τους, και την πτώση του επιπέδου εκπαίδευσης που παρέχεται, εξαιτίας της παρουσίας μαθητών – προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, πως η αποτελεσματικότητά τους, ενισχύεται από την ανοιχτότητα και την έλλειψη προκαταλήψεων (Έρευνα ΜΠΕΣ (Μαθητές Πρόσφυγες στο Ελληνικό Σχολείο), όπ. αναφ. στους Στεργίου & Σιμόπουλο, 2019).

1.7.4 Αποτελέσματα ερευνών με αντικείμενο στελέχη της εκπαίδευσης

Στη συγκριτική μελέτη του Goddard (2006), όπου παρατίθενται στοιχεία ερευνών από επτά χώρες: Βέλγιο, Καναδά, Ελλάδα, Ολλανδία, Νέα Ζηλανδία, Σλοβενία και Σουηδία, αναφέρεται ότι οι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, λειτουργούν αφομοιωτικά, καθώς δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες, των μεταναστών μαθητών και πιστεύουν ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται, όπως κάθε μαθητής, γηγενής ή μη.

Σε άλλη έρευνα, που αφορούσε ολλανδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Leeman, 2007), καταγράφεται η προσπάθεια των διευθυντών, ολλανδικών σχολείων να εφαρμόσουν πρακτικές, που προωθούν την αναγνώριση και την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Οι Skrla & Scheurich (2001), κατέγραψαν την αντίληψη, των διευθυντών σχολικών μονάδων, στην πολιτεία του Τέξας, στις Η.Π.Α., για το έλλειμμα που παρουσιάζουν οι μαθητές μετανάστες, σε ότι αφορά τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Θεωρούν, ότι το έλλειμμα, αποτελεί την αιτία των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, εκ μέρους τους, γι' αυτό αναλάμβαναν δράσεις στα σχολεία τους, για τον περιορισμό του.

Υπάρχει επίσης, το εύρημα της έρευνας, που διενήργησε η Βλαχάκη (2013), στην Ελλάδα, σύμφωνα με το οποίο, σχεδόν όλοι οι διευθυντές σχολικών μονάδων, που

συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούσαν την παρουσία μαθητών, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στο σχολείο τους, ως θετική πρόκληση.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, για την υλοποίηση της έρευνας. Ως εκ τούτου, επισημαίνονται στοιχεία σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, εστιάζοντας στη μέθοδο έρευνας, που επιλέχθηκε, αλλά και στο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις, στα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται. Επιπρόσθετα, στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες της έρευνας, αλλά και σε πτυχές που αναδεικνύουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας που υλοποιείται.

2.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Όπως προαναφέρθηκε, ενώ η διαπολιτισμική ικανότητα, σε διεθνές επίπεδο, έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό, οι μελέτες περί της διαπολιτισμικής ικανότητας, εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σχετικά λίγες, ενώ δεν εντοπίστηκαν έρευνες με αντικείμενο, τη διαπολιτισμική ικανότητα αντίστοιχων στελεχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα, είχε ως αντικείμενο, τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, που διαθέτουν, τα στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές και υποδιευθυντές, που υπηρετούσαν, κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια του νομού Ιωαννίνων.

2.2 Σκοπός της έρευνας

Καθώς η διεύθυνση του σχολείου, συμμετέχει σε σημαντικό βαθμό, στη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου, ώστε αυτό να μπορέσει, να επιτύχει τους στόχους του, είναι σημαντικό, να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των διευθυντών και υποδιευθυντών και να εξαχθούν έτσι, συμπεράσματα, τα οποία ενδεχομένως, θα δώσουν βήμα σε νέες έρευνες, για να χαραχθεί τελικά μια στρατηγική, για την αποτελεσματική και επιτυχημένη διαχείριση, του πολυπολιτισμικού δυναμικού των ελληνικών σχολείων. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας ποιοτικής έρευνας, είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσα από τις απόψεις που εκφράζουν και του ερμηνευτικού πλαισίου, καθώς και του μοντέλου ηγεσίας, που οι ίδιοι

υιοθετούν, σε θέματα που αφορούν στην πολιτισμική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, μέσω της μελέτης περίπτωσης των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕ.Λ και ΕΠΑ.Λ), στην περιοχή των Ιωαννίνων.

Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύσσεται η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, με σκοπό τη διερεύνηση σε βάθος και τη συστηματική ανάλυση των χαρακτηριστικών των συγκεκριμένων στελεχών, των σχεδίων και των ακολουθούμενων πρακτικών, των απόψεων και των αντιδράσεών τους, για τη νέα κατάσταση, που έχει διαμορφωθεί στα σχολεία, μετά την ένταξη σ' αυτά, παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που καθοδήγησαν την έρευνα είναι τα εξής:

1. Πώς προσδιορίζεται η έννοια της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας από στελέχη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια;
2. Ποιό μοντέλο ηγεσίας υιοθετούν τα εν λόγω στελέχη, σε θέματα που αφορούν, στην πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού;
3. Ποιές είναι, κατά την άποψη τους, οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν λόγω αυτής της ποικιλομορφίας;
4. Ποιά είναι τα εμπόδια που αναδύονται στην προσπάθεια εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τα στελέχη;

Τα παραπάνω τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν, γιατί ο ρόλος, η σημασία και ειδικότερα η προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, στα πλαίσια τουλάχιστον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν έχει απασχολήσει διεξοδικά, το ελληνικό ερευνητικό πεδίο. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν κυρίως την υποχρεωτική εκπαίδευση. Άρα, είναι προφανές ότι εντοπίζεται κενό, σε ερευνητικό επίπεδο.

Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική ικανότητα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, αποτελεί αναμφισβήτητο παιδαγωγικό ζητούμενο.

Με λίγα λόγια, τα σχολεία χρειάζονται στελέχη, που διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα, την οποία να μπορούν να εμφυσήσουν και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές. Οι έρευνες που υπάρχουν, μας δείχνουν ότι τα στελέχη κατέχουν τις θέσεις – κλειδιά, στην προώθηση και καλλιέργεια διαπολιτισμικής κουλτούρας,

ανάλογα, βέβαια και με το μοντέλο ηγεσίας και την εκπαιδευτική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας που υιοθετούν.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των τρόπων προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας εκ μέρους των στελεχών που υπηρετούν στα ελληνικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και της διαπολιτισμικής ικανότητάς τους.

2.4 Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη μελέτη, ως ερευνητική στρατηγική, υιοθετήθηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία συνήθως δίνει έμφαση στις λέξεις και όχι στην ποσοτικοποίηση, κατά τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Bryman, 2016). Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς στόχος της έρευνας, ήταν η διερεύνηση και η κατανόηση μιας κατάστασης, συγκεκριμένα, της διαπολιτισμικής ικανότητας των στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαμέσου των εμπειριών των συμμετεχόντων (Creswell & Roth, 2011). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης, όπου μελετήθηκε, ένα δείγμα, των στελεχών εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων, ως προς το χαρακτηριστικό της ανάπτυξης, της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Ως μέσο συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, ώστε ο συνεντευξιαζόμενος, να έχει μεγάλη ελευθερία στον τρόπο απάντησης (Bryman, 2016). Σύμφωνα με τον Robson (2007), η ποιοτική έρευνα, με συνεντεύξεις, θεωρείται κατάλληλη, όταν υπάρχουν αφηγήσεις για την εξήγηση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις της συνέντευξης, προέκυψαν στο μεγαλύτερο βαθμό, από το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο.

Τα στελέχη που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία, όπως συνηθίζεται σε μία ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης, ενώ ο αριθμός τους ήταν δεκαπέντε (15). Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε πρωτίστως, άδεια από τους διευθυντές. Προηγήθηκε, η πραγματοποίηση, μίας πιλοτικής συνέντευξης, για να επισημανθούν, τυχόν σημεία των συνεντεύξεων, που είναι δυσνόητα ή χρειάζονται αλλαγές, ώστε στη συνέχεια, να αποκλειστούν από την τελική έρευνα (Creswell & Roth, 2016). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια προέκυψαν οι

κατηγορίες απαντήσεων των συμμετεχόντων, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί, ότι λόγω της επιβολής των περιοριστικών μέτρων για τον ιό covid-19, τέσσερις από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Skype, αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τα στελέχη εκπαίδευσης, στην οποία συμφώνησαν να παραχωρήσουν μ' αυτόν τον τρόπο τη συνέντευξη.

2.5 Μεθοδολογικό εργαλείο

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο κύριος λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, είναι ότι η συνέντευξη, επιτρέπει την εξέταση του υπό μελέτη θέματος σε βάθος και τη διερεύνηση της οπτικής του ερωτώμενου, με σαφή τρόπο. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι με την παρούσα έρευνα εξετάστηκαν στάσεις και συναισθήματα των υποκειμένων, αλλά και εμπειρίες, που ενδεχομένως, είχαν επηρεάσει τις στάσεις τους.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η συνέντευξη είναι η ερευνητική μέθοδος, κατά την οποία ο ερευνητής, θέτει ερωτήσεις στα άτομα τα οποία μελετά, ευελπιστώντας ότι θα πάρει απαντήσεις. Σαν ερευνητικό μέσο, χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες δίνοντας στον ερευνητή, την εικόνα των σκέψεων και των αντιλήψεων των ατόμων, που εξετάζει (Robson, 2007).

Επίσης, η συνέντευξη, θεωρείται ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008), πρόκειται για μια αλληλεπίδραση και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, που σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, καθοδηγείται από τον ερευνητή-ερωτώντα, με απώτερο σκοπό, την απόσπαση πληροφοριών, που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Ο Tuckman (1972), όρισε τις συνεντεύξεις, ως δυνατότητα «εισόδου», στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου, εννοώντας, βέβαια, πως πρόκειται είτε για γνώσεις, είτε για αξίες και προτιμήσεις, είτε για απόψεις και αντιλήψεις. Βασικό στοιχείο της συνέντευξης, είναι η συνομιλία μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων. Οι διαφορές μεταξύ της συνομιλίας αυτής από μια απλή συζήτηση είναι, ότι η πρώτη, όχι μόνο αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, έναν έμμεσο και οργανωμένο, δηλαδή, τρόπο συλλογής πληροφοριών, αλλά πραγματοποιείται ανάμεσα σε

ανθρώπους, που επί της ουσίας δε γνωρίζονται μεταξύ τους και καθορίζεται, όπως ήδη σημειώθηκε, σε μεγάλο ποσοστό από τον ερευνητή, γεγονός που βέβαια, εξαρτάται άμεσα και από το είδος της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, βασίζεται στην ύπαρξη οδηγού συνέντευξης και στο ότι ο σκοπός της συνέντευξης είναι μεν εντοπισμένος, αλλά χωρίς το αντικείμενο να είναι αυστηρά περιορισμένο (Bryman, 2016). Πρόκειται για έναν τύπο συνέντευξης, που αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις μεν, αλλά ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να κινηθεί ευέλικτα, να αλλάξει τη σειρά τους, να τις τροποποιήσει ή και να τις προσθαφαιρέσει, διενεργώντας μια ανοιχτή συζήτηση με τον συνεντευξιαζόμενο, έχοντας ως βασική έννοια, να επαναφέρει τη συζήτηση εντός των ερευνητικών αξόνων (Bryman, 2016 · Robson, 2007).

Έτσι, η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από σημαντικό βαθμό ευελιξίας και διερευνά την εσωτερική οπτική των συμμετεχόντων (Mason, 2003). Ενώ ο συνεντευκτής ξεκινά από ένα αρχικό θέμα, στη συνέχεια και σε κάποιο βαθμό, καθοδηγούμενος από τις απαντήσεις του ερωτώμενου, μπορεί να συνεχίσει στην επόμενη ακολουθία θεμάτων. Εξ' αυτού, είναι δυνατόν, κάποιες μη αναμενόμενες απαντήσεις, να υποδείξουν σχέσεις και υποθέσεις, που δεν είχαν διατυπωθεί ή εξεταστεί, μέχρι τώρα (Cohen et al., 2013).

Μέσω της συνέντευξης, που λήφθηκε από τα στελέχη εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν ακριβέστερα οι διαστάσεις των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους. Ο καθένας από αυτούς είχε τα δικά του βιώματα και τις δικές του αντιλήψεις, πάνω στο εξεταζόμενο θέμα Έτσι, μέσα σ' ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, όπως αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης, ήρθαν στην επιφάνεια όλα εκείνα τα μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά, που πλαισιώνουν μια επίσης διευρυμένη έννοια – αντικείμενο έρευνας, δηλαδή την διαπολιτισμικότητα.

2.6 Έλεγχος της διαδικασίας των συνεντεύξεων

Αρχικά, τέθηκε το βασικό ερώτημα και κατόπιν αποφασίστηκε, τι είδους πληροφορίες χρειαζόνταν για την έρευνα. Αφού εκτιμήθηκε, ότι η καλύτερη μέθοδος για να εκμαιευτούν οι πληροφορίες, είναι οι συνεντεύξεις, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, η ημιδομημένη συνέντευξη, για τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει και εκτίθενται πιο πάνω.

Όταν ολοκληρώθηκε το στάδιο αναζήτησης, του κατάλληλου μεθοδολογικού εργαλείου, ακολούθησε η προετοιμασία του διαγράμματος της συνέντευξης, που περιελάμβανε, τη μετατροπή των στόχων της έρευνας σε ερωτήσεις, οι οποίες διαμόρφωσαν το κύριο σώμα της συνέντευξης.

Αναλύθηκαν οι ερωτήσεις ως προς το λεξιλόγιο και προετοιμάστηκε το διάγραμμα της συνέντευξης. Στο στάδιο αυτό, επιλέχθηκε η σειρά των ερωτήσεων και προετοιμάστηκαν οι τρόποι παρακίνησης των ερωτώμενων, για την εμπλοκή τους στη διαδικασία. Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας, κατά την οποία εκτιμήθηκε, κατά προσέγγιση, ο απαιτούμενος χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και η εξοικείωση με τα μέσα ηχογράφησης. Ακολούθησε η εκτίμηση και αποφασίστηκε ο βέλτιστος χώρος και χρόνος, για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Τέλος έγινε εκτίμηση των δεοντολογικών κανόνων, οι οποίοι και ακολουθήθηκαν (Bell, 1997).

Στόχος μέσα από τις διαδικασίες της ημιδομημένης συνέντευξης, ήταν να δοθεί η δυνατότητα, να αναδυθούν και άλλες κατηγορίες και δεδομένα, από τους ερωτώμενους. Στόχος της διαδικασίας ήταν να δημιουργηθούν μέσω των ερωτήσεων, οι κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσουν οι ερωτώμενοι, να διηγηθούν τις εμπειρίες τους και τις απόψεις τους για το θέμα της έρευνας. Στην αρχή της συνέντευξης, οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της συνέντευξης, εξηγήθηκε ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων και δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις, για τη διασφάλιση της δεοντολογίας και για το ότι θα είναι δυνατή, η πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας. Η ενημέρωση αυτή, περιείχε μια αφόρμηση, για τη συζήτηση που θα ακολουθούσε.

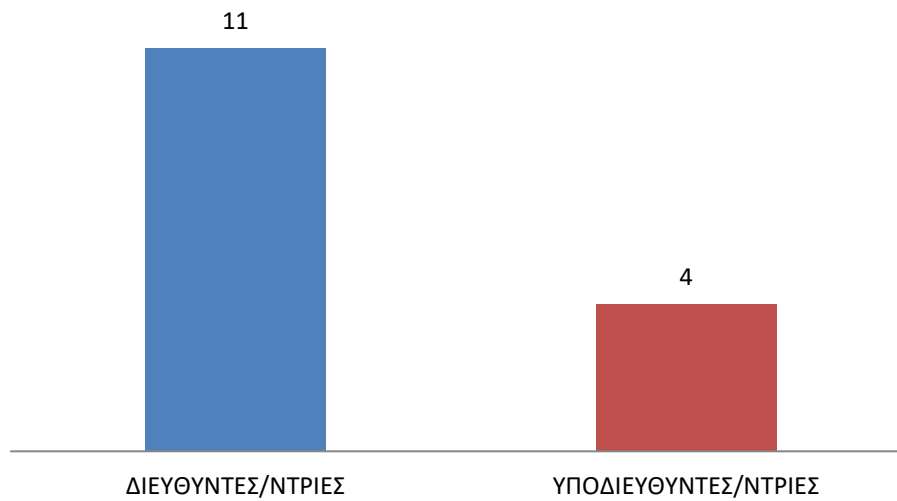
2.7 Προσδιορισμός επιχειρησιακών παραμέτρων

Η έρευνα συντονίστηκε, από την καθηγήτρια, κυρία Λήδα Στεργίου και ερευνήτρια ήταν, η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ολυμπία Παντελή, του ΠΜΣ στην Προσχολική Εκπαίδευση (Κατεύθυνση: Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση), του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πρόκειται για μία έρευνα, που αφορούσε στελέχη των ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. της περιοχής των Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η καταγραφή έγινε μία φορά, με απευθείας (ημιδομημένη) συνέντευξη. Η έρευνα είχε διάρκεια από 17/09/2019 – 04/06/2020.

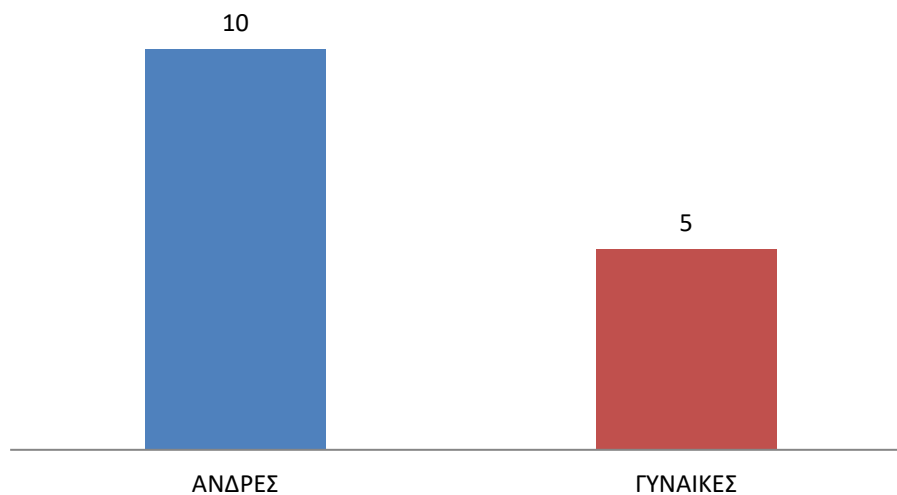
2.8 Δείγμα

Σε όλες τις έρευνες είτε αυτές είναι ποιοτικές, είτε είναι ποσοτικές, ο εκάστοτε ερευνητής θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο επιλέγει το δείγμα. Σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να σημειωθεί ότι, όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη μεθοδολογία έρευνας, υπάρχουν ποικίλες μέθοδοι δειγματοληψίας, οι οποίες διαφοροποιούνται με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση, εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία είναι μορφή μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, καθώς επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες με στρατηγικό τρόπο, ώστε εκείνοι που συγκρότησαν το δείγμα, να έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας (Bryman, 2016). Η έρευνα εστίασε στις απόψεις στελεχών εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν στην περιοχή των Ιωαννίνων και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν δεκαπέντε (15) σχολεία. Επρόκειτο, για δημόσιες σχολικές μονάδες (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής των Ιωαννίνων. Το δείγμα αποτελείτο από έντεκα (11) διευθυντές/ντριες και τέσσερις (04) υποδιευθυντές/ντριες (Σχήμα 4). Δέκα (10) ήταν άνδρες και πέντε (05) ήταν γυναίκες (Σχήμα 5). Ήταν κατανεμημένοι στις εξής ηλικιακές κλάσεις: 45-50 ετών: 03, 50-55 ετών: 05, 55-60 ετών: 06 και 60-65 ετών: 01 (Σχήμα 6). Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας κατανέμονταν ως ακολούθως: 15-20 έτη: 02, 20-25 έτη: 05, 25-30 έτη: 04 και 30-35 έτη: 04 (Σχήμα 7). Οκτώ (08) στελέχη υπηρετούσαν σε ΓΕ.Λ. και επτά (07) σε ΕΠΑ.Λ. (Σχήμα 8). Ήταν όλοι γνώστες τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας και οι δέκα (10) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (Σχήμα 9). Από τα στελέχη του δείγματος δύο (02) είχαν

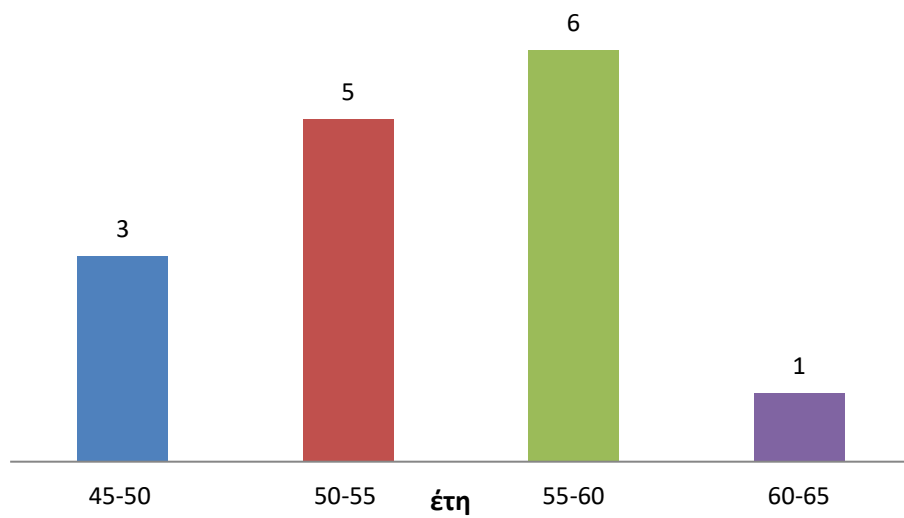
επιμορφωθεί για την διαπολιτισμικότητα ενώ τα υπόλοιπα δεν είχαν κάποια σχετική επιμόρφωση (Σχήμα 10).



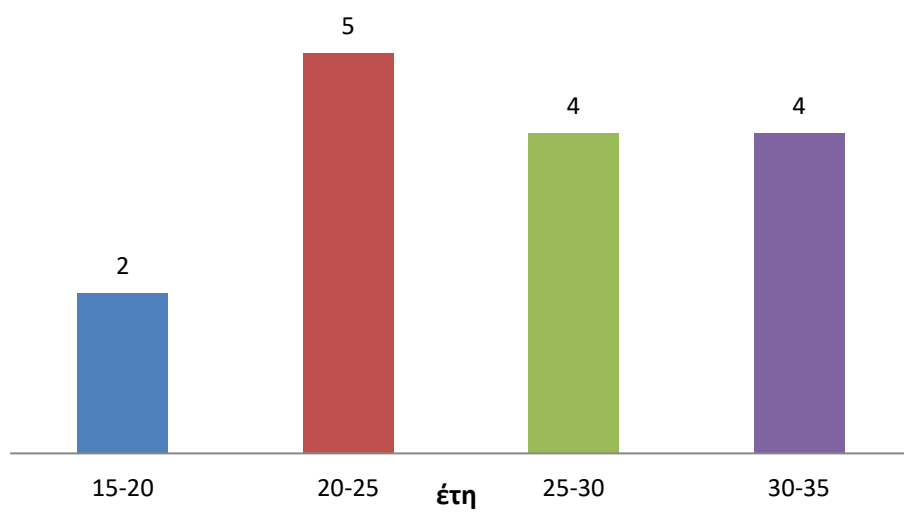
Σχήμα 4: Θέση ευθύνης που υπηρετούν τα στελέχη.



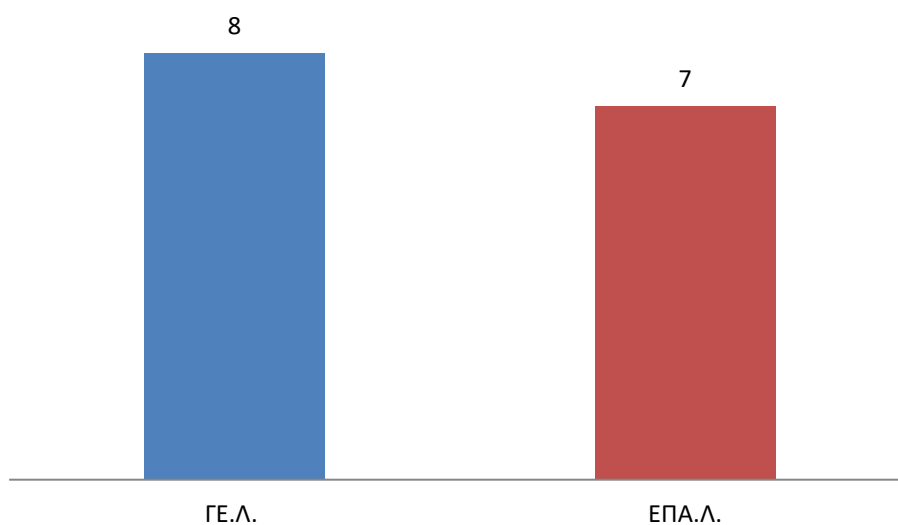
Σχήμα 5: Φύλο.



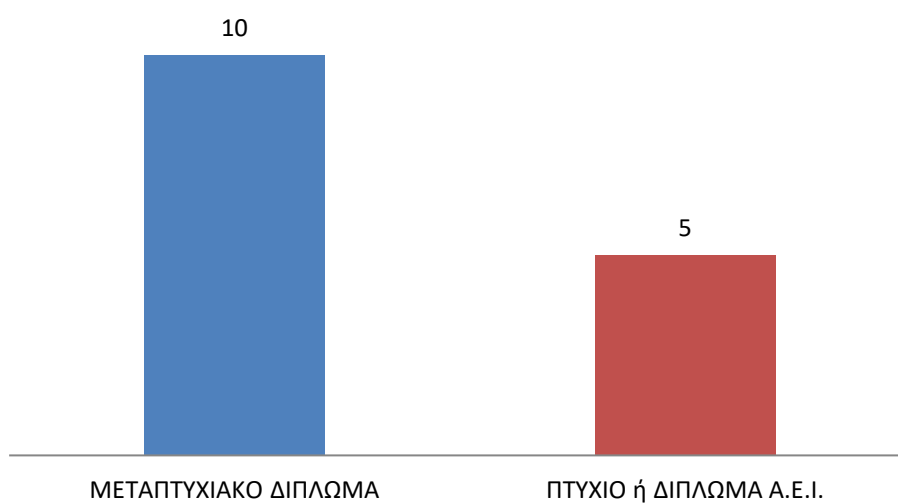
Σχήμα 6: Ηλικία στελεχών.



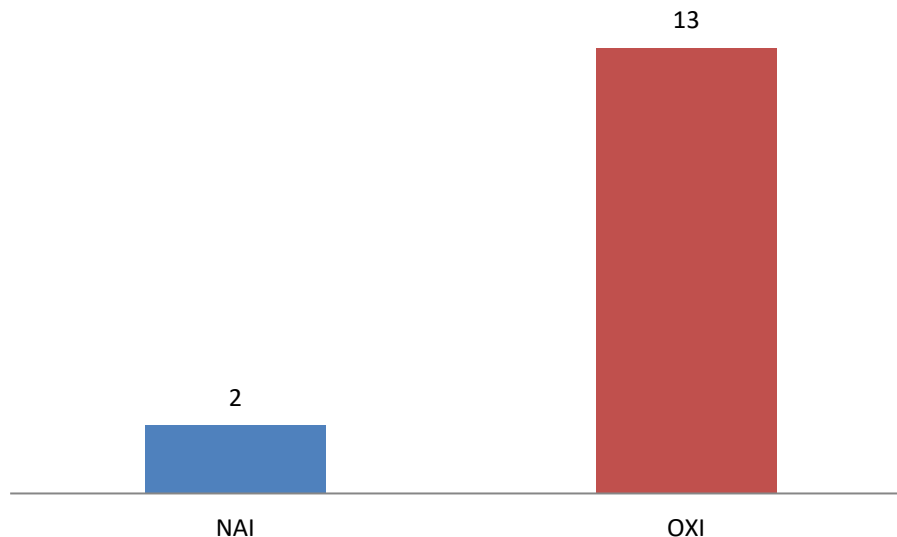
Σχήμα 7: Έτη υπηρεσίας.



Σχήμα 8: Τύπος σχολείου.



Σχήμα 9: Επίπεδο σπουδών.



Σχήμα 10: Επιμόρφωση για τη διαπολιτισμικότητα.

2.9 Ανάλυση δεδομένων

Σχετικά με τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν με τα συμμετέχοντα, στελέχη εκπαίδευσης, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη, η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, λειτούργησαν ως οδηγός, κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018). Η μέθοδος αυτή θεωρείται ως ευέλικτη (Braun & Clarke, 2012), επιτρέποντας την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, σύμφωνα με το υλικό που διατίθεται (Τσιώλης, 2018).

Σε πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, δηλαδή η μετεγγραφή των συνεντεύξεων, δηλαδή η μετατροπή των ηχογραφημένων λεκτικών διαδράσεων σε γραπτό κείμενο (Τσιώλης, 2018), ακολουθώντας προκαθορισμένο σύστημα σημειογραφίας (Παράρτημα). Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, λάμβαναν συγκεκριμένους κωδικούς (αριθμούς), ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και να προστατευτούν τα προσωπικά τους δεδομένα, καθώς καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να αποφευχθούν συσχετίσεις με άτομα.

Κατόπιν εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, που σχετίζονταν με κάθε ερευνητικό ερώτημα, δίνοντας προσοχή, στην εύρεση αποσπασμάτων, που

αφορούσαν μεν κάποιο ερευνητικό ερώτημα, αλλά δεν προέκυπταν από σχετική ερώτηση, παρόλο που επρόκειτο για ημιδομημένη συνέντευξη.

Ακολούθως, κατά την κωδικοποίηση, τα δεδομένα προσδιορίστηκαν εννοιολογικά και χαρακτηρίστηκαν με ένα κωδικό, ο οποίος ονοματίζει ένα χαρακτηριστικό, δηλαδή μια μονάδα νοήματος (Braun & Clarke, 2012).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, τα οποία αποτελούν γενικότερες έννοιες από αυτές των κωδικών και ως εννοιολογικές οντότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζεται (Τσιώλης, 2018). Άλλωστε, με την μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, μειώνεται ο αριθμός των κωδικών, μέσω της συγχώνευσής τους, οπότε γίνεται ευκολότερη η παραβολή των αποσπασμάτων μεταξύ τους (Bryman, 2016). Παράλληλα, δημιουργήθηκαν θεματικοί χάρτες, οι οποίοι έδειχναν τη σχέση των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους μεταξύ τους, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος εκτέθηκαν και τεκμηριώθηκαν τα ευρήματα της έρευνας και καταδείχθηκε ο τρόπος σύνδεσης των θεμάτων μεταξύ τους.

2.10 Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας

Η αξιοπιστία, η επανάληψη και η εγκυρότητα, αποτελούν κριτήρια ποιότητας στην κοινωνική έρευνα. Η αξιοπιστία συνδέεται, στενά με την επανάληψη, καθώς αφορά την δυνατότητα επανάληψης των αποτελεσμάτων της έρευνας, έτσι ώστε να παρουσιάζουν πιστότητα τα αποτελέσματα της έρευνας (Bryman, 2016). Στην κοινωνική έρευνα όμως, η επανάληψη είναι σπάνια, λόγω της διαρκούς μεταβολής του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί το αντικείμενο, αυτού του είδους έρευνας (LeCompte & Goetz, 1982).

Η εγκυρότητα, το πιο σημαντικό κριτήριο ποιότητας έρευνας, κατά κάποιες απόψεις, αφορά τη βασιμότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την έρευνα. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, αποτελούν σημαντικά κριτήρια καθορισμού και αξιολόγησης της ποσοτικής έρευνας. Το ζήτημα λοιπόν, της εγκυρότητας μέτρησης, που διενεργείται στην ποσοτική έρευνα, εξ ορισμού, εμπεριέχει συνδηλώσεις μέτρησης. Η μέτρηση όμως, καθώς δεν αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ποιοτική έρευνα, έχει σα συνέπεια τη μείωση της σημασίας της εγκυρότητας για τις ποιοτικές μελέτες. Γι' αυτό, οι ερευνητές που εκπονούν ποιοτικές έρευνες,

υιοθετούν διαφορετικές στάσεις, απέναντι στο ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Bryman, 2016).

Η Mason (1996), θεωρεί ότι η εγκυρότητα, αναφέρεται στο αν πραγματικά κάποιος παρατηρεί, εντοπίζει και μετράει, αυτά που λέει ότι μελετά. Πιστεύει δηλαδή, ότι η ποιοτική έρευνα αφομοιώνει, τις έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, από την ποσοτική έρευνα, με μικρές σημασιολογικές αλλαγές, πέραν της υποβάθμισης των ζητημάτων μέτρησης.

Οι LeCompte και Goetz (1982), όμως δίνουν διαφορετικό νόημα στους όρους αξιοπιστία και εγκυρότητα, σε σχέση με τη Mason. Διατυπώνουν την άποψη, ότι: α) η εξωτερική αξιοπιστία, ο βαθμός δηλαδή που μπορεί να επαναληφθεί η μελέτη, δίνοντας συγκρίσιμα αποτελέσματα, δε μπορεί να διαπιστωθεί, παρά μόνο αν ο επόμενος ερευνητής, υιοθετήσει τον κοινωνικό ρόλο, του ερευνητή που προηγήθηκε, β) η εσωτερική αξιοπιστία μπορεί να ελεγχθεί, αν συμμετάσχουν περισσότεροι του ενός παρατηρητές, και συμφωνήσουν μεταξύ τους, για ότι βλέπουν και ακούνε, γ) η εσωτερική εγκυρότητα, αποτελεί ένα δυνατό σημείο της ποιοτικής έρευνας, καθώς ο ερευνητής, μπορεί να διαπιστώσει, αν οι παρατηρήσεις που συνέλλεξε, ταιριάζουν με τις θεωρητικές ιδέες, που είχε διαμορφώσει και δ) η εξωτερική εγκυρότητα, δηλαδή ο βαθμός γενίκευσης των ευρημάτων, σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, αντίθετα από την εσωτερική εγκυρότητα, αποτελεί πρόβλημα στην ποιοτική έρευνα, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές, πραγματοποιούν μελέτες περίπτωσης και χρησιμοποιούν μικρά δείγματα.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι διενεργούντες ποιοτική έρευνα χρησιμοποιούν τους όρους «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα», όπως οι ερευνητές του χώρου της ποσοτικής έρευνας, προσπαθώντας, να διαμορφώσουν κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας που διενήργησαν (Bryman, 2016).

Επομένως, ο εκάστοτε ερευνητής, που ενεργοποιείται στο χώρο της κοινωνικής έρευνας, θα πρέπει να λαμβάνει μέτρα, τα οποία να αποβλέπουν στο να διασφαλιστεί, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα.

Στην παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία διασφαλίστηκαν, μέσα από πρακτικές, οι οποίες ήταν σύμφωνες με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005 · Cohen et al., 2008 · Creswell & Poth, 2016).

Η αξιοπιστία διασφαλίστηκε ως ένα βαθμό, αφενός με τον πιλοτικό έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου, μέσω του οποίου, όπως προαναφέρθηκε, απομακρύνθηκαν ή

διορθώθηκαν δυσνόητες ή ασαφείς ερωτήσεις, και αφετέρου από τον προσεκτικό σχεδιασμό, της μεθοδολογίας της έρευνας. Από τα δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις, σε συνδυασμό με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία εστίασε στις απόψεις των ερωτώμενων, επιτεύχθηκε η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, που ετέθησαν. Μία άλλη παράμετρος η οποία ελήφθη υπόψη, για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, αφορούσε την προσεκτική διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, ακολουθώντας, όσο πιο πιστά γίνεται, τη μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005 * Cohen et al., 2008 * Creswell & Poth, 2016).

Για την εγκυρότητα της έρευνας, επιδιώχθηκε η άμεση σύνδεση, μεταξύ του δείγματος των συμμετεχόντων και των δεδομένων που συλλέχθηκαν, με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν διαμορφωθεί. Οι συμμετέχοντες, ήταν άτομα τα οποία υπηρετούσαν την τρέχουσα σχολική χρονιά, σε θέσεις διευθυντών ή υποδιευθυντών, σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων, και επομένως ήταν σε θέση, να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τις παραμέτρους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, τέθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες ήταν αντιπροσωπευτικές, σε μια προσπάθεια, να καλυφθεί το θέμα της έρευνας. Η διατύπωση των ερωτήσεων, ήταν σαφής και αποφεύχθηκε η οποιασδήποτε μορφής καθοδήγηση, των συνεντευξιαζόμενων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005 * Cohen et al., 2008 * Creswell & Poth, 2016).

Σε ότι αφορά τη δεοντολογία, τα στελέχη εκπαίδευσης ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας, και πριν από κάθε συνέντευξη λήφθηκε, η συγκατάθεσή τους. Επίσης, τους δόθηκε η διαβεβαίωση, ότι οι απόψεις τους θα ήταν εμπιστευτικές και η ανωνυμία τους θα προστατευόταν. Ούτε τα ονόματά τους, ούτε το όνομα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη.

3. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Σ' αυτή την ενότητα εκτίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων, που ελήφθησαν από τα στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ενότητες που βασίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα και στα θέματα που αναδείχτηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Θεματική ανάλυση δεδομένων

ΑΞΙΟΝΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΘΕΜΑΤΑ
Γνώση των εννοιών ετερότητα και διαπολιτισμικότητα	Κατανόηση της έννοιας της ετερότητας	Η αντίληψη εκ μέρους των στελεχών, της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον
	Κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας	
	Στόχος της εκπαίδευσης των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο	
Τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας	Ρόλος του Διευθυντή στην ενταξιακή διαδικασία στο σχολείο	Ακολουθούμενο μοντέλο ηγεσίας σε σχέση με την ετερότητα
Τύπος σχολείων υποδοχής	Τύπος σχολείου σε σχέση με τους στόχους της εκπαίδευσης των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο	Μοντέλο εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας που αξιοποιείται από τα στελέχη της εκπαίδευσης
	Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας κατά τη μαθησιακή διαδικασία	
Το νέο καθεστώς της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού	Η ίδια η ετερότητα	Προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα στελέχη εκπαίδευσης εξαιτίας της ετερότητας του μαθητικού δυναμικού
	Εκπαιδευτικοί	
Δυσκολίες στη διαχείριση της ετερότητας	Ατομικές	Εμπόδια στην εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
	Κοινωνικές	
	Εγγενή προβλήματα εκπαιδευτικού συστήματος	
Υπάρχουσα ή προσδοκώμενη βοήθεια στη διαχείριση της ετερότητας	Εκπαιδευτική πολιτική	Παράγοντες που διευκολύνουν την ενταξιακή διαδικασία
	Ατομικές ή/ και συλλογικές πρακτικές	
	Επιμόρφωση	

Στην έκθεση των αποτελεσμάτων και όταν θεωρείται σκόπιμο παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων, για να αναδυθούν οι έννοιες που οι συνεντευξιαζόμενοι προσδίδουν στις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Επίσης στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων προσεγγίζεται και το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων σε ότι αφορά την ηλικία και το προσοντολόγιό τους. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων οι συνεντεύξεις αριθμήθηκαν τυχαία.

Έρευνες σε σχέση με τη διαπολιτισμική ικανότητα των στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας μας, δεν έχουν εντοπιστεί. Αυτό ίσως να συμβαίνει, γιατί οι μαθητές πρόσφυγες άνω των 15 ετών, πρώτη φορά το σχολικό έτος 2018-2019 εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Επομένως, δε μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αυτά καθαυτά, με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ωστόσο, έχουν υπάρξει έρευνες και προγράμματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό με τα οποία μπορεί να υπάρξει σύγκριση.

ΗΛΙΚΙΑΚΟ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Όπως προαναφέρθηκε (Σχήμα 6), η πλειονότητα των στελεχών είναι ηλικίας 45 έως 65 ετών, με τους περισσότερους να είναι και πάνω από 55, ενώ απουσιάζουν οι ηλικίες 30 έως 45. Η αντιστροφή αυτή της ηλικιακής πυραμίδας, του συγκεκριμένου δείγματος, σημαίνει ότι τα εν ενεργεία στελέχη έχουν μεγάλη εμπειρία, πράγμα που φαίνεται και από τα έτη υπηρεσίας τους και είναι αποτέλεσμα του ότι έχει ανέβει το ηλικιακό όριο συνταξιοδότησης στα 67, αλλά και του ότι η μοριοδότηση των ετών υπηρεσίας, για την ανάληψη θέσης ευθύνης, έχει (μαζί με τη συνέντευξη) μεγαλύτερη βαρύτητα από τη μοριοδότηση των ακαδημαϊκών προσόντων (ν.4473/17).

Επίσης από τις συνεντεύξεις προκύπτει, ότι τα στελέχη διοίκησης των σχολικών μονάδων, έχουν ικανοποιητικό προσοντολόγιο (Σχήματα 9 και 10), το οποίο προσπαθούν και να βελτιώσουν. Σε ότι αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι είναι αρκετά υψηλό, με τα 2/3 του δείγματος να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης όλα τα στελέχη γνωρίζουν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα και καλή χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Από την άλλη πλευρά το ποσοστό των εκπαιδευτικών, που έχει παρακολουθήσει μαθήματα ή έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, είναι πολύ μικρό (μόλις 2 στους 15).

ΤΙ «ΕΣΤΙ» ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ;

Για τη διερεύνηση της κατανόησης των εννοιών της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας, εκ μέρους των στελεχών της εκπαίδευσης στα 15 σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, στο πλαίσιο των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν, ερωτήθηκαν (όχι ευθέως) οι συνεντευξιαζόμενοι, αν μπορούν να ορίσουν εννοιολογικά την ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των στελεχών μπορούσαν να προσεγγίσουν, μέσω κυρίως των γνώσεών τους, αλλά και των προσωπικών τους εμπειριών, τις έννοιες αυτές. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

α) «.....τελευταία στο σχολείο μου,.... εκτός των παιδιών τα οποία ήταν γόνιμοι οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία, έχουμε παιδιά τα οποία προέρχονται συγκεκριμένα από δομές προσφύγων και δεύτερον και τρίτον, με συγχωρείτε, παιδιά τα οποία προέρχονται από Ρομά, σε πολύ μικρό αριθμό όμως και θα πρέπει βέβαια να μιλήσω και για τα παιδιά τα οποία είχαν, χαρτί από ΚΕΔΔΥ με κάποια συγκεκριμένα ιατρικά προβλήματα, είχαν προβλήματα υγείας..... .διαπολιτισμικότητα σημαίνει ότι δημιουργώ ένα καινούργιο κοινωνικό σύνολο, με νέους κανόνες το οποίο περιέχει στοιχεία από όλους τους πολιτισμούς, αυτό είναι το ιδεατό! Αν θέλουμε να μιλήσουμε για πραγματικότητα, θα πρέπει αυτά τα παιδιά να ενταχθούν, αν και δεν είναι σωστός ο όρος, σε αυτή την πραγματικότητα που υπάρχει και να την επηρεάσουν». (ΣΥΝ. 2)

β) «Η βασική διάκριση είναι ανάμεσα σε μαθητές πρόσφυγες, έχουμε τάξεις υποδοχής ΖΕΠ Ι και τα ελληνόπουλα. Δεύτερη ετερότητα εδώ είναι εεε η κοινωνική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από τη μεσαία τάξη και κοινωνικά μη προνομιούχους μαθητές, που δεν έχουν ούτε το κοινωνικό δυναμικό ούτε την οικονομική επιφάνεια των άλλων παιδιών και εεε μια τρίτη ομάδα, θα έλεγα, είναι τα παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, όπως φάσμα του αυτισμού και Άσπεργκερ, δυσλεξία κ.λ.π.». (ΣΥΝ. 11)

Επίσης το γεγονός ότι κάποια στελέχη αναφέρουν μια βασική αρχή της διαπολιτισμικότητας, που είναι η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου ανθρώπου, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι πολιτισμικές διαφορές (Γκόβαρης, 2005 * Μάρκου, 1996), δείχνει ότι τα στελέχη αυτά αντιλαμβάνονται την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα:

«Ο στόχος της εκπαίδευσης, που αφορά και την πλειοψηφία των μαθητών και όχι μόνο των παιδιών με κάποια μορφή ετερότητας, είναι ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού, παραμερίζοντας τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις». (ΣΥΝ. 13)

Υπάρχουν όμως και ελάχιστες περιπτώσεις στελεχών που δεν μπορούσαν να προσεγγίσουν τις έννοιες ετερότητα και διαπολιτισμικότητα. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστικό:

«Θα ήθελα λίγο αυτό να μου το ξεκαθαρίσετε, ετερότητα;.... Διευκρινιστικά!... Α! Διαφορετικά παιδιά, μάλιστα. Εγώ, για να είμαι αντικειμενικός, δε γνωρίζω και πολλά πράγματα και το λέω σαφέστατα αυτό το πράγμα. Για να πω την αλήθεια δε μπορώ να πω ότι γνωρίζω». (ΣΥΝ. 1)

Η κατανόηση των εννοιών της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας εκ μέρους των στελεχών, φαίνεται ότι διαφοροποιεί και τη μεταξύ τους στοχοθεσία, περί της εκπαίδευσης των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς όσοι γνωρίζουν και ορίζουν σχετικά «καλά» τις δύο έννοιες, θέτουν ως στόχο της εκπαίδευσης, την ευτυχία των μαθητών και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία- όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο παρακάτω απόσπασμα:

«Θα πρέπει ουσιαστικά αυτά τα παιδιά, να είναι ευτυχισμένα στο σχολείο. Να πάρουν ότι μπορούν περισσότερο από το σχολείο, όπως και κάθε άλλο παιδί, όπως άλλωστε είναι υποχρέωσή μας να τους δώσουμε, και να έχουν μια ομαλή ένταξη στην κοινωνία». (ΣΥΝ. 2).

Αντίθετα, οι λίγοι που φαίνεται ότι δεν ορίζουν πλήρως τις έννοιες της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας, θεωρούν ότι οι στόχοι, πρέπει να είναι αυτοί που θέτει, επί του γενικότερου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως δείχνει και το απόσπασμα που ακολουθεί:

«Βασικός στόχος είναι να προσφέρουν στα παιδιά εκπαίδευση και μάθηση, με βάση βέβαια το βασικό ελληνικό πρόγραμμα, που υπάρχει στην Ελλάδα και από κει και πέρα και δίνοντας έμφαση, βέβαια και προσοχή σε κάποια ιδιαίτερα στοιχεία, που τα παιδιά αυτά φέρουν από τις χώρες τις οποίες προέρχονται». (ΣΥΝ. 1)

ΠΩΣ ΔΙΟΙΚΕΙΤΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Στη βιβλιογραφία, όπως έχει αναφερθεί στο σχετικό με την ηγεσία κεφάλαιο, φαίνεται, ότι η άποψη των διευθύνσεων επηρεάζει σημαντικά την κουλτούρα των σχολικών μονάδων (Zembylas & Iasonos, 2010), η οποία διαμορφώνεται και από τα μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης, που εφαρμόζονται (McGlynn, 2008).

Το μοντέλο ηγεσίας που χαρακτηρίζει τα στελέχη του δείγματος, σε σχέση με την ετερότητα, όπως φαίνεται μέσω των λόγων τους, είναι αυτό της ηγεσίας της καθοδηγούμενης από αξίες, στις περισσότερες των περιπτώσεων, αφού όπως αναφέρουν οι Day et al. (2003), λαμβάνουν υπόψη, σε μεγάλο βαθμό την ισότητα και το σεβασμό του «άλλου», σύμφωνα και με τα ακόλουθα αποσπάσματα:

α) «...Έτσι; Δηλαδή η χρήση της ξένης γλώσσας μέσα στο σχολείο, για μένα επιβάλλεται. Επιβάλλεται για να προσαρμοστεί το παιδί. Για να δείξεις ότι το σέβεσαι. Εάν του πεις: «δε σέβομαι τη γλώσσα σου, δε σέβομαι τη θρησκεία σου, σου επιβάλλω τη γλώσσα μου, σου επιβάλλω τη θρησκεία μου», από εκεί και πέρα ο άνθρωπος αυτός, δε θα σε σεβαστεί ποτέ». (ΣΥΝ. 2)

β) «Η διοίκηση, ειδικά στο σχολείο, πρέπει κατά τη γνώμη μου, να δείχνει το πιο ανθρώπινο πρόσωπο». (ΣΥΝ. 7)

Σε παρόμοιες έρευνες τα αποτελέσματα συμφωνούσαν με τα παραπάνω. Για παράδειγμα σε έρευνα, που αφορούσε ολλανδικά σχολεία (Leeman, 2007), καταγράφεται η προσπάθεια των διευθυντών, ολλανδικών σχολείων να εφαρμόσουν πρακτικές, που προάγουν την αναγνώριση και την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Υπάρχουν όμως, και ελάχιστα στελέχη, που προκύπτει ότι ακολουθούν το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership), κατά τους Day et al. (2003), σύμφωνα με το οποίο, η διεύθυνση ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευτικούς, για να εκπληρωθούν οι στόχοι του σχολείου με βάση το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό φαίνεται και στο ακόλουθο απόσπασμα:

«....Βασικός στόχος είναι να προσφέρουν στα παιδιά εκπαίδευση και μάθηση, με βάση βέβαια το βασικό ελληνικό πρόγραμμα, που υπάρχει στην Ελλάδα..... Βασικό, πολύ βασικό σ' ένα σχολείο, το οποίο έτσι το σχολείο λειτουργεί ήρεμα, λειτουργεί με τον τρόπο του ότι ο διευθυντής σαφώς, δίδει κατευθύνσεις και απόψεις, αλλά κάπου πρέπει και σ' αυτό το πράγμα να

υπάρχει μια συνεργασία, για να μπορεί να επιτευχθεί ένα σημαντικό ποσοστό των στόχων».(ΣΥΝ. 1)

Τέλος, υπάρχει και ένα στέλεχος του δείγματός μας που φαίνεται να ακολουθεί τη μετασχηματιστική προσέγγιση (transformational leadership), καθώς προσπαθεί να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου, με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή του (Day et al., 2003). Στη συνέντευξη του συγκεκριμένου στελέχους αναφέρεται:

«...σε όλες τις εξωσχολικές δραστηριότητες, πχ. περίπατοι, επισκέψεις σε μουσεία, αθλητικές εκδηλώσεις κ.λ.π., οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν μέρος της ομάδας που συμμετέχει στην επίσκεψη και δεν μένουν πίσω στο σχολείο, όπως παλιότερα.»(ΣΥΝ. 10),

Επίσης, σύμφωνα με την κλασική ταξινόμηση του Lewin, το μοντέλο ηγεσίας που προκύπτει από όλες τις συνεντεύξεις, είναι αυτό του δημοκρατικού ηγέτη, καθώς τα στελέχη καταλήγουν σε αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών τους ή ζητούν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μπουραντάς κ.συν., 1999). Αυτό διαφαίνεται από τα ακόλουθα αποσπάσματα:

α) *«Δε μπορεί να λειτουργήσει ένα σχολείο, εάν ο διευθυντής δεν καταφέρει να συνεργαστεί με το Σύλλογο και το υπόλοιπο προσωπικό της διεύθυνσης...».* (ΣΥΝ. 1)

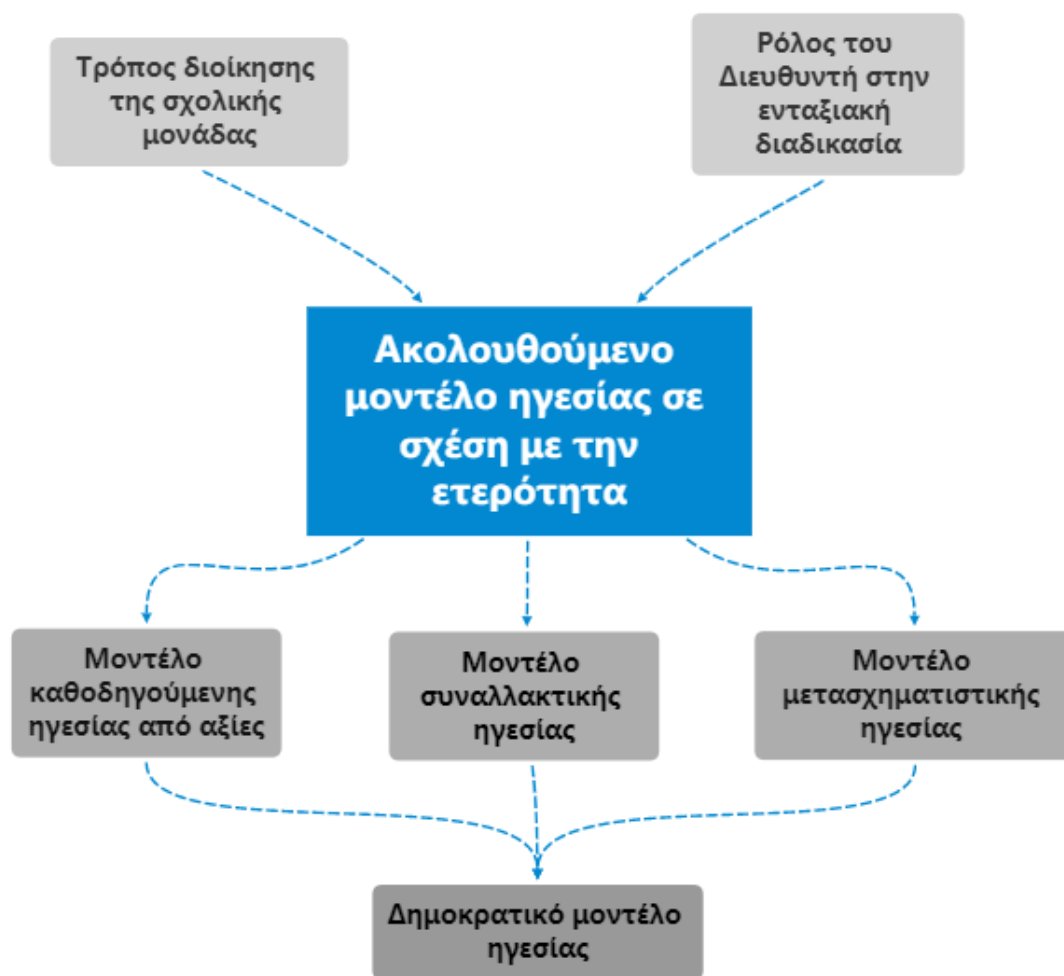
β) *«Ο διευθυντής δε λειτουργεί μόνος του, έχει σημαντικό ρόλο, αλλά δε λειτουργεί μόνος του. Θα πρέπει να λειτουργήσει παράλληλα με το Σύλλογο Διδασκόντων».* (ΣΥΝ. 2)

γ) *«Οι αποφάσεις παίρνονται συλλογικά, από τη διεύθυνση και τον Σύλλογο διδασκόντων και σε κάποια υπάρχει και η παρουσία του 15μελούς συμβουλίου των μαθητών».* (ΣΥΝ. 5)

δ) *«Πάντα ο Σύλλογος είναι βοηθός του διευθυντή, πάντα ή σχεδόν πάντα (χαμόγελο). Θέλω να πω ότι μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις διαφωνίας, αλλά επειδή υπάρχουν και δημοκρατικές διαδικασίες και η γνώμη της πλειοψηφίας είναι αυτή που μετράει».* (ΣΥΝ. 8)

ε) *«Υπάρχει διάλογος με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ζητείται συχνά η γνώμη τους...».*(ΣΥΝ.14)

Το μοντέλο ηγεσίας που βρέθηκε ότι υιοθετείται από τα στελέχη εκπαίδευσης του δείγματός μας σε σχέση με την ετερότητα, με βάση τις ταξινομήσεις των Day et al. (2003) και του Lewin, αποτυπώνεται στο Σχήμα 11 που ακολουθεί:



***Σχήμα 11:** Μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν τα στελέχη εκπαίδευσης του δείγματός μας.*

Βέβαια, στην εφαρμογή της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το ακολουθούμενο μοντέλο ηγεσίας, φαίνεται ότι δεν έχει σαφή όρια και μεταβάλλεται αναλόγως των συνθηκών, διότι παρατηρήθηκε ότι κάποια από τα προαναφερθέντα στελέχη, που φαίνεται να ακολουθούν το μοντέλο της δημοκρατικής ηγεσίας, δηλώνουν ότι αν χρειαστεί, «επιβάλλουν» την ευαίσθητη στάση του συλλόγου διδασκόντων απέναντι στην ετερότητα όπως αναφέρεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Αλλά χρειάζεται, δηλαδή πρώτα ο διευθυντής να έχει αυτός την ευαισθησία, σε αυτά τα πράγματα, να την περάσει στο Σύλλογο και να σας πω και κάτι, αν και δεν είναι σωστό, να την απαιτήσει και να την επιβάλλει!».
(ΣΥΝ. 2).

Οι συμπεριφορές αυτές, σύμφωνα με την κλασσική ταξινόμηση του Lewin, χαρακτηρίζουν το στέλεχος ως αυταρχικό ηγέτη, καθώς αντλεί δύναμη από τη θέση του στην ιεραρχία (Σαϊτής, 2005). Άλλωστε το ίδιο το στέλεχος αναφέρει:

«Πιστεύω, ότι λειτουργώ δημοκρατικά, με την έννοια της δημοκρατίας, ότι να μην καταπατώνται τα δικαιώματα του άλλου. Δηλαδή, δε μπορώ να λειτουργήσω δημοκρατικά....., θα λειτουργήσω δημοκρατικά, αλλά μέχρι να καταπατηθούν τα δικαιώματα των παιδιών. Εάν καταπατηθούν τα δικαιώματα των παιδιών, δυστυχώς, πιστεύω ότι για να είμαι αποτελεσματικός αυτήν την ώρα, πρέπει να περάσω σε στυλ αυταρχικής ηγεσίας. Δεν το θέλω, δεν είμαι ευτυχισμένος που το κάνω, αλλά απαιτώ συμπεριφορές. Απαιτώ συμπεριφορές!». (ΣΥΝ. 2)

Το δημοκρατικό μοντέλο, που όμως κάποιες φορές «μπερδεύεται» με αυταρχικά χαρακτηριστικά, φαίνεται να ακολουθείται και από άλλα στελέχη, όπως προκύπτει και από τα παρακάτω αποσπάσματα:

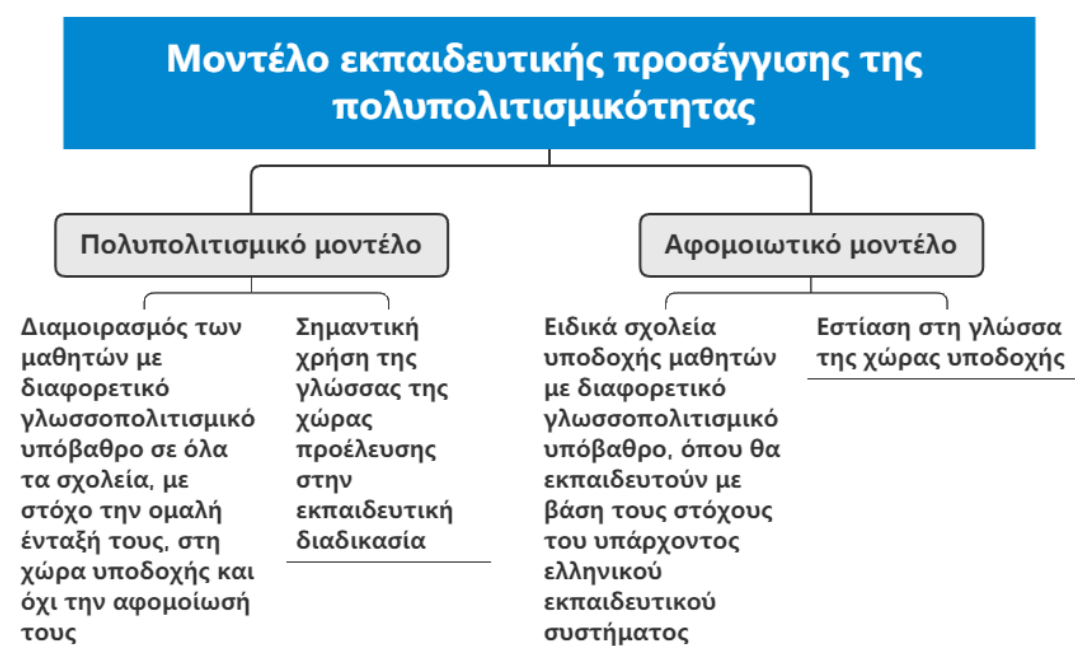
α) «Υπάρχει διάλογος με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ζητείται συχνά η γνώμη τους.... Και βέβαια έχοντας στόχο το φιλότιμο των συναδέλφων και παρακινώντας τους. Στις περιπτώσεις όμως που αυτό είτε εκλείπει από την πλευρά κάποιων είτε αυτό δεν είναι εφικτό αφήνω το «καρότο» και πιάνω το «μαστίγιο»(γέλιο)». (ΣΥΝ.14)

β) «Πιστεύω ότι λειτουργούμε δημοκρατικά, αλλά όταν αποκλίνει κάποιος, επαναφέρεται». (ΣΥΝ.15)

Όμως, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας, με κριτήριο τον τρόπο λήψης αποφάσεων από τον ηγέτη, ενδείκνυται όταν οι εργαζόμενοι δεν ανταποκρίνονται στους άλλους τρόπους ηγεσίας. Επίσης κατά τον Μπελεγρή (2010), αν και η αυταρχική προσέγγιση δεν είναι ο καλύτερος τρόπος για να παίρνει κάποιος τα μέγιστα από μια ομάδα, μερικές φορές, φαντάζει ο καταλληλότερος.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Το μοντέλο ηγεσίας που χαρακτηρίζει τα στελέχη του δείγματός μας, σε σχέση με την ετερότητα, καθώς και ο ρόλος που πιστεύουν ότι πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και γενικότερα, ο τρόπος διοίκησης που υιοθετούν, συνάδει με τις απόψεις τους, για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας, που παρουσιάζονται παρακάτω (Σχήμα 12).



Σχήμα 12 : Υιοθετούμενο μοντέλο εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε, ότι ελάχιστα στελέχη προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα μέσω του αφομοιωτικού μοντέλου, καθώς πιστεύουν ότι οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο πρέπει να φοιτούν σε συγκεκριμένα σχολεία και όχι στα σχολεία μαζί με τους γηγενείς μαθητές, όχι όμως για να διευκολυνθούν τα παιδιά αυτά, αλλά για να προσαρμοστούν στον ντόπιο πολιτισμό γρήγορα και να μην δημιουργούνται προβλήματα στο υπάρχον σύστημα. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά:

α) «Κάπου τα παιδιά αυτά πρέπει όλα να συγκεντρωθούν σε κάποιο σχολείο, όπως και παιδιά με ιδιαίτερα άλλα προβλήματα, για να υπάρχει κάποια συντονισμένη μορφή εκπαίδευσης ..., γι' αυτό, τουλάχιστον εγώ προσωπικά,

επιμένω ότι ένα σχολείο, ένα ειδικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο γυμνάσιο και το λύκειο, πρέπει να υπάρχει στην πόλη,». (ΣΥΝ1)

β) «όμως πρέπει να είναι λίγα και συγκεκριμένα σχολεία, διότι αυτή η διασπορά από το ένα σχολείο στο άλλο, δημιουργεί προβλήματα και στο προσωπικό που θα προσλάβεις. Δύο – τρία, όχι παραπάνω. Δεν υπάρχει λόγος, γιατί πρέπει να είναι σε κάθε σχολείο 5 ή 10 παιδιά;» (ΣΥΝ. 3)

Υποστηρίζουν επίσης ότι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι:

α) «.... όπως και εγώ αν ήμουν στο εξωτερικό, σαφώς θα έπρεπε το βασικό πρόγραμμά μου να είναι στη γλώσσα της χώρας που ζω και θέλω να ζω, γιατί για να είσαι εδώ επιθυμείς να ζήσεις..... βεβαίως κάποιες ώρες πρέπει να γίνονται στη γλώσσα της μητρικής..... τη γλώσσα της χώρας από την οποία κατάγεται, γιατί η γλώσσα της χώρας που κατάγεται σαφώς, πρέπει κι' αυτή να έχει ένα σημαντικό κομμάτι στο παιδαγωγικό, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βεβαίως, αυτό δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι, γιατί είναι πολλές και διάφορες χώρες με δύσκολες γλώσσες...». (ΣΥΝ. 1)

β) « Ναι. Γιατί όχι. Δεν μπορεί να χάσεις την ταυτότητά σου, για ποιο λόγο να μην τις μιλάνε, την γλώσσα τους μέσα στο σχολείο, εφόσον τις γνωρίζουν. Αλλοίμονο, προφανώς, δεν επηρεάζει καθόλου. Αλλοίμονο, αλλοίμονο».(ΣΥΝ. 3)

Τα παραπάνω «φωτογραφίζουν» το μοντέλο μιας ήπιας μορφής αφομοίωσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), καθώς από τα αποσπάσματα που παρατέθηκαν, φαίνεται ότι τα στελέχη αυτά προσδοκούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη διατήρηση μέρους του πολιτισμού των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο, μέσω της πολύ περιορισμένης ή καθόλου διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (μόνο να τη χρησιμοποιούν, αν την ξέρουν), αλλά θέλουν ταυτόχρονα να μην «ενοχληθεί» η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, με τον περιορισμό αυτών των μαθητών σε ένα ειδικό σχολείο (Γεωργογιάννης, 1997 * Νικολάου, 2011).

Αντίθετα το υπόλοιπο και πολύ μεγαλύτερο μέρος των στελεχών ασπάζεται την άποψη, ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να κατανέμονται σε όλα τα σχολεία της ανάλογης βαθμίδας, προκειμένου να αποφεύγεται η γκετοποίηση των μαθητών και η ιδρυματοποίησή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

α) «Και σε καμία περίπτωση βέβαια να σας πω, σε καμία μα σε καμία, δεν πρέπει να φτιαχτούν ειδικά σχολεία για τα παιδιά αυτά. Γιατί σε αυτή την

περίπτωση, θα έχουμε γκετοποίηση..... Ήδη έχουμε ένα βαθμό ιδρυματοποίησης, ο οποίος ξέρουμε ότι επιδρά αρνητικά στη σχολική επίδοση ή αν πρόκειται για μικρές ηλικίες επιδρά αρνητικά και στην νοητική τους ανάπτυξη..... Και γι' αυτό, είμαι επιφυλακτικός και στα πειραματικά ακόμα». (ΣΥΝ.2)

β) «Πρέπει να γίνεται ένταξη των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων των πληθυσμών αυτών, στο υπάρχον περιβάλλον του σχολείου». (ΣΥΝ. 4)

γ) «...δεν υπάρχει λόγος οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία». (ΣΥΝ. 15)

Επίσης, πιστεύουν ότι απαιτείται η χρήση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, καθώς διατυπώνεται η άποψη, ότι μέσω της χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών, τα παιδιά προσαρμόζονται καλύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνουν σεβασμό και η κοινωνική κουλτούρα εμπλουτίζεται. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

α) «....Ας πούμε όταν ήμουν σε σχολεία της περιφέρειας, τι κάναμε τότε που έρχονταν οι Αλβανοί: διαβάζαμε εμείς λίγο αλβανικά, έτσι ώστε με αυτά τα παιδιά να μπορούμε να συνεννοηθούμε στην αρχή και θυμάμαι τη χαρά τους που τους έλεγες : «μυρμηγκές» π.χ. στους Αλβανούς και χαίρονταν που τους έλεγες, καλημέρα, στη γλώσσα τους.... Δε μπορούμε να αλλάξουμε τον άνθρωπο. Ούτε να τον κάνουμε Έλληνα, ούτε να τον κάνουμε ημι-Έλληνα, ούτε τίποτα. Αυτός πρέπει να είναι ένας άνθρωπος..... Δηλαδή η χρήση της ξένης γλώσσας μέσα στο σχολείο, για μένα επιβάλλεται. Επιβάλλεται για να προσαρμοστεί το παιδί. Για να δείξεις ότι το σέβεσαι. Εάν του πεις: «δεν σέβομαι τη γλώσσα σου, δεν σέβομαι τη θρησκεία σου, σου επιβάλλω τη γλώσσα μου, σου επιβάλλω τη θρησκεία μου», από εκεί και πέρα ο άνθρωπος αυτός, δεν θα σε σεβαστεί ποτέ.....». (ΣΥΝ. 2)

β) «Θα πρέπει να διατηρείται η μητρική γλώσσα των μαθητών.... Να εφαρμοστούν οι διδακτικές προσεγγίσεις στη σχολική τάξη για την ετερότητα και την πολυγλωσσία και η διατήρηση ίσων αποστάσεων». (ΣΥΝ. 5)

γ) «...μια γλώσσα όμως είναι φορέας μιας ολόκληρης κουλτούρας, ενός διαφορετικού πολιτισμού που μπορεί να συνεισφέρει, να προσθέσει στοιχεία στην τοπική κουλτούρα, με αμοιβαίο όφελος.» (ΣΥΝ. 12)

Η διατύπωση των παραπάνω απόψεων δείχνει, ότι τα στελέχη αυτά, προσεγγίζουν την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού πολυπολιτισμικά και ίσως, θα

τολμούσε να πει κανείς, και διαπολιτισμικά, καθώς πιστεύουν στην ομαλή και ισότιμη συμβίωση, αλλά και στην αλληλεπίδραση όλων των ομάδων των μαθητών στις ίδιες σχολικές μονάδες, όπως και στην κοινωνία και δεν παρουσιάζουν φοβικές απόψεις σε σχέση με την αλλοίωση και την υποβάθμιση των σχολείων από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο. Η έμφαση που δίνουν στη χρήση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, καθώς και στο γενικότερο σεβασμό των πολιτισμικών τους στοιχείων, αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία πολυπολιτισμικής κυρίως προσέγγισης (Γκόβαρης, 2005 · Μάρκου, 1996).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συγκριθούν με αυτά της έρευνας ΕΠΟΕ (Εκπαίδευση Προσφύγων – η Οπτική των Εκπαιδευτικών) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), ΠΟΥ, που αναφέρθηκε προηγουμένως, μόνο που δεν αφορά στελέχη, αλλά εκπαιδευτικούς γενικότερα. Φαίνεται, λοιπόν, να συμφωνούν τα ευρήματά τους σε ότι αφορά τη μη καταγραφή φοβικών στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της παρουσίας μαθητών – προσφύγων. Στην ίδια κατεύθυνση, της συμφωνίας, οδηγεί και η σύγκριση με τα αποτελέσματα της έρευνας ΜΠΕΣ (Μαθητές Πρόσφυγες στο Ελληνικό Σχολείο), όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι γίνονται πιο αποτελεσματικοί, όταν είναι «ανοιχτοί» στη διαχείριση νέων καταστάσεων και όταν δεν έχουν προκαταλήψεις (όπ. αναφ. στους Στεργίου & Σιμόπουλο, 2019).

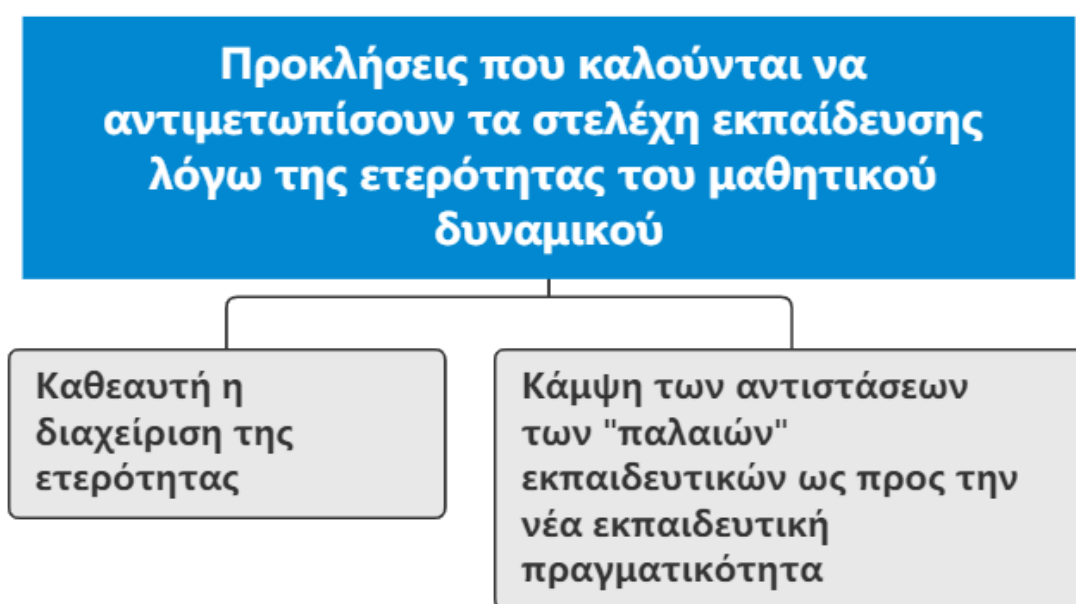
Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τους Chranioti και Arvaniti (2018), που μέτρησαν τη διαπολιτισμική ικανότητα Ελλήνων δασκάλων, παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις και συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν, να καταλάβουν και να διαχειριστούν τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Θεωρούν όμως, ότι πρακτικά, οι δάσκαλοι δεν είναι πλήρως διαπολιτισμικά ικανοί.

Στην αντίθετη κατεύθυνση η Καρανικόλα (2015), αναφέρει αποτελέσματα ερευνών, που πάλι αφορούν εκπαιδευτικούς και όχι στελέχη, που δείχνουν την αρνητική άποψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση άλλων γλωσσών, εκτός της ελληνικής, από τους μαθητές και τις αρνητικές επιπτώσεις που θεωρούν ότι έχει αυτό στη μαθησιακή διαδικασία, όπως επίσης, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών.

Αντίθετα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι και αυτά της έρευνας της Ζώνιου (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τάσσονται υπέρ της αφομοιωτικής τακτικής, γεγονός, που τους τοποθετεί χαμηλά, στον δείκτη διαπολιτισμικής ικανότητας.

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Τα στελέχη ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν, προκλήσεις λόγω της ανομοιομορφίας του μαθητικού δυναμικού. Ως σημαντικές προκλήσεις, θεώρησαν αυτή καθεαυτή τη διαχείριση του διαφορετικού υπόβαθρου των μαθητών και την κάμψη των αντιστάσεων των παλαιών εκπαιδευτικών, ως προς τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Σχήμα 13).



Σχήμα 13: Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα στελέχη λόγω της ετερότητας του μαθητικού δυναμικού.

Στο γενικό κομμάτι, που έχει να κάνει με τη διαχείριση του διαφορετικού στοιχείου μέσα στο σχολείο, αναφέρονται και τα ακόλουθα αποσπάσματα:

α) «Η ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους μμμ και ο περιορισμός της περιθωριοποίησης τους, αποτελούν προκλήσεις για μένα». (ΣΥΝ. 5)

β) «...η ετερότητα από μόνη της είναι μια πρόκληση. Και νομίζω πως είναι πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό, αφού πλέον και μέσω της παγκοσμιοποίησης, οι άνθρωποι έχουν ανακατευτεί, έτσι απλά και διαφορετικοί μεταξύ τους μαθητές υπάρχουν παντού». (ΣΥΝ. 6)

γ) «Η καθημερινή παιδαγωγική διαχείριση όλων των ζητημάτων, που προκύπτουν διαρκώς, από ομάδες εκπαιδευτικών που μπορούν να συνεισφέρουν τη γνώση και την εμπειρία τους, είναι πρόκληση για μένα». (ΣΥΝ. 11)

δ) «Πρόκληση είναι να αισθανθούν τα παιδιά αυτά σαν στο σπίτι τους... εε πρόκληση είναι να τους βλέπουν οι ντόπιοι σαν έναν από αυτούς και εε πρόκληση είναι να ενδιαφερθούν για τον τοπικό πολιτισμό». (ΣΥΝ. 12)

ε) «Πιστεύω ότι η αποδοχή της ετερότητας και η διαχείρισή της αποτελεί από μόνη της μια μεγάλη πρόκληση. Είναι σημαντικό για μένα, τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ομαλά αλλά... και το σχολείο να λειτουργήσει ομαλά και να μην υπάρχουν αντιθέσεις στην σχολική κοινότητα». (ΣΥΝ. 15)

Σε ό,τι αφορά τις αντιστάσεις των «παλαιών» εκπαιδευτικών, απέναντι στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, θεωρούν ότι υπάρχουν τέτοιες και σε κάποιες περιπτώσεις είναι δύσκολο να τις διαχειριστεί η διεύθυνση του σχολείου, όπως προκύπτει από τα παρακάτω αποσπάσματα:

α) «Είναι λίγο δύσκολο να....., τον παλιό καθηγητή του ελληνικού δημοσίου σχολείου να τον βάλεις στη διαδικασία διδασκαλίας πάνω σ' έναν τέτοιο τομέα» (ΣΥΝ.1)

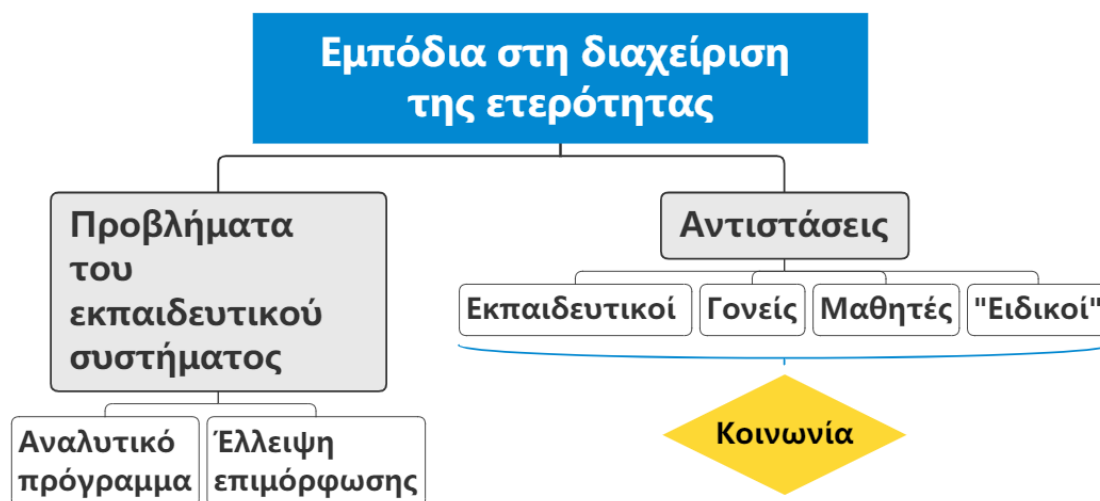
β) «Από τους εκπαιδευτικούς, ε, άλλοι ενδιαφέρονται ενεργά και άλλοι αδιαφορούν απλώς». (ΣΥΝ. 10)

γ) «Το πιο σημαντικό είναι να βοηθήσει η διεύθυνση τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις δυναμικές που αναπτύσσονται σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο». (ΣΥΝ 11)

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα έρευνας που διενήργησε η Βλαχάκη (2013), στην Ελλάδα σύμφωνα με τα οποία, σχεδόν όλοι οι διευθυντές σχολικών μονάδων, που συμμετείχαν στην έρευνά της, θεωρούσαν την παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο τους ως θετική πρόκληση.

ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τα στελέχη του δείγματός μας ανέφεραν την ύπαρξη παραγόντων, που δυσχεραίνουν την ενταξιακή διαδικασία των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο (Σχήμα 14).



Σχήμα 14 : Εμπόδια, που εντοπίζουν τα στελέχη στην εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εκφράζουν την άποψη, ότι μια μειοψηφία ατόμων στη σχολική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, εκφράζουν (κυρίως «λόγω και όχι έργω») ρατσιστικές απόψεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

α) «Ακόμα και με τους ψυχολόγους που έχω συζητήσει, αισθάνεσαι την οσμή του ρατσισμού να υφέρπει! Ξέρετε έχουμε μεγάλο θέμα και με τους δικηγόρους και με γονείς-δικηγόρους, που είναι πάρα πολύ «ευαίσθητοι» σ' αυτά τα πράγματα. Εάν εγώ γράψω, ότι του επιβλήθηκε ποινή για ρατσιστική συμπεριφορά, αρχινάει κουβέντα για το τι είναι ρατσιστική συμπεριφορά, πως στοιχειοθετείται κ.λ.π.... Επειδή ακόμα φοβάμαι τις αντιδράσεις της κοινωνίας..... Γιατί όπως σας είπα, πιστεύω ότι δεν έχει αποποιηθεί τον ρατσιστικό της μανδύα, είναι δύσκολο από ένα έθνος-κράτος, να φθάσεις σε μια κατάσταση διαπολιτισμικής κοινωνίας και όλα αυτά τα ωραία που λέμε.....». (ΣΥΝ. 2)

β) «Κάποιοι μαθητές όμως δε θέλουν ή δε μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά αυτά.». (ΣΥΝ. 10)

γ) «Αν π.χ. πει κάποιος: «με εκνεύρισε ο Θωμάς το γυφτάκι», θα πρέπει να του πεις και εσύ: «Κάτσε βρε συνάδελφε, εντάξει, μην το παρακάνουμε!...». (ΣΥΝ 15)

Σε μια περίπτωση, μάλιστα, διαφαίνεται ρατσιστική άποψη και στο ίδιο το στέλεχος εκπαίδευσης:

«Και να δημιουργήσω και προβλήματα και στα δικά μου τα παιδιά. Τι να τα κάνω τα παιδιά; Διότι οι γονείς θα πουν: «τι γίνεται εδώ πέρα;»..... και σε μια μικρή κοινωνία, όπως είμαστε.....». (ΣΥΝ. 3)

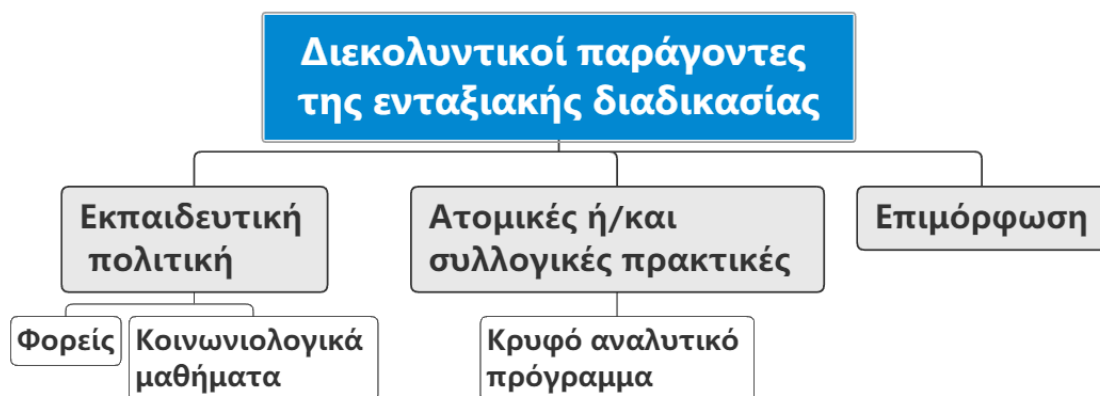
Ένα άλλο εμπόδιο που αναφέρεται, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, είναι η δυσκολία που δημιουργείται λόγω της υποχρέωσης της τήρησης του αναλυτικού προγράμματος, που πρέπει να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

α) «Γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα είναι συγκεκριμένο και σου επιβάλλει τι να κάνεις...». (ΣΥΝ. 2)

β) «Σημαντική δυσκολία.... είναι η αδυναμία επικοινωνίας και...εεε η αδυναμία των προσφύγων ειδικά να παρακολουθήσουν το curriculum, το οποίο σίγουρα χρειάζεται αλλαγές...». (ΣΥΝ. 11)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Εκτός από την ύπαρξη παραγόντων που δυσχεραίνουν την ενταξιακή διαδικασία των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο, τα στελέχη του δείγματός μας αναφέρθηκαν και στην ύπαρξη παραγόντων που θα μπορούσαν να τη διευκολύνουν ή ήδη την διευκολύνουν (Σχήμα 15).



Σχήμα 15 : Διευκολυντικοί παράγοντες της ενταξιακής διαδικασίας.

Οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν χαρακτηριστικά:

α) «Παράγοντες που διευκολύνουν, πάντα εντάζει, μπορώ να πω ότι, εεε... και με πρόσφατες συνεργασίες που έχουμε, είναι οι οργανισμοί οι οποίοι υποστηρίζουν τη σχολική μονάδα. Έτσι, ο οποιοσδήποτε οργανισμός, όπως είναι το ΚΕΣΥ, όπως είναι ο Συμβουλευτικός Σταθμός, η «Σχεδία» κ.λ.π.». (ΣΥΝ. 1)

β) «Δηλαδή, μπορώ να πω ότι νιώθω καλά, που βρίσκομαι στα Γιάννενα, γιατί ακριβώς έχουμε μια πολύ καλή συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, σε κάθε επίπεδο. Και η Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας, πάντα είναι δίπλα μας, δηλαδή δεν μας κυνηγάει σαν ο προϊστάμενος, τον υφιστάμενο. Λειτουργεί στηρικτικά και αυτό έχει συμβεί με όλους τους προϊσταμένους, μέχρι τώρα..... Επίσης βοηθάει πάρα πολύ το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ουσιαστικά υλοποιούμε, μέσα στην τάξη και μπορούμε να ζήσουμε ομαλά όλοι μαζί, παίρνοντας καινούργια στοιχεία από αυτούς και δίνοντας και εμείς στοιχεία από τα δικά μας». (ΣΥΝ. 2)

Επίσης, τα στελέχη ανέφεραν ως διευκολυντικό παράγοντα τη διδασκαλία κοινωνιολογικών μαθημάτων στο σχολικό πλαίσιο, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά:

α) «Θεωρώ εξαιρετικά σημαντική τη συνεισφορά των κοινωνικών επιστημών στη διευκόλυνση της ένταξης των προσφυγόπουλων...» (ΣΥΝ. 12)

β) «Η προετοιμασία, η ευαισθητοποίηση και η αποδοχή από τους μαθητές μέσα από κοινωνιολογικά μαθήματα και βιωματικές δράσεις είναι σαφώς ένας παράγοντας που βοηθάει σ' αυτή την κατεύθυνση». (ΣΥΝ. 14)

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, που διδάσκονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δυστυχώς καταργήθηκαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία, με πολιτική επιλογή. (Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν πριν την ανακοίνωση των νέων ωρολογίων προγραμμάτων, χωρίς να περνά από το μυαλό κανενός η κατάργηση των μαθημάτων αυτών)

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδύεται επίσης η σημασία της επιμόρφωσης, τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

α) «....πρέπει σίγουρα να βρω κάποια στοιχεία τα οποία, κάποιος πρέπει να μου τα μεταφέρει και μένα. Γι' αυτό επιμένω, επιμένω κι' επιμένω και πάντα θα επιμένω για την επιμόρφωση». (ΣΥΝ. 1)

β) «Εάν λοιπόν ο εκπαιδευτικός δεν είναι επιμορφωμένος, μπορεί να παρουσιάσει εκείνος, αν μπορώ να το πω, κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές... Υπάρχει και μια πάγια αρχή, σε κάθε επίπεδο, ότι η επιμόρφωση κάμπει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε νέο. Πρέπει να μάθω, να προσαρμοστώ και να αντιμετωπίσω..... Αν πάρω τον προϊστάμενό μου τηλέφωνο και του πω έχω ένα πρόβλημα, θα σταθεί δίπλα μου. Αλλά πόσο ξέρει και αυτός να μου σταθεί! Πόσο; Ξέρει;». (ΣΥΝ. 2)

γ) «Μέσω της επιμόρφωσης θα μπορέσει η διεύθυνση να γίνει πολλαπλασιαστής στους συναδέλφους». (ΣΥΝ.9)

δ) «Πάντα μια επιμόρφωση σε οποιοδήποτε ζήτημα είναι ένα εργαλείο επίλυσης προβλημάτων». (ΣΥΝ.12)

Τα δεδομένα της ερευνητικής βιβλιογραφίας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αναφέροντας ότι η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών γενικότερα είναι αναγκαία και ζητείται από τους ίδιους.

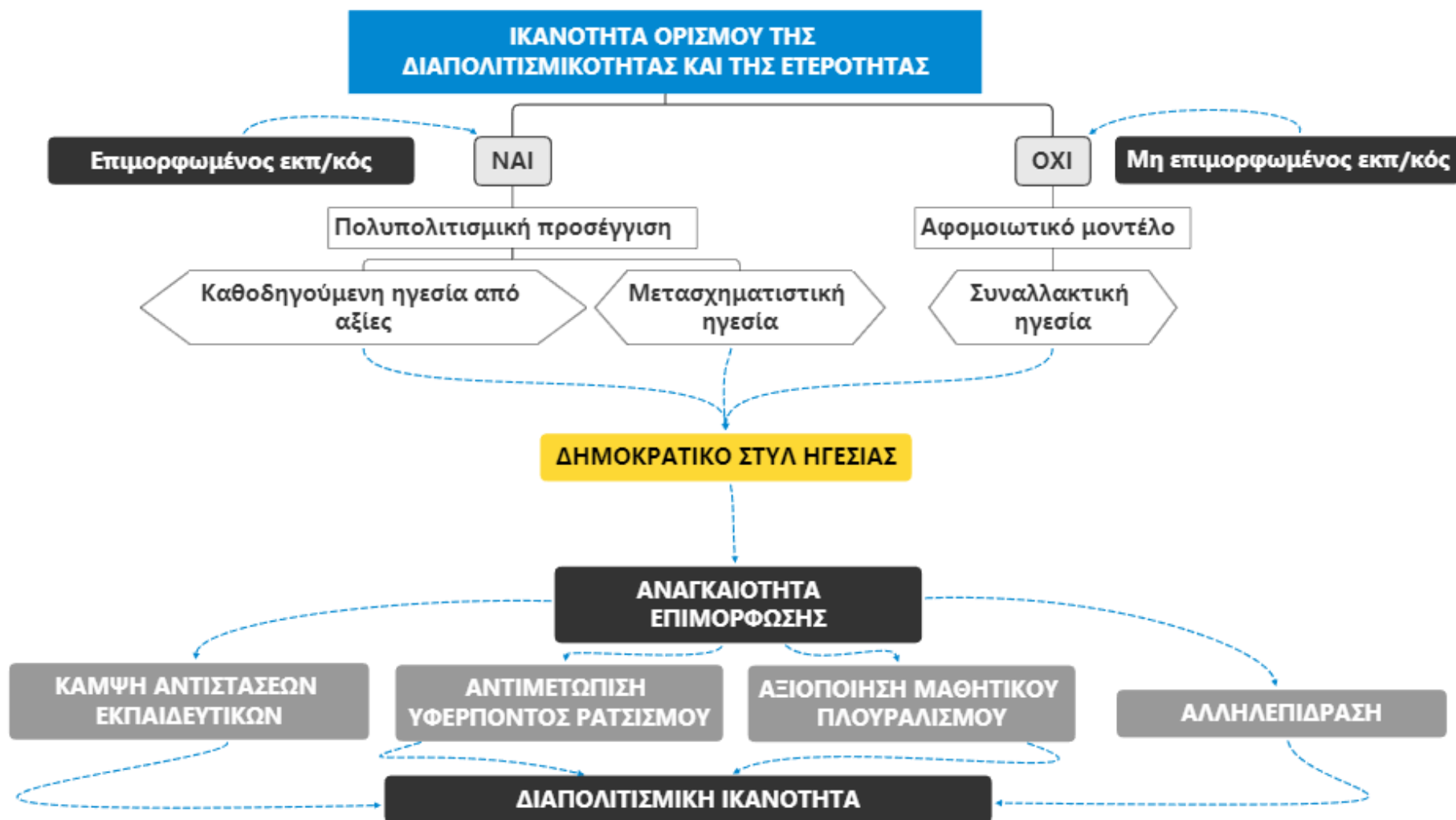
Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005), οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τον ρόλο τους και αντιλαμβανόμενοι πως η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες, κατανοούν την ανάγκη για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και ζητούν διαφοροποίηση στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Η επιμόρφωση που συμπληρώνει την ελλιπή ακαδημαϊκή προετοιμασία και συνδέεται με την ατομική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αφού είναι εχέγγυο για τη δια βίου επαγγελματική μάθηση και κάνει καλύτερο το εκπαιδευτικό έργο (Χατζηπαναγιώτου, 2001· Παπαναούμ, 2008).

Θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση, έχει η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κουτσού, 2012 · Λάμπρος, 2014 · Παπαβασιλείου, 2015), πιστεύοντας επίσης, ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θα πρέπει να φοιτούν σε όλα τα σχολεία (Ζαχαριά, 2018 · Λάμπρος, 2014 · Παπαβασιλείου, 2015).

Επίσης αναφέρεται, ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν την επιμόρφωσή τους στη διδακτική σε πολυπολιτισμική τάξη και στην προσέγγιση της ετερότητας στο σχολείο (Βεργίδης, 2012).

Στην έρευνα ΕΠΟΕ (Εκπαίδευση Προσφύγων-η Οπτική των Εκπαιδευτικών), που πραγματοποιήθηκε τους δύο τελευταίους μήνες του 2018 σε δείγμα εκπαιδευτικών από όλη σχεδόν την Ελλάδα , το 90,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν επισήμαναν την ανάγκη της επιμόρφωσης , για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους (όπ. αναφ. στους Στεργίου & Σιμόπουλο, 2019).

Εν κατακλείδι τα ευρήματα της έρευνάς μας, που αναφέρθηκαν αναλυτικά παραπάνω, αφορούν το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν τα στελέχη εκπαίδευσης του δείγματός μας, την εκπαιδευτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας που υιοθετούν και τον βασικό παράγοντα (επιμόρφωση), που η ύπαρξή του διευκολύνει το έργο τους ενώ η έλλειψή του δημιουργεί προβλήματα στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στον θεματικό χάρτη (Σχήμα 16), που ακολουθεί:



Σχήμα 16: Σύνθεση των ευρημάτων

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τις πρακτικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν και του ερμηνευτικού πλαισίου και μοντέλου ηγεσίας, που οι ίδιοι υιοθετούν για τις επιλογές τους, σε θέματα που αφορούν στην πολιτισμική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Αρχικά, σημειώνεται ότι δε φάνηκε διαφοροποίηση στις απόψεις και τις πρακτικές των συνεντευξιαζόμενων σε σχέση με το φύλο τους.

Μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων προκύπτει ότι ο τρόπος διοίκησης, που υιοθετούν τα στελέχη που ενστερνίζονται την πολυπολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας, διαφοροποιείται από τις απόψεις και τις πρακτικές των ελάχιστων στελεχών που διαχειρίζονται την ετερότητα μέσω του μοντέλου της αφομοίωσης. Τα στελέχη που ασπάζονται την πολυπολιτισμική προσέγγιση, ακολουθούν το μοντέλο της καθοδηγούμενης ηγεσίας, από αξίες (values – led model) ή (σε μια μόνο περίπτωση) της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership), κατά τους Day et al. (2003), καθώς λαμβάνουν υπόψη, σε μεγάλο βαθμό την ισότητα και το σεβασμό του «άλλου» ή και προσπαθούν να αλλάξουν και να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα σε σχέση με την ετερότητα. Στην αντίθετη κατεύθυνση, τα στελέχη που προέκυψε ότι ακολουθούν το μοντέλο της αφομοίωσης, δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην τήρηση του ισχύοντος ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πράγμα που δείχνει ότι ενστερνίζονται το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership), κατά τους Day et al. (2003). Κατά την αναζήτηση των αιτίων της διαφοροποίησης των στελεχών, σε ότι αφορά την προσέγγιση της ετερότητας ή/και το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται, παρατηρήθηκε ότι τα στελέχη που ακολουθούν ξεκάθαρα την πολυπολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας μέσα από το μοντέλο της καθοδηγούμενης ηγεσίας από αξίες, είχαν λάβει επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, ενώ τα στελέχη που ακολουθούν καθαρά το μοντέλο της αφομοίωσης καθοδηγούμενοι από το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, όχι. Υπάρχουν, βέβαια, αρκετοί (η πλειοψηφία), που φαίνεται να έχουν διαπολιτισμική ευαισθησία, χωρίς να έχουν εξειδικευμένη επιμόρφωση.

Η ανάγκη επιμόρφωσης είναι όμως ένα ζητούμενο, το οποίο αναδεικνύεται και από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Αυτή η ανάγκη διατυπώνεται από όλα τα στελέχη και προφανώς δεν είναι συνάρτηση του μοντέλου ηγεσίας ή της

προσέγγισης που ακολουθούν σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας, αλλά αποτελεί κοινό παρονομαστή.

Επίσης, σε ότι αφορά την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, τα στελέχη τη θεωρούν μια πρόκληση. Μάλιστα, πιστεύουν ότι για να σταθούν εποικοδομητικά απέναντι σ' αυτή την πρόκληση, πρέπει να ελέγξουν τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ενταξιακή διαδικασία και να αξιοποιήσουν τους παράγοντες που τη διευκολύνουν. Έτσι, αναφέρουν ότι η ύπαρξη των θεσμών αλλά και των διοικητικών οργάνων, τα κοινωνιολογικά μαθήματα, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις νέες συνθήκες και φυσικά η επιμόρφωση, τους συνδράμουν στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, φαίνεται να υποδέχεται τους νέους μαθητές με θετική αντίληψη και να πιστεύει πως η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη, όσο και εποικοδομητική.

Συνοψίζοντας, τα στελέχη που διοικούν Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της περιοχής των Ιωαννίνων και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φαίνεται να διαθέτουν διαπολιτισμική ευαισθησία, αφού γνωρίζουν τι είναι η διαπολιτισμικότητα, η οποία αποτελεί και το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας και γνωρίζουν επίσης, ποιοι είναι οι κύριοι στόχοι και οι αξίες της. Έχουν δηλαδή στον νου τους πως η διαπολιτισμικότητα είναι συνδεδεμένη με τον σεβασμό, την κατανόηση, την απαλοιφή προκαταλήψεων και στερεοτύπων και την ξεχωρίζουν καθαρά από την αφομοιωτική προσέγγιση διαχείρισης της ετερότητας, που ήταν πάγια πολιτική των περασμένων δεκαετιών. Επίσης, τα στελέχη αυτά, νιώθουν την ανάγκη για την απόκτηση γνώσεων σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μέσω των ευρημάτων της, δίνει στοιχεία για τη διαπολιτισμική ικανότητα των στελεχών εκπαίδευσης.

5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένας από τους μεγαλύτερους φραγμούς με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι όσοι μελετούν τους ανθρώπους χρησιμοποιώντας την επιστημονική προσέγγιση, είναι η πολυπλοκότητα των ανθρώπων. Κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός σε προσωπικότητα, κοινωνικό περιβάλλον, πνευματικές ικανότητες, αξίες, τρόπο ζωής. Έτσι και στην παρούσα έρευνα ενδέχεται κάποια από τα στελέχη να διακηρύττουν διαφορετικές απόψεις και να πράττουν διαφορετικά.

Επίσης το μικρό δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Παρά ταύτα όμως, η έρευνα δίνει στοιχεία για τη διαπολιτισμική ικανότητα των στελεχών εκπαίδευσης και μπορεί να συμβάλλει, σε μελλοντικές απόπειρες σχετικών ερευνών, με τελικό στόχο τη βελτίωση της καθημερινής, σχολικής πραγματικότητας.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξίου, Θ. (2008). Η πολιτική οικονομία της διαπολιτισμικότητας. *Θέσεις*, 105.
Ανακτήθηκε από
http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id.
- Αρβανίτη, Ε., & Σακελλαρίου Μ. (2014, Ιούνιος). *Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια συγκριτική διερεύνηση*. Ανακοίνωση στο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ «Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία: ιστορικές – συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29.
- Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ., Μπαντιμαρούδης, Φ., Μπουμπάρης, Ν., & Παπαγεωργίου Δ. (2005). *Πολιτιστικές Βιομηχανίες. Διαδικασίες, Υπηρεσίες, Αγαθά*. Αθήνα: Κριτική.
- Βλαχάκη, Μ. (2013). *Η διαπολιτισμικότητα στον προγραμματισμό και την οργάνωση της σχολικής μονάδας: Ο ρόλος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Θεσσαλονίκη.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Σχεδιασμός-αξιολόγηση αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (1997). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Επιστημονική σειρά: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση - Διαπολιτισμική Αγωγή*. (Τόμ. Γ). Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (2005). *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Άρτας (Τόμ. Β'). Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. (Τόμ. 7^{ος}) . Πάτρα: Ιδίου.
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Γκίντενς, Α. (2001). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών. Πως επιδρά η Παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας* (μτφ. Κ.Δ. Γεώργα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός .
- Γκόβαρης Χ., (2005). (Επιμ.). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. (1^η έκδ.) (μτφ. : Μ. Τζουλιάνη), Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουβιάς, Δ. (2020, Απρίλιος, 17). *Η θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή*. Ανακτήθηκε από https://criticeduc.blogspot.com/2020/04/blog-post_17.html?fbclid=IwAR05jB72wUPB0FUTT_Ye48R1ny1gmEQIqCnyaKIqJGEO4KDwj5KHB0z6CWU
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία – Στόχοι – Προοπτικές*, στο Παγκόσμιο Συνέδριο Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα 9-11 Μαρτίου 1989, 76-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανιηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, (2), 175- 190.
- Δέδε, Γ. (2018). *Απόψεις περί την Εθνική Ταυτότητα και την Διαπολιτισμική Επάρκεια των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών/Πάτρα.

- Δεμερτζής, Ν. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 4, 53-78.
- Δωρής, Μ. (1981). *Πολιτισμός και κοινωνική εξέλιξη*. Αθήνα: Γνώση.
- Ευαγγέλου, Ο. , & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/Ιωάννινα.
- Ζωγραφάκης, Σ., & Κασίμης, Χ. (2014). Ελληνική οικονομία και μετανάστες: Χτες... σήμερα... αύριο. *Ελληνική Ένωση Τραπεζών*. 381-396.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Βόλος.
- Θεοδωράκογλου, Ε., & Θεοδωράκογλου, Χ. (2014). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση (ικανοποίηση, παρακίνηση και ο ρόλος της ηγεσίας* (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης/Καβάλα.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. Α. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών του Γυμνασίου* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/Ιωάννινα.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρανικόλα, Α. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών/Πάτρα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

- Κοσσυβάκη, Φ. (2001) *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ανακοίνωση στο Ι΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, Ναύπλιο. Retrieved from http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_ei_sigiseis/mer_g_t_h_en_vi/kossybaki.htm
- Κουνναπή, Γ.Κ. (2011). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας βοηθών διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης και της συμβολής τους στην ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας*. Κύπρος: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <http://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/163>
- Κουτίβα, Α. (2009). *Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων- Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών/Πάτρα.
- Κουτσού, Ν. Ο. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας/Θεσσαλονίκη.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Λαΐνας, Αθ., (2004). *Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Ιωαννίνων, 17, 151-179.
- Λάμπρος, Ι. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Ιωάννινα.
- Λεοντσίνη, Μ., (Επιμ.) (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δάρδανος.

- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάκη, Α. (2017). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μανιάτης, Π.Γ. (2011). *Η διαπολιτισμική ικανότητα ως στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια νέα προσέγγιση. Σχολείο και Ετερότητα - Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη πραγματικότητα*. Αθήνα .
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μηλίτσης, Π. (2004). *Αρχές Οργάνωσης Και Διοίκησης Επιχειρήσεων Γ' Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα : Πατάκης.
- Μικέλης, Κ. (2015). *Ο πολιτισμός στην παγκόσμια πολιτική: θεωρία και πράξη*. [Κεφάλαιο συγγράμματος]. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ιδίου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάρκα, Α. (2019). *Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: οι απόψεις και οι στάσεις τους* (Διπλωματική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Πάτρα.
- Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπελεγρης, Κ. (2005). *Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και διοίκηση αλλαγών στο πλαίσιο της οργάνωσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών/Πάτρα.

- Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζακίδου, Γ. (2007). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική
- Μπιτσάνη, Ευ. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές Οργάνωσης Και Διοίκησης Επιχειρήσεων Και Υπηρεσιών Γ' Λυκείου*, Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντέλη, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής/Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας/Φλώρινα.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Πολυπολιτισμός, δημοκρατία, κοσμοπολιτισμός. Στο Α. Ανδρούσου και Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ., (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 54-61.
- Παπαναστασίου, Κ, & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.

- Παπαρίζος, Ρ. Σ. (2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός Πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Ρόζενταλ, Μ. Μ. (1976). *Φιλοσοφικό Λεξικό*. Αθήνα: Γνώσεις.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδίων.
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (4^η εκδ.), Αθήνα: Ιδίου.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014α). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών/Πάτρα.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014β). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/99-odigies-simopoulos?showall=1 α
- Σιμόπουλος, Γ. (χ.η.). *Η εκπαιδευτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/99-odigies-simopoulos?showall=1
- Σταμέλος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*.
- Στατέρας, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθεματικότητα. *Τα Εκπαιδευτικά*. 63-64, 154-159.
- Στεργίου, Α. (χ.η.). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Διδακτικές Εφαρμογές. Σημειώσεις μαθήματος.
- Στεργίου, Α. (2004). Εκπατρισμός και διαπολιτισμικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 189-201.
- Στεργίου, Α., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέϊνερ. Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Θεωρία και Έρευνα* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/Αλεξανδρούπολη.
- Τσαούσης, Γ.Δ. (1983). *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιγαρίδης, Β. (2016). *Η ένταξη των μεταναστών στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Καλαμάτα.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.). Ερευνητικές Διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβουλές και Μελέτες Περίπτωσης.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017). Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 169735/ΓΔ4/2017 (Φ.Ε.Κ. 3727/Β΄/23-10-2017), Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Δραστηριότητας (Ζ.Ε.Π.) – Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Φραγκουδάκη Α., & Θ. Δραγώνα Θ. (1997). «*Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Badie, B. (1995). *Κουλτούρα και Πολιτική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bauman, Z. (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Beck, U. (1999). *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (επιμ. Αθ. Αϊδίνης, μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Hollins, E.R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huber, J., & Reynolds, C. (Επιμ.) (2014). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο3. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Koontz, H., & O' Donnell, C. (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (Τόμ. Γ'). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neuner, G. (2012). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Μωραΐτη Ε. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή σ' ένα ετερογενή κόσμο* (σελ. 6 – 60). (Μτφ. Π. Χιονά & Β. Καραβασίλης από: J. Huber (Ed.)). Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. (Ed.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth ME: International Press.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D.L. Lange & R.M. Paige (eds), *Culture as the core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, Vol. 41, Iss: 1, pp.55 – 73.
- Bešter, R., & Medvešek, M. (2016). Intercultural competence in teachers: the case of teaching Roma students. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 67(2), 26-45.
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Braun, V., & Clarke V. (2012). "Thematic analysis". H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Washington: American Psychological Association, 57-71.
- Capella, J. (2000). 'Globalization, a fading citizenship', in Burbules, N.C. and Torres, C.A. (eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, pp. 227–251.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale, *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2), 15-25. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323835124_TEACHERS'_INTERCULTURAL_SENSITIVITY_IN_GREEK_PUBLIC_SCHOOLS

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Cox, R. (with Schechter, M.) (2002). *The political economy of a plural world. Critical reflections on power, morals and civilization*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J., (2003). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deetz, J. (1977). *In Small Things Forgotten: The Archaeology of Early American Life*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Diller, J.V. & Moule, J. (2005). *Cultural Competence: A primer for educators*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Dusi, P., Rodorigo, M., & Aristo, P. A. (2016). Teaching in our society: Primary Teachers and Intercultural Competencies. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 237, 96-102.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letter to those who Dare Teach*. Boulder: Westview Press, vol 23, no. 1.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A.Hargreaves (Eds). *Teacher Development and Educational Change*, (pp. 1-9). London: Falmer. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=isrKAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA213&dq=Fullan,+M.+%26+Hargreaves,+A.+\(1992\)+Teacher+Development+and+Educational+Change.+In+M.+Fullan+%26+A.Hargreaves+\(Eds\).+Teacher+Development+and+Educational+Change,+\(pp.+1-9\).+London:+Falmer.&ots=C0yQ72kzaz&sig=7B8pH1_-oXcOZ0iE7u3SdF31inY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=isrKAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA213&dq=Fullan,+M.+%26+Hargreaves,+A.+(1992)+Teacher+Development+and+Educational+Change.+In+M.+Fullan+%26+A.Hargreaves+(Eds).+Teacher+Development+and+Educational+Change,+(pp.+1-9).+London:+Falmer.&ots=C0yQ72kzaz&sig=7B8pH1_-oXcOZ0iE7u3SdF31inY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Garrote Salazar, M., & Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58.

- Giddens, A. (2014). *Studies in Social and Political Theory (RLE Social Theory)*. Routledge.
- Goddard, T. (2006). Editorial: school leadership and equity—results from an international comparative study. *School Leadership and Management*, 27,1, pp. 1–5.
- Gundara, J. (1986). Education for a multicultural society, in J. Gundara, C. Jones, K. Kimberley (ed), *Racism, Diversity and Education*, Kent: Hodder and Stoughton Educational, 4-27.
- Gundara, J. (1997). The way forward, in D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (ed) (1997). *Intercultural education. World Yearbook of Education*, London: Kogan.
- Habermas, J. (1992). *Autonomy and solidarity: interviews with Jürgen Habermas*. Verso. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Xl1hNjbdq0gC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Habermas,+J.+\(1992\).+Autonomy+and+Solidarity.+London:+Verso.&ots=QCBTBfm6ZK&sig=6ceEiXCG5SxVHUbq3vn9Jhb92N4&redir_esc=y#v=onepage&q=Habermas%2C%20J.%20\(1992\).%20Autonomy%20and%20Solidarity.%20London%3A%20Verso.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Xl1hNjbdq0gC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Habermas,+J.+(1992).+Autonomy+and+Solidarity.+London:+Verso.&ots=QCBTBfm6ZK&sig=6ceEiXCG5SxVHUbq3vn9Jhb92N4&redir_esc=y#v=onepage&q=Habermas%2C%20J.%20(1992).%20Autonomy%20and%20Solidarity.%20London%3A%20Verso.&f=false)
- Hall, M. & Jackson, P. (Eds.) (2007). *Civilizational identity: the production and reproduction of 'civilizations' in international relations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4),421-443.
- Held, D. (1999). The transformation of political community: rethinking democracy in the context of globalization. *Democracy's edges*, 84-111. Retrieved from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=vTsKwJQ65pQC&oi=fnd&pg=PA84&dq=held+1999&ots=oVtIF18cx4&sig=TM6eZ85J3JI_nH0LLfA4izBau0k&redir_esc=y#v=onepage&q=held%201999&f=false
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestands – aufnahme *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4/1983, 4-8.
- Hofstede, G. (1994). Management scientists are human. *Management Science*, 40(1), 4-13. doi: 10.1287/mnsc.40.1.4
- Hoy, W. & Miskel, C. (Eds.). (2005). *Educational Leadership and Reform* (Greenwich, CT: Information Age), pp. 169–185.

- Huntington, S. P. (2000). The clash of civilizations?. In *Culture and politics* (pp. 99-118). Palgrave Macmillan, New York.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=73rFnM6qlrwC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Kramsch+C.+\(1993\),+Context+and+culture+in+language+teaching,+Oxford+University+Press,+Oxford.&ots=oBKQdTRB-7&sig=OFEDyPbpSGSPTX0MGIKW-JP8fyc&redir_esc=y#v=onepage&q=Kramsch%20C.%20\(1993\)%20Context%20and%20culture%20in%20language%20teaching%20C%20Oxford%20University%20Press%20Oxford.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=73rFnM6qlrwC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Kramsch+C.+(1993),+Context+and+culture+in+language+teaching,+Oxford+University+Press,+Oxford.&ots=oBKQdTRB-7&sig=OFEDyPbpSGSPTX0MGIKW-JP8fyc&redir_esc=y#v=onepage&q=Kramsch%20C.%20(1993)%20Context%20and%20culture%20in%20language%20teaching%20C%20Oxford%20University%20Press%20Oxford.&f=false)
- Krummel, A. (2013). *Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring*. Current Issues in Education, 16(1). Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/1059/450>
- LeCompte, M.D., & Goetz, J.P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1): 31-60.
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership & Management*, 27(1), pp.51–63.
- Lestinen, L., Petrucijova, J., & Spinthourakis, J. A. (2004). *Identity in multicultural and multilingual contexts*, London: London Metropolitan University.
- Liddicoat, A. J. (2007). The ideology of interculturality in Japanese language-in-education policy. *Australian Review of Applied Linguistics*, 30(2), 20-1.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5,1, pp. 3–16.
- Moore, J. (2008). The role of Ethnicity in Social Studies Education: Identity and Conflict in a Global Age *Social Studies Research and Practice*, 3 (1), 42-54.
- Nederveen Pieterse, J. (2009). *Globalization and culture: global mélange*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Neophytou, L., Valiandes, S., & Hajisoteriou, C. (2018). Interculturally Differentiated Instruction: Reflections from Cyprus Classrooms. *Cyprus Review*, 30(1), 397-408.

- Nishizaka, A. (1995). The interactive constitution of interculturality: How to be a Japanese with words. *Human Studies*, 18, 301-326.
- Porcher, L. (1979). *Second Council of Europe Teacher Seminar on: the education on migrant children: Intercultural pedagogy in the field*, Strasbourg.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). *Memorandum for the study of acculturation. American anthropologist*, 38(1), 149-152. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330/pdf>.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture* (Vol. 16). Sage. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=eVMmonrrZDkC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Robertson+\(1992\),+&ots=KY9m5Q6jxj&sig=0AM0Z5my1eyVSxLUQ1IXZfAPuUI&redir_esc=y#v=onepage&q=Robertson%20\(1992\)%2C&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=eVMmonrrZDkC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Robertson+(1992),+&ots=KY9m5Q6jxj&sig=0AM0Z5my1eyVSxLUQ1IXZfAPuUI&redir_esc=y#v=onepage&q=Robertson%20(1992)%2C&f=false)
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=bgekGK_xpYsC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rubin,+H.+&26+Rubin,+I.+\(1995\).+Qualitative+interviewing:+The+art+of+hearing+data.+Thousand+Oaks,+CA:+Sage.&ots=tIbykOj9R9&sig=MT5uIaI37bQfAArRdbPH9IpfH8Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=bgekGK_xpYsC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rubin,+H.+&26+Rubin,+I.+(1995).+Qualitative+interviewing:+The+art+of+hearing+data.+Thousand+Oaks,+CA:+Sage.&ots=tIbykOj9R9&sig=MT5uIaI37bQfAArRdbPH9IpfH8Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Sáez, F. T. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 103-119.
- Salvadori, R. (1997). The difficulties of interculturalism *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (2), 185-191. doi: 10.1080/0952391970080206
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72.
- Sharpe, R. & Oliver, M. (2007). *Designing courses for e-learning*, in H. Beetham & R. Sharpe (Eds), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning* (pp. 41-51). London: Routledge.
- Shepard, B., & Hayduk, R. (Eds.). (2002). *From ACT UP to the WTO: Urban protest and community building in the era of globalization*. Verso.
- Skrla, L., & Scheurich, J. (2001). Displacing deficit thinking in school district leadership. *Education and Urban Society*, 33,3, pp. 235–259.

- Spinthourakis, J. A. (2007). Recognizing and working with multiculturalism: A reflective analysis of a university multicultural education course. *The International Journal of Learning*, 14 (5), 67-74.
- Spinthourakis, J. A, Karatzia - Stavlioti, E., & Rousakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Tuckman, B. W. (1972). *Development sequence in small groups*. Psychological Bulletin.
- UNHCR (2016). MIGRANT RESPONSE PLAN FOR EUROPE EASTERN MEDITERRANEAN AND WESTERN BALKANS ROUTE. Retrieved from www.unhcr.org/577220cf7.pdf
- Waters, M. (1995). *Globalization*. New York: Routledge.
- Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in the Taiwanese cultural context. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 7(6), 1.
- Yuen, C. Y. M. (2009). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732-741.
- Yeun, C. Y. M., & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 349-365.
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership Styles and Multicultural Education Approaches: an Exploration of their Relationship. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(2), 163-183.
- Zubizaretta, M., Sarkis, P., Mascaro, A., Schneider, K., Ortega, F., & Munengela, M. (2010). *Interculturality and Solidarity. Sociopolitical Ethics and Social Justice*, 1-7. Retrieved from [http://www.lestonnac.org / cap_general_09 / pdf / fichas2 / aportaciones_en / 2_1aportacion_en.pdf](http://www.lestonnac.org/cap_general_09/pdf/fichas2/aportaciones_en/2_1aportacion_en.pdf)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θέμα: Η διαπολιτισμική ικανότητα στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.) του νομού Ιωαννίνων.

Η συνάντηση έγινε στ....., μεταξύ του συνεντευξιαζόμενου και της ερευνήτριας. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε, έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού.

Ημερομηνία και ώρα συνέντευξης:

Διάρκεια συνέντευξης:

Τόπος συνέντευξης:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη: (ιδιότητα)

Σκοπός συνέντευξης: Να μελετηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. του νομού Ιωαννίνων.

Πληροφορίες που παρέχονται στον συνεντευξιαζόμενο:

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να μελετήσει τη διαπολιτισμική ικανότητα του/της διευθυντή/ντριας ή/και του/της υποδιευθυντή/ντριας Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, του νομού Ιωαννίνων. Επιλεγήκατε να συμμετάσχετε στο δείγμα, καθώς υπηρετείτε σε θέση ευθύνης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σε Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο του νομού Ιωαννίνων. Η συζήτησή μας θα μαγνητοφωνηθεί, προκειμένου να μπορέσω να επεξεργαστώ τα δεδομένα που θα προκύψουν, αλλά το όνομά σας, όπως και το σχολείο, δε θα αναφερθεί και δε θα καταγραφεί, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία σας. Η συνέντευξη θα έχει διάρκεια περίπου μιας διδακτικής ώρας, δηλαδή 35 έως 45 λεπτά, έτσι ώστε να μη δημιουργηθεί πρόβλημα στη λειτουργία του σχολείου σας. Συναινείτε σ' αυτό;

Ερευνητικά Ερωτήματα, Θεματικοί Άξονες και ερωτηματολόγιο συνέντευξης

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και στους θεματικούς άξονες και κατηγοριοποιούνται ως εξής:

α. Εισαγωγικές, δηλαδή γενικές ερωτήσεις που προσδιορίζουν το προφίλ του συνεντευξιαζόμενου (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας κτλ),

β. Διερευνητικές, δηλαδή ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες αναμένεται να αναπτύξουν κάποιες γενικές απόψεις αναφορικά με το θέμα,

γ. Συγκεκριμένες, αφού απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις για συγκεκριμένες, δικές τους εμπειρίες και πρακτικές.

Ειδικότερα:

Ερευνητικό ερώτημα 1. Πώς προσδιορίζεται η έννοια της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας από στελέχη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια;

Ερωτήσεις για τη γνώση και την κατανόηση των δύο εννοιών γενικά, εν αρχή και σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, στη συνέχεια.

Ερευνητικό ερώτημα 2. Ποιο μοντέλο ηγεσίας υιοθετούν τα εν λόγω στελέχη, σε θέματα που αφορούν, στην πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού;

Ερωτήσεις για τον τρόπο που διοικούν το σχολείο τους και ειδικότερα, ερωτήσεις σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και με τον ρόλο τους σε ότι αφορά τη διαχείρισή της, στη σχολική μονάδα.

Ερευνητικό ερώτημα 3. Ποιες είναι, κατά την άποψή τους, οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν λόγω αυτής της ποικιλομορφίας;

Ερωτήσεις για τις εμπειρίες τους, που αφορούν την καθημερινότητα στο πολυπολιτισμικό πλέον σχολείο και για τις απόψεις τους σε σχέση με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

Ερευνητικό ερώτημα 4. Ποια είναι τα εμπόδια που αναδύονται στην προσπάθεια εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τα στελέχη;

Ερωτήσεις σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαχείριση της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας, από τη θέση ευθύνης που κατέχουν και σχετικές με τους παράγοντες που τους διευκολύνουν.

Ευχαριστίες – χαιρετισμός

Σας επαναλαμβάνω ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και χάρηκα που σας γνώρισα.

ΣΥΜΒΟΛΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ

...	παύση
μμμ ή εεε	παύση και σκέψη
(χαμόγελο ή γέλιο)	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Πρωτόκολλο 2^{ης} συνέντευξης:

Την συνέντευξη έδωσε ο υποδιευθυντής ενός ΕΠΑ.Λ., της πόλης των Ιωαννίνων. Η συνάντηση έγινε στο γραφείο του υποδιευθυντή του σχολείου, για να υπάρχει ησυχία και να διεξαχθεί απρόσκοπτα η συνέντευξη. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε, έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού. Μετά το πέρας της συνέντευξης έγινε και μια πρώτη συνεννόηση για την επόμενη συνέντευξη με τη διευθύντρια, ώστε να μπορέσει να παραστεί η ερευνήτρια στο σχολείο και να συνεχίσει την έρευνα .

Ημερομηνία και ώρα συνέντευξης: 11/10/2019, 11:15 π. μ.

Διάρκεια συνέντευξης: 46 λεπτά και 25 δευτερόλεπτα

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο υποδιευθυντή ενός ΕΠΑ .Λ. των Ιωαννίνων

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη: Ολυμπία Παντελή

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη: Υποδιευθυντής ενός ΕΠΑ.Λ. στα Ιωάννινα

Σκοπός συνέντευξης: Να μελετηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας,

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης:

- *Καλημέρα σας.*
- *Καλημέρα σας.*
- *Έχουμε γνωριστεί βέβαια σχετικά, θα ήθελα όμως να μου επιβεβαιώσετε κάποια στοιχεία που ήδη μου έχετε πει, φύλο: άνδρας, ειδικότητα;*
- *Γεωπόνος, ΠΕ88.01.*
- *Η ηλικία, σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε, 45-50.....;*
- *50-55.*

- **50-55. Έτη υπηρεσίας;**
- 18
- **Σπουδές;**
- Έχω τελειώσει τη Γεωπονική Σχολή Αθήνας, την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., έχω παιδαγωγικό πτυχίο και έχω ολοκληρώσει τις σπουδές μου για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Αγροχημεία, σε ΔΙΠΜΣ του τμήματος Χημείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Πολύ ωραία. Κάποιες επιμορφώσεις;**
- Ναι, έχω ολοκληρώσει επιμόρφωση 400..... δεν θυμάμαι πόσων ωρών ακριβώς, είναι αξιολογημένη επιμόρφωση από το ΕΚΠΑ, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα δια ζώσης και εξ αποστάσεως, στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στη Διαχείριση Κρίσεων. Άλλες επιμορφώσεις, εκτός από υπολογιστές, που οι περισσότερες είναι τυπικές για την υπηρεσία, μπορώ να αναφέρω, κάποια σεμινάρια διαχείρισης κρίσεων, τα οποία έχω παρακολουθήσει και σε σχέση με την ετερότητα, που έχουν εκπονηθεί από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σε συνεργασία με το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων και άλλες μικρές επιμορφώσεις, που νομίζω αν τις αναφέρουμε τώρα, θα καταναλώσουμε κάποιο χρόνο, που δεν θα έχει και ουσία.
- **Μάλιστα, πολύ ωραία, για να ξεκινήσουμε να μπούμε λίγο στο θέμα μας. Θα ήθελα να μου πείτε, ποιες μορφές ετερότητας εντοπίζετε στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου σας, εν αρχή.**
- Στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου..... Έχω υπηρετήσει σε αρκετά σχολεία, στα οποία είχαμε να αντιμετωπίσουμε μορφές ετερότητας κυρίως, στα πρώτα χρόνια, με παιδιά που προέρχονταν από την Αλβανία, π.χ. στα παραμεθόρια σχολεία, μην αναφέρω τώρα ακριβώς σχολείο, που έχω υπηρετήσει, κατά μόνας σε παιδιά που προέρχονταν από οικονομικούς μετανάστες,παιδιά οικονομικών μεταναστών, εεεεε.... και τελευταία στο σχολείο μου, στο οποίο είμαι τα τελευταία έξι χρόνια, είχαμε εκτός των παιδιών τα οποία ήταν γόνοι οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία, έχουμε παιδιά τα οποία προέρχονται συγκεκριμένα από δομές προσφύγων και δεύτερον και τρίτον, με συγχωρείτε παιδιά τα οποία προέρχονται από Ρομά, σε πολύ μικρό αριθμό όμως και θα πρέπει βέβαια να μιλήσω και για τα παιδιά τα οποία είχαν, χαρτί από ΚΕΔΔΥ με κάποια συγκεκριμένα ιατρικά προβλήματα, είχαν προβλήματα

υγείας δηλαδή και έπρεπε να αντιμετωπιστούν με συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος δεν μπορώ να πω ότι ήταν τόσο εύκολος. Εεεε... αυτά!

- **Μάλιστα.**
- Με συγχωρείτε και πάλι κάποιες μορφές συγκεκριμένες οι οποίες είχαν προσωπική ιδιαιτερότητα, κατά μονάδα, συμπεριφοράς, αν μπορώ να το πω.
- **Τι εννοείτε κατά μονάδα συμπεριφοράς;**
- Εννοώ παιδιά τα οποία, π.χ. Μια από τι πιο δύσκολες περιπτώσεις που μου έχει τύχει, είναι περίπτωση αγοριού, που η φωνή του ήταν τόσο λεπτή, που την μπερδεύεις με φωνή κοριτσιού. Τρομοκρατήθηκα όταν έγινε η εγγραφή, γιατί έτυχε να είμαι παρών εκείνη την ώρα, ενημέρωσα το προσωπικό για την ιδιαιτερότητα, σε σημείο που πρόσεχα όταν ήμουν στην τάξη και ήμουν γυρισμένος στον πίνακα, ενώ το συνηθίζω να λέω: «σταμάτα Κώστα, σταμάτα Μαρία», στη συγκεκριμένη τάξη δεν το έλεγα αυτό το πράγμα, γιατί φοβόμουν μη μπερδέψω τη φωνή του συγκεκριμένου παιδιού και αναφερθώ σε όνομα κοριτσιού.
- **Χμμ.... και πως το διαχειριστήκατε αυτό; Εκτός τάξης ως διεύθυνση του σχολείου;**
- Εκτός τάξης; Όταν άκουσα το πρώτο σχόλιο, απ' τα παιδιά, για τη φωνή του συγκεκριμένου, τους είπα ότι το συγκεκριμένο παιδί έχει κάποιο θέμα στις φωνητικές του χορδές, «το οποίο δεν φαντάζομαι εσείς, ρε σεις, να θέλατε να μιλάτε με αυτό το συγκεκριμένο τρόπο ή να κάνετε μια εγχείρηση στο λαιμό, την οποία πρόκειται να κάνει το παιδί, οπότε κάθε πλάκα νομίζω που έχει να κάνει με την υγεία περιττεύει».
- **Μάλιστα και τα παιδιά, πως το αντιμετώπισαν αυτό;**
- Σταμάτησε κάθε πλάκα και εμένα μου έκανε εντύπωση αυτό, αλλά σταμάτησε κάθε πλάκα! Βέβαια η συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού καθ' όλα ήταν «πένα». Δηλαδή το συγκεκριμένο παιδί δεν ήταν προκλητικός, δεν πείραζε, ο φουκαράς απέφυγε και να μιλάει δηλαδή, δεν ήταν ένα ευτυχισμένο παιδί, όπως εγώ τον χαρακτήρισα, αλλά μετά από 3 χρόνια, έφυγε από το σχολείο μας, χωρίς να είναι επιβαρυνμένος με πρόσθετα προβλήματα, όσο μπορούσα εγώ να εκτιμήσω. Δεν δέχτηκε bullying, αν μπορούμε να το κωδικοποιήσουμε.
- **Μάλιστα, πάρα πολύ ωραία, εσείς ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο στόχος της εκπαίδευσης, αυτών των διαφορετικών παιδιών;**

- *Ο στόχος της εκπαίδευσης αυτών των διαφορετικών παιδιών; Θα πρέπει ουσιαστικά αυτά τα παιδιά, αυτό το οποίο με ενδιαφέρει, μας ενδιαφέρει όλους σαν εκπαιδευτικούς, είναι να είναι ευτυχισμένα στο σχολείο. Να πάρουν ότι μπορούν περισσότερο από το σχολείο, όπως και κάθε άλλο παιδί, όπως άλλωστε είναι υποχρέωσή μας να τους δώσουμε, και να έχουν μια ομαλή ένταξη στην κοινωνία. Η κοινωνία, σίγουρα είναι ένας δυναμικός όρος, ο οποίος αλλάζει, τροποποιείται, διαμορφώνει τους καινούργιους της κανόνες. Έχοντας αυτά τα παιδιά στο σχολείο, σίγουρα παίρνουν στοιχεία από τη δική μας κοινωνία, από την κρατούσα ομάδα, αν μπορώ να την χρησιμοποιήσω αυτή τη λέξη.....*
- ***Κυρίαρχη ομάδα.....***
- *.....Την κυρίαρχη ομάδα. Όσο και να θέλουμε να το αποφύγουμε και να μιλήσουμε για διαπολιτισμικότητα, που διαπολιτισμικότητα σημαίνει ότι δημιουργώ ένα καινούργιο κοινωνικό σύνολο, με νέους κανόνες το οποίο περιέχει στοιχεία από όλους τους πολιτισμούς, αυτό είναι το ιδεατό! Αν θέλουμε να μιλήσουμε για πραγματικότητα, θα πρέπει αυτά τα παιδιά να ενταχθούν, αν και δεν είναι σωστός ο όρος, σε αυτή την πραγματικότητα που υπάρχει και να την επηρεάσουν. Αλλά για να γίνει αυτό, θα πρέπει εμείς στο σχολείο, θα πρέπει να τους έχουμε δώσει τα στοιχεία αυτά που να μπορούν να το κάνουν. Δηλαδή: μόρφωση, αγωγή, η αγωγή βέβαια δίνεται πάντα από την κυρίαρχη ομάδα, εντάξει; Με τους κανόνες της και με βάση, τις προδιαγραφές που εκείνη θέτει. Γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα είναι συγκεκριμένο και σου επιβάλλει τι να κάνεις. Όμως αν λάβουμε υπόψη μας και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ουσιαστικά υλοποιούμε, μέσα στην τάξη, μπορούμε να ζήσουμε ομαλά όλοι μαζί, παίρνοντας καινούργια στοιχεία από αυτούς και δίνοντας και εμείς στοιχεία από τα δικά μας.*
- ***Μάλιστα, μου απαντήσατε σε μια ερώτηση, που θα σας έκανα αργότερα σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα, αλλά είναι πολύ θετικό ότι γνωρίζετε κάποια πράγματα, περί διαπολιτισμικότητας.***
- *Τα πράγματα αυτά φυσικά δεν τα γνώριζα, μόνος μου, ούτε μου ήρθαν ξαφνικά. Θεώρησα χρήσιμο να επιμορφωθώ, μου δόθηκε η ευκαιρία, παράλληλα, αυτό που ξέχασα να σας πω είναι ότι στο σχολείο έχω αναλάβει και ως υπεύθυνος αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας, δηλαδή επιμορφώθηκα πρώτα και μετά γνώρισα. Πριν πάω να μάθω, δεν ήξερα! Αυτό σας το λέω, μόνο και μόνο,*

επειδή θεωρώ απόλυτα σημαντικό, την επιμόρφωση. Την ουσία και την αξία της επιμόρφωσης για τον εκπαιδευτικό. Εκπαιδευτικός που δεν γνωρίζει, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. Υπάρχει και μια πάγια αρχή, σε κάθε επίπεδο, ότι η επιμόρφωση κάμπει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε νέο. Πρέπει να μάθω, να προσαρμοστώ και να αντιμετωπίσω. Αν κάτι λείπει από αυτά, δεν μπορώ να προχωρήσω.

- **Χμμ.. Πάρα πολύ ωραία. Άρα θεωρείτε την επιμόρφωση, κάτι πάρα πολύ σημαντικό, για την ένταξη, τέλος πάντων, αυτών των διαφορετικών παιδιών, στο σύστημα εκπαίδευσης, στην εκπαίδευση γενικά.....**
- *Ναι, βέβαια.*
- **.....την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση των διευθύνσεων των σχολείων;**
- *Σε κάθε επίπεδο.*
- **Σε κάθε επίπεδο!**
- *Σε κάθε επίπεδο! Γιατί το λέω αυτό. Η σχολική κοινότητα έχει τρεις συνιστώσες: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Αυτές είναι οι τρεις βασικές συνιστώσες. Για να μπορέσει να λειτουργήσει καλά, πρέπει να λειτουργήσουν και οι τρεις ομάδες καλά, που σημαίνει απόλυτη συνεργασία. Η διεύθυνση ουσιαστικά επικουρεί, επιτηρεί και επιβλέπει την εφαρμογή των αποφάσεων της κοινότητας. Σε περίπτωση που κάτι από αυτά δυσλειτουργήσει, έχουμε πρόβλημα. Εάν λοιπόν ο εκπαιδευτικός δεν είναι επιμορφωμένος, μπορεί να παρουσιάσει εκείνος, αν μπορώ να το πω, κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές. Ο διευθυντής, ο οποίος θα εντοπίσει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να αντιδράσει αλλά να καταλάβει κι' αυτός, ότι δεν το κάνει ο εκπαιδευτικός από άποψη. Τις περισσότερες φορές δεν γίνεται από άποψη, γίνεται από άγνοια.*
- **Μάλιστα. Πείτε!**
- *Ναι. Δηλαδή, ας πούμε μπαίνουμε μέσα στους Συλλόγους. Στους Συλλόγους ακούγονται όλες οι αλήθειες και καταλαβαίνεις την ουσία του πράγματος. Αν πει κάποιος: «με εκνεύρισε ο Θωμάς το γυφτάκι», θα πρέπει να του πεις εσύ: «Κάτσε ρε συνάδελφε, εντάξει, μην το παρακάνουμε!». Το «γυφτάκι», εντάξει, είναι μια λέξη που δεν ανήκει στο σχολείο! Δυστυχώς γίνεται, δεν μπορώ να σας πω ότι δεν γίνεται. Γίνονται αυτά τα πράγματα.*
- **Μάλιστα....**

- *Αλλά χρειάζεται, δηλαδή πρώτα ο διευθυντής να έχει αυτός την ευαισθησία, σε αυτά τα πράγματα, να την περάσει στο Σύλλογο και να σας πω και κάτι, αν και δεν είναι σωστό, να την απαιτήσει και να την επιβάλλει! Γιατί υπάρχει χρέος απέναντι στην κοινωνία. Εάν δεν τα περάσουμε αυτά τα πράγματα, δε μπορούμε να σταθούμε σε δυο τρεις αρνητικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να επανέλθουν στην τάξη, εννοώ στην τάξη των πραγμάτων, ακόμα και αν αυτό, δεν σας λέω με πειθαρχικές ποινές. Υπάρχει τρόπος πάντως, να περάσει. Εάν εγώ απαιτήσω στο σχολείο μου, να μην υπάρξει ρατσιστική συμπεριφορά, δεν θα υπάρξει. Και αν υπάρξει, θα την ελέγξω!*
- **Μάλιστα, άρα θεωρείτε ότι επηρεάζει, εσείς ως διεύθυνση, επηρεάζετε τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στο σχολείο;**
- *Απόλυτα!*
- **Απόλυτα!**
- *Απόλυτα! Τόσο απόλυτα, που δεν μπορεί να είναι περισσότερο!*
- **Με ποιο τρόπο;**
- *Με ποιο τρόπο; Σας είπα και πριν, ότι πρώτα απ' όλα ακούω τις συζητήσεις. Όταν λέω στο Σύλλογο, δεν εννοώ σε σύγκλιση Συλλόγου, εννοώ μέσα στο γραφείο καθηγητών. Βρίσκομαι, είμαι παρών. Δεν κλείνομαι στο γραφείο μου. Δεν είμαι εκτός σχολείου.*
- **Μάλιστα.**
- *Ακούω τα παράπονα των μαθητών.*
- **Ναι...**
- *Τα παιδιά, να είστε βέβαιοι, ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές εκ μέρους εκπαιδευτικών, πάντα τις αναφέρουν. Τους ενοχλούν, τους πονούν.*
- **Μμμμ.**
- *Φανταστείτε, ότι ακόμα και παιδιά τα οποία, εκδηλώνουν τα ίδια ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους, αφού τους επαναφέρεις, οι ίδιοι μπορούν να παραπονεθούν για τέτοιες συμπεριφορές άλλων συμμαθητών τους ή και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Άρα ο διευθυντής γνωρίζει. Σας είπα, όμορφα, κάνει μια κουβέντα: «έχουμε μορφές ετερότητας μέσα στο σχολείο μας, πρέπει να τις διαχειριστούμε, με συγκεκριμένο τρόπο κ.λ.π.», αλλά σε περίπτωση που δεις εσύ, ότι ο άνθρωπος αυτός, ο συνάδελφος, δεν επαναφέρεται, γιατί μπορεί να παρουσιαστεί ένα φαινόμενο και από θέμα πολιτικής άποψης,*

καθαρά, ο άλλος να έχει ρατσιστική συμπεριφορά. Αυτό δεν μπορεί να μη σημειωθεί!

- **Ναι!**
- Θα σημειωθεί, δεν θέλω να χρησιμοποιήσω άλλες λέξεις βέβαια και θα..... προσαρμοστεί.
- **Μάλιστα (γέλιο), δεν θέλω να σας φέρω σε δύσκολή θέση, ΟΚ, άρα θεωρείτε ότι έχει αλλάξει ο ρόλος των διευθύνσεων, λόγω της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού;**
- **Βέβαια! Βέβαια! Βέβαια!** Δεν μπορεί να έχεις έναν απρόσωπο διευθυντή, ο οποίος διεκπεραιώνει διοικητικά και επιβάλλει ποινές. Πρέπει να είσαι σε άμεση επαφή με τα παιδιά. Αυτό σημαίνει βέβαια, τη γενικότερη διαχείριση του όλου σχολείου. Τα γραφειοκρατικά σου καθήκοντα, όπως προβλέπει και ο νόμος, θα μεταβιβαστούν σε συναδέλφους, έτσι ώστε εσύ να έχεις το χρόνο, μέσα σε 7-8 ώρες που είσαι στο σχολείο, να ασχοληθείς με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Σημασία έχει, ότι το σχολείο υπάρχει για τα παιδιά. Δεν υπάρχει, ούτε για να έχουμε εμείς οργανική, αν και δυστυχώς, με βάση την πυραμίδα των αναγκών του Maslow, πρέπει να εξασφαλίσω πρώτα τη δικιά μου επιβίωση και μετά να κοιτάζω παραπάνω, αλλά το σχολείο υπάρχει για τα παιδιά. Εάν έχω ευτυχισμένα παιδιά, έχω και καλό σχολείο. Εάν έχω ευτυχισμένα παιδιά και καθηγητές όμως, δεν θέλω να παραβλέψω τον ρόλο των συναδέλφων, ο διευθυντής δε λειτουργεί μόνος του, έχει σημαντικό ρόλο, αλλά δε λειτουργεί μόνος του. Θα πρέπει να λειτουργήσει παράλληλα με το Σύλλογο Διδασκόντων, στην κατεύθυνση αυτή.
- **Μάλιστα.....**
- **Κι' αυτό ακριβώς έχει αλλάξει, απ' τον παλιό τύπο διευθυντών.**
- **Μπορείτε να τους, όχι στις περιπτώσεις που υπάρχει κάποιο πρόβλημα με κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κ.λ.π., αλλά στη γενικότερη διαχείριση του θέματος, μπορείτε να βοηθήσετε τους συναδέλφους σας;**
- Σε συναντήσεις.....
- **Να λειτουργήσετε βοηθητικά;**
- Σε συναντήσεις, ακριβώς! Ακριβώς! Σε συναντήσεις που έχουμε με τους συναδέλφους οι οποίες είναι τακτικές, μπορείς να τους αναφέρεις πράγματα που

εσύ πιστεύεις και ξέρετε, ο συνάδελφος εάν δει ότι εσύ αυτό που λες το πιστεύεις και το υλοποιείς και αυτός θα λειτουργήσει κοντά σε εσένα. Ο συνάδελφος, πάντα θέλει τη στήριξη της διεύθυνσης στο έργο του, το οποίο είναι πάρα πολύ δύσκολο. Θα τους παροτρύνεις να παρακολουθήσουν επιμορφώσεις, θα τους προτείνεις ακόμα και βιβλία να διαβάσουν, το οποίο στην πραγματικότητα δεν θα γίνει, ουσιαστικά. Πάντα όμως βρίσκονται πρόθυμοι συνάδελφοι σε αυτό. Δηλαδή ουσιαστικά δημιουργείς πολλαπλασιαστές μέσα στο ίδιο σου το σχολείο, έτσι ώστε να φέρεις το αποτέλεσμα που θέλεις.

- **Μάλιστα. Τώρα. Πως θα περιγράφατε, το στυλ ηγεσίας του σχολείου σας, το μοντέλο ηγεσίας του σχολείου σας;**
- Σε αυτό τώρα τι να σας πω;
- **Πως θα το χαρακτηρίζατε;**
- Εάν σας πω ότι είμαι ο τύπος του δημοκρατικού ηγέτη, θα σας πω ψέματα, γιατί προηγουμένως σας είπα, ότι μπορώ και να επιβάλλω την καλή συμπεριφορά. Δε μπορώ να το κωδικοποιήσω αυστηρά και πιστεύω γενικά, δε μπορεί να κωδικοποιηθεί κάτι. Πιστεύω, ότι λειτουργώ δημοκρατικά, με την έννοια της δημοκρατίας, ότι να μην καταπατώνται τα δικαιώματα του άλλου. Δηλαδή, δε μπορώ να λειτουργήσω δημοκρατικά....., θα λειτουργήσω δημοκρατικά, αλλά μέχρι να καταπατηθούν τα δικαιώματα των παιδιών. Εάν καταπατηθούν τα δικαιώματα των παιδιών, δυστυχώς, πιστεύω ότι για είμαι αποτελεσματικός αυτήν την ώρα, πρέπει να περάσω σε στυλ αυταρχικής ηγεσίας. Δεν το θέλω, δεν είμαι ευτυχισμένος που το κάνω, αλλά απαιτώ συμπεριφορές. Απαιτώ συμπεριφορές!
- **Πείτε, πείτε κάνα παράδειγμα!**
- Να σας πω παράδειγμα; Επειδή βάζω τον εαυτό μου πάντα μπροστά, κάποτε είχα ένα μαθητή, ο οποίος ήταν....., είχαμε μάθει..., ότι «κάνει πόρτα», το βράδυ.
- **«Πόρτα»;**
- «Πόρτα», σε νυχτερινά μαγαζιά.
- **Μάλιστα.**
- Και μάλιστα είχε συζητηθεί ότι είναι και «φορτωμένος» στο σχολείο, μαχαίρι κ.λ.π. Είχαν αρχίσει να φοβούνται οι συνάδελφοι, τους είπα, ότι δε θα εμπλακούν σε τίποτα, οτιδήποτε γίνει θα φωνάξουν εμένα να επιληφθώ της

κατάστασης, όπως και πράγματι έγινε σε επεισόδιο ξυλοδαρμού που είχαμε. Εννοώ ότι ο τύπος, είχε πάει ν' αρπάξει συμμαθητή του και αναγκάστηκα να τον τραβήξω εγώ από πάνω του. Παράλληλα όμως, απαιτούσα από τους συναδέλφους, να τον σεβαστούν. Ξέρετε όμως, εγώ τι έχω διαπιστώσει: σε όλες τις μορφές ετερότητας, σε όλες τις μορφές που έχουμε. Τα παιδιά αυτά, το έλλειμμα που νοιώθουν, δεν είναι έλλειμμα του ότι «είμαι στο σχολείο, σε μια ξένη χώρα, δεν ξέρω τη γλώσσα». Το πρόβλημά τους είναι, ότι δεν νοιώθουν ότι παίρνουν σεβασμό.

– **Χμμμ!**

– Αυτό είναι το μεγάλο τους πρόβλημα! Εάν νοιώθουν ότι τους σέβεται, τα παιδιά μιλάω έτσι, αν νοιώσουν το σεβασμό, όπως συμβαίνει και με όλους μας άλλωστε, τότε τα παιδιά αυτά, θα προσαρμοστούν απόλυτα και θα μπορέσουν και αυτοί να μας δώσουν στοιχεία για να πάμε στη διαπολιτισμικότητα, γιατί πως θα πας στη διαπολιτισμικότητα, αν δε σέβεται τον συμμετέχοντα στην διαπολιτισμικότητα. Το μόνο που χρειάζεται να δείξεις είναι ότι σέβεται. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα και έχω επιβάλλει ποινές, σε μαθητές που έχουν παρουσιάσει παραβατική συμπεριφορά, σε σχέση με τους κανόνες του σχολείου. Π.χ. είχα μαθητές από το Πακιστάν, αν θυμάμαι καλά, οι οποίοι άρχισαν να φέρονται υποτιμητικά προς τα κορίτσια. Τους είπα στα αγγλικά, να σβήσουν τις φωτογραφίες με τα κορίτσια στην αυλή του σχολείου και τους είπα ότι εδώ στην Ελλάδα, συμπεριφερόμαστε σαν να είναι αδελφές μας. Ότι δεν είναι κατώτερες από εμάς γιατί είμαστε άντρες. Σε αυτό το σημείο, του δίνεις το στοιχείο του δικού σου πολιτισμού. Εκεί το απαίτησα όμως! Εκεί το απαίτησα! Ότι θα φερθούν έτσι οι μαθητές. Ομοίως όμως, απαιτώ από τους συναδέλφους, να τους σεβαστούν. Δε θέλω να έρθει μαθητής να μου πει ότι, ο κύριος μου μίλησε άσχημα και ειδικά να έχει αναφερθεί στην καταγωγή του.

– **Μμμμμ... Άρα το στυλ ηγεσίας σας, ναι..... Νομίζω ότι το χαρακτηρίσατε με τρόπο..... πολύ πως να το πω... to the point! Έτσι;**

– **Ναι.**

– **Πολύ ωραία, μάλιστα. Πιστεύετε ότι υπάρχουν παράγοντες, που δυσχεραίνουν την προσπάθεια της διεύθυνσης, να εντάξει ομαλά, αυτά τα παιδιά;**

- Παράγοντες..... πρώτα απ’ όλα....., αν πούμε για εξωγενείς παράγοντες, η πίεση που ασκείται από το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι τεράστια. Πρέπει να βγει μια συγκεκριμένη ύλη, σε συγκεκριμένο χρόνο και με συγκεκριμένο τρόπο. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η έλλειψη επιμόρφωσης. Ουσιαστικά είναι παντελής η έλλειψη επιμόρφωσης. Αυτό που σας είπα ότι έχω επιμορφωθεί για τη διαπολιτισμικότητα και τη διαχείριση κρίσεων, έγινε με πράξη που υλοποιήθηκε αν θυμάμαι καλά, το 2006. Για σκεφτείτε! 13 χρόνια μετά, δεν έχει γίνει τίποτα, παρά ένα σεμινάριο, με τον κύριο Κούτρα.
- **Από το πανεπιστήμιο;**
- Από το πανεπιστήμιο, ναι! Ο οποίος, ο άνθρωπος,, εντάζει, ξέρετε επειδή εγώ είμαι γεωπόνος, ότι και αν πει , κρέμομαι από τα χείλια του, όπως και από κάθε ειδικό επιστήμονα. Η δικιά μου κατεύθυνση είναι τελείως διαφορετική και ουσιαστικά καταρτίζομαι σε αυτό. Δεν εκπαιδεύομαι.....
- **Ναι.**
- Δεν έχω εκπαιδευτεί.
- **Ναι...**
- Κατάρτιση έχω λάβει. Έχω αποκτήσει κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αν μπορούσαμε να έχουμε μια βάση επιμόρφωσης, δηλαδή αν θέλουμε πραγματικά, να δημιουργήσουμε μια διαπολιτισμική κοινωνία και να αναγνωρίσουμε την ανάγκη ύπαρξής της και επιβιώσής της, θα έπρεπε ίσως στις λεγόμενες καθηγητικές σχολές, να γίνονται μαθήματα για τη διαπολιτισμικότητα, έτσι ώστε μετά τα 4 χρόνια, ο απόφοιτος εκπαιδευτικός να βγαίνει από τη σχολή ευαισθητοποιημένος. Να κάνει κάποιο μεταπτυχιακό, αν θέλει να επιμορφωθεί περισσότερο και μετά ως μάχιμος εκπαιδευτικός, θα είναι τελείως διαφορετικός. Δηλαδή η μη στήριξη της πολιτείας ξέρετε δεν είναι..... Αν πάρω τον προϊστάμενό μου τηλέφωνο και του πω έχω ένα πρόβλημα, θα σταθεί δίπλα μου. Αλλά πόσο ξέρει και αυτός να μου σταθεί! Πόσο; Ξέρει;
- **Ναι, έχετε δίκιο!**
- Δηλαδή, να σας πω και κάτι άλλο! Στο σχολείο π.χ. το πρώτο πράγμα που αντιμετωπίσαμε, ήταν ότι είχαμε δυο μαθητές από οικογένειες, οι οποίοι ήταν Σιχ και οι άλλοι ήταν Πακιστανοί. Ιστορικά, αυτές οι δυο ομάδες, οι Σιχ με τους Πακιστανούς, γιατί το Πακιστάν ιδρύθηκε από κομμάτι της Ινδίας, είχαν και

έχουν αντιπαλότητα μεταξύ τους. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, είχα ενημερώσει και τους εκπαιδευτικούς, ότι «προσέξτε, γιατί εδώ πέρα υπάρχει ενδογενής αντιπαλότητα, μην έχουμε τίποτα ιστορίες». Βέβαια, οι φουκαράδες οι Πακιστανοί ήταν τόσο φοβισμένοι, που δεν τολμήσανε να κουνηθούνε. Αυτό που σας είπα, την αντιπαλότητα των Σιχ με τους Πακιστανούς, την ξέρω γιατί μου άρεσε να διαβάζω ιστορία, από μικρός. Έπρεπε όμως, να μας είχαν πει, ότι «κοιτάξτε, σας έρχονται πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες είναι έτσι! Προσέξτε τους αυτούς, μπορεί να εμπλακούν». Το ξέρουν; Όχι! Πότε το διαπιστώνουν; Όταν βγουν τα μαχαίρια!

- **Ναι! Πολύ ωραία! Διευκολυντικοί παράγοντες τώρα. Άρα οι παράγοντες, για να το συνοψίσουμε, που δυσχεραίνουν, είναι ουσιαστικά η μη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έτσι;**
- Έτσι.
-ότι δεν γίνεται εμπεριστατωμένα και το πρώτο που είπατε, δεν το θυμάμαι;
- Εεεεε..., δεν θυμάμαι και εγώ τι είπα!
- **Τέλος πάντων. Δεν πειράζει! Δεν πειράζει!**
- Δεν θυμάμαι και εγώ τι είπα. Η σύνοψη η δικιά σας είναι σημαντική σε αυτό αλλά..... Σας είπα ότι είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και το αναλυτικό πρόγραμμα που έχεις υποχρέωση να τηρήσεις σα σχολείο. Αυτό σας είπα.
- **Μμμμμ. Μάλιστα.**
- Και βέβαια. Συγγνώμη.....
- **Όχι, πείτε, πείτε!**
- Είπατε για τους διευκολυντικούς
- **Αυτό θα σας ρωτούσα! Διευκολυντικοί παράγοντες;**
- Ο αντίποδας είναι να πραγματοποιηθεί η επιμόρφωση,
- **Ναι....**
- Και βέβαια, αυτό που ξέχασα να σας πω, είναι ότι από πέρυσι, σ' ένα μεγάλο αριθμό τύπου σχολείων, υπήρξαν ψυχολόγοι. Αυτό ελπίζω να συνεχιστεί και φέτος.
- **Ναι...**

- Ήταν σημαντικός ο ρόλος τους. Ήταν πολύ σημαντικός και στηρικτικός σ' εμάς. Βέβαια και αυτοί στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας..., ξέρετε τι! Ακόμα και με τους ψυχολόγους που έχω συζητήσει, αισθάνεσαι την οσμή του ρατσισμού να υφέρπει. Πάντα!
- **Δηλαδή;**
- Δηλαδή, την οσμίζομαι και στον εαυτό μου! Πρώτα απ' όλα, για να μη μιλήσω για τους άλλους. Ότι μπορεί να έχω την άποψη, ότι εκεί πρέπει να πάμε, έτσι πρέπει να λειτουργήσουμε, αλλά όταν υπάρχει μια συγκεκρι..... Δηλαδή, μου κάνει κάτι ένας Έλληνας μαθητής. Του μιλάω, τον τιμωρώ και ακολουθώ τις διαδικασίες. Όταν μου κάνει κάτι ή με εκνευρίζει πολύ, ένας μαθητής που προέρχεται από μια ιδιαίτερη ομάδα, αν μπορώ να πω μειονοτική, δεν ξέρω αν είναι σωστός ο όρος βέβαια, πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται ότι: «κοίταξε να δεις τι μου έφτιαξε εμένα ο Πακιστανός», ενώ δε λέω παράλληλα «τι μου έφτιαξε εμένα ο Έλληνας». Γι' αυτό μιλάω για υφέρποντα ρατσισμό. Και αυτό το οσμίζομαι πολλές φορές και μου έχει τύχει να το καταλάβω ακόμα και από ψυχολόγο. Και μου κάνει εντύπωση. Δεν ξέρω αν έχει να κάνει αυτό, με την τάση του ανθρώπου, να ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα. Δηλαδή, πρέπει να αλλάξουν πάρα πολλά πράγματα, για να πάμε σε αυτό που θέλουμε, αν θέλουμε! Η τάση του ανθρώπου να ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα, εάν τον κάνει, ενδογενής είναι ίσως αυτή η τάση, δεν το ξέρω και καλά, γι' αυτό σας είπα, έχω καταρτιστεί, δεν έχω εκπαιδευτεί. Λοιπόν, η ενδογενής αυτή τάση του ανθρώπου, να ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα, τον κάνει να την περιχαράκωνει και αυτόματα ο άλλος, να έρχεται απ' έξω και να λες : «Α! ο άλλος από την άλλη ομάδα, κοίτα τι μου έκανε» ενώ δεν θα πεις ποτέ : «τι μου έκανε ο άλλος από την δική μου ομάδα». Θα πεις: «μου το έκανε». Δεν θα το χαρακτηρίσεις.
- **Μάλιστα.....**
- Βέβαια η διευκόλυνση είναι σημαντική. Έτσι; Των ψυχολόγων.
- **Εεεεε...**
- Να συζητάμε.
- **Αρα συνεργάζεστε με κάποιους φορείς, για το συγκεκριμένο ζήτημα.**
- Βέβαια. Ναι. Συνεργαζόμαστε και μέσω του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων...
- **Χμμμ..**

- και με το Πανεπιστήμιο, δηλαδή δεν υπάρχει περίπτωση να έχουμε κάποιο πρόβλημα, να απευθυνθούμε στον κύριο Κούτρα και αν ο κύριος Κούτρας δεν μπορεί να το διαχειριστεί, θα μας παραπέμψει σε τμήμα του Πανεπιστημίου, που μπορεί να το διαχειριστεί. Δηλαδή, μπορώ να πω ότι νοιώθω καλά, που βρίσκομαι στα Γιάννενα, γιατί ακριβώς έχουμε μια πολύ καλή συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, σε κάθε επίπεδο. Και η Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας, πάντα είναι δίπλα μας, δηλαδή δεν μας κυνηγάει σαν ο προϊστάμενος, τον υφιστάμενο. Λειτουργεί στηρικτικά και αυτό έχει συμβεί με όλους τους προϊσταμένους, μέχρι τώρα. Και οι δομές, βέβαια εκεί πέρα, επειδή πρόκειται για Μ.Κ.Ο., είμαι λίγο επιφυλακτικός, για τις δράσεις τους, για την αποτελεσματικότητά τους, για την ποιότητα του στελεχικού τους δυναμικού.
- **Χμμμ.....**
-αν είναι ειδικευμένοι, αν οι ίδιοι μπορούν να διαχειριστούν πράγματα. Ας πούμε όταν οι μαθητές-πρόσφυγες, έρχονται στο σχολείο, μας λένε να μην τους μιλάμε αγγλικά. Η δικιά μου εμπειρία, δείχνει ότι αν με αυτά τα παιδιά, δεν συνεννοηθείς σε μια κοινή γλώσσα, χρησιμοποιώντας μεταφραστές, δεν πρόκειται να συνεννοηθείς, ποτέ. Ας πούμε όταν ήμουν σε σχολεία της περιφέρειας, τι κάναμε τότε που έρχονταν οι Αλβανοί: διαβάζαμε εμείς λίγο αλβανικά, έτσι ώστε με αυτά τα παιδιά να μπορούμε να συνεννοηθούμε στην αρχή και θυμάμαι την χαρά τους που τους έλεγες : «μυρμηγκές» π.χ. στους Αλβανούς και χαίρονταν που τους έλεγες, καλημέρα, στη γλώσσα τους. Από τις Μ.Κ.Ο. μας λένε όπως σας είπα, να μιλάμε μόνο Ελληνικά, μα δεν μπορεί κάποιος να μάθει αιφνιδιαστικά ελληνικά. Θα προσαρμοστεί.
- **Αυτό είναι ένα ζήτημα, στο οποίο θα σας πήγαينا αμέσως μετά. Δηλαδή στην άποψη που έχετε για τις γλώσσες των παιδιών. Πρέπει να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα, πρέπει να τη διατηρήσουν, τι γίνεται πώς πρέπει να διδαχθούν τα ελληνικά;**
- Προσέξτε, δεν μπορεί κάποιος να ξεφύγει από την καταγωγή του. Δεν μπορούμε να αλλάξουμε τον άνθρωπο. Ούτε να τον κάνουμε Έλληνα, ούτε να τον κάνουμε ημι-Έλληνα, ούτε τίποτα. Αυτός πρέπει να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει την καταγωγή του, θέλει να ζήσει στην Ελλάδα, άρα.... Θα πρέπει όμως να έχει τα στοιχεία του. Έτσι κι' αλλιώς όταν λέμε για διαπολιτισμικότητα, μιλάμε για μια κοινωνία, η οποία περιέχει στοιχεία από διάφορους πολιτισμούς.

Τώρα σας είπα και πάλι, εάν θέλει η ελληνική κοινωνία να μεταμορφωθεί σε διαπολιτισμική, αν θα πρέπει να αναλάβουμε όλες τις δράσεις γι' αυτό, αυτό είναι άλλο ερώτημα!

– *Ναι.....*

– *Η δικιά μου άποψη, είναι ότι αυτό είναι σημείο των καιρών. Πρέπει να το κάνουν, πρέπει να προσαρμοστεί, να προσαρμοστεί η ελληνική κοινωνία. Δηλαδή, δε μπορούμε να απαιτούμε στα παιδιά αυτά, που μένουν εδώ, π.χ. για τους Αλβανούς που είναι δεύτερης γενεάς, να τον βάζω να υπηρετεί στον ελληνικό στρατό, να του λες να υπερασπίσει τα πάτρια εδάφη και αυτόν να τον έχω απομονώσει, να τον έχω Αλβανό, χωρίς να αγαπάει την Ελλάδα. Αυτός ο άνθρωπος θα είναι ένας Αλβανός, στην καταγωγή του, ο οποίος θα τιμά την πατρίδα του και παράλληλα θα αγαπάει την χώρα στην οποία βρίσκεται, που γεννήθηκε σε αυτή τη χώρα και έτσι θα την υπερασπιστεί, σε κάποιο ενδεχόμενο.*

– *Ναι.*

– *Έτσι; Δηλαδή η χρήση της ξένης γλώσσας μέσα στο σχολείο, για μένα επιβάλλεται. Επιβάλλεται για να προσαρμοστεί το παιδί. Για να δείξεις ότι το σέβεσαι. Εάν του πεις: «δεν σέβομαι τη γλώσσα σου, δεν σέβομαι τη θρησκεία σου, σου επιβάλλω τη γλώσσα μου, σου επιβάλλω τη θρησκεία μου», από εκεί και πέρα ο άνθρωπος αυτός, δεν θα σε σεβαστεί ποτέ. Δεν θα θελήσει να ενταχθεί σε κάτι, που το αλλοτρίωσε τόσο πολύ.*

– ***Μάλιστα. Πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις, να σας ρωτήσω και κάτι άλλο τώρα. Κάποιες ενέργειες, προς την κατεύθυνση της ένταξης αυτών των παιδιών, της όσο δυνατόν καλύτερης ένταξης αυτών των παιδιών, τέλος πάντων, μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάνετε ως σχολείο;***

– *Επειδή ακόμα φοβάμαι τις αντιδράσεις της κοινωνίας.....*

– *Ναι....*

– *Γιατί όπως σας είπα, πιστεύω ότι δεν έχει αποποιηθεί τον ρατσιστικό της μανδύα, είναι δύσκολο από ένα έθνος-κράτος, να φθάσει σε μια κατάσταση διαπολιτισμικής κοινωνίας και όλα αυτά τα ωραία που λέμε. Προσπαθώ μόνο μέσω της αποδοχής του κόσμου, να νοιώσουν καλά κατά την ένταξή τους, για την ώρα. Και κυρίως αυτό που παρέλειψα να σας πω, είναι ότι όπως από τους συναδέλφους απαιτώ και από τα παιδιά απαιτώ, να μην παρουσιάζουν*

ρατσιστικές συμπεριφορές και ευτυχώς μέχρι τώρα, δεν έχει χρειαστεί να τιμωρήσω μαθητή, γιατί παρουσίασε ρατσιστική συμπεριφορά. Βέβαια σε καμία περίπτωση, δεν θα τον τιμωρούσα γιατί παρουσίασε ρατσιστική συμπεριφορά, θα τον τιμωρούσα γιατί παρουσίασε κάτι άλλο. Καταλαβαίνετε τι εννοώ.

- **Όχι ακριβώς....**
- Δηλαδή, δε μπορεί να γραφτεί εύκολα, στο βιβλίο εύρυθμης λειτουργίας που έχουμε πλέον, ότι του επιβάλλω ποινή, γιατί φέρθηκε ρατσιστικά σε συμμαθητή του. Αυτό είναι μεγάλη κουβέντα. Θα τιμωρηθεί για απρεπή συμπεριφορά.
- **Μάλιστα.....**
- Έτσι;
- **Γιατί το λέτε αυτό;**
- Το λέω γιατί από τη στιγμή..... Ξέρετε έχουμε μεγάλο θέμα και με τους δικηγόρους και με γονείς-δικηγόρους, που είναι πάρα πολύ ευαίσθητοι σε αυτά τα πράγματα. Εάν εγώ γράψω, ότι του επιβλήθηκε ποινή για ρατσιστική συμπεριφορά, αρχινάει κουβέντα για το τι είναι ρατσιστική συμπεριφορά, πως στοιχειοθετείται κ.λ.π. Άρα ένας ευέλικτος τρόπος της διοίκησης, για να το αποφύγει αυτό, ποιος είναι; Να γράψεις ότι του επιβάλλω ποινή για απρεπή συμπεριφορά, προς συμμαθητή του.
- Μάλιστα (γέλιο). OK.
- Συνέρχεται ε! Ξέρετε πως συνέρχεται και το ξεπερνάει;
- **Ναι ε;**
- Α! Με δυο μέρες αποβολή στανιάρει!
- **Πολύ ωραία! Μου είπατε ότι.....**
- Να ολοκληρώσω;
- **Ναι, ναι, ναι!**
- Κάτι το οποίο θα είχε αποτελεσματικότητα και το είχα γράψει μάλιστα ως εργασία και είχε γίνει δεκτό, στο σεμινάριο για την διαπολιτισμική που σας είπα, που ήταν πιστοποιημένο από το ΕΚΠΑ, θα μπορούσαμε να διοργανώσουμε μια γιορτή, την οποία θα περιέχονταν στοιχεία πολιτισμού, από τα παιδιά που έχουμε στο σχολείο μας.
- **Χμμ...**

- *Δηλαδή, παιδιά τα οποία είναι από το Πακιστάν. Στοιχεία μαγειρικής. Εμείς σαν επαγγελματικό λύκειο, έχουμε τη δυνατότητα, στο εργαστήριο τεχνολογίας τροφίμων, τα Χριστούγεννα, να φτιάχνουμε κουλουράκια.*
- ***Ναι***
- *Θα μπορούσαν να μας δείξουν αντίστοιχα τι φτιάχνουν στο Ραμαζάνι. Αλλά για πέστε μου πόσο εύκολο είναι να φτιάξουμε στο Ραμαζάνι τα αντίστοιχα γλυκίσματα, που χρησιμοποιούν αυτοί οι άνθρωποι και να μην έχουμε αντίδραση από τους γονείς των υπολοίπων, δηλαδή θα μας πουν: «τι μαθαίνεις στο παιδί μου; Του μαθαίνεις τι κάνουν οι μουσουλμάνοι στο Ραμαζάνι;».*
- ***Χμμμ.....***
- *Δεν είναι εύκολα αυτά. Μιλάμε για ανοιχτό σχολείο, ζητάμε ανοιχτό σχολείο, μόνο που ο διευθυντής, σ' αυτό που με ρωτήσατε, πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του, θα πρέπει να ζυγίζει κάθε φορά, μέχρι που μπορεί να φθάσει αυτό το ανοιχτό σχολείο. Γιατί αν το σχολείο, πας να το ανοίξεις κόντρα στην τοπική κοινωνία, θα το κλείσεις αυτόματα. Και πιο πολύ απ' ότι το είχες. Θα πρέπει να το πας τόσο, όσο.*
- ***Σιγά, σιγά!***
- *Σιγά, σιγά! Αυτά που σας λέω δεν είναι..... Και εγώ μικρός πίστευα, ότι μπορεί να γίνουν πιο εύκολα, ρηζικέλευθα και πιο αποτελεσματικά. Αλλά, λόγω της εμπειρίας καταλαβαίνω ότι αυτά τα πράγματα, είναι λίγο.....*
- ***Ναι!***
- *Δύσκολα.*
- ***Ο.Κ. Τα υπόλοιπα τα είδαμε, που ήθελα να σας ρωτήσω, εκείνο που ήθελα ακόμα είναι, μόνο αν έχετε... αν κρατάτε κάποιες πληροφορίες, για τα παιδιά αυτά και πως τις διαχειρίζεστε; Εν αρχή, αν κρατάτε κάποιες πληροφορίες;***
- *Εννοείτε αν κρατάμε αρχείο, τι εννοείτε;*
- ***Ναι, αν έχετε κάποιες πληροφορίες, για τα διαφορετικά αυτά παιδιά; Από που προέρχονται...***
- *Μισό λεπτό, μισό λεπτό!*
- ***Ναι.***
- *Γιατί εδώ, μπαίνει το θέμα του portfolio των μαθητών.*
- ***Δηλαδή;***

- Εδώ υπάρχει μια ολόκληρη κουβέντα, που μπορεί να γίνει, σε σχέση με το portfolio, το οποίο ακολουθεί τους μαθητές, από την Ι^η δημοτικού, μέχρι το Λύκειο, όπου περιέχει και περιγράφει όλες τις συμπεριφορές. Κάτι τέτοιο εννοούμε, τι;
- **Όχι, όχι, όχι, δεν λέω τέτοιο πράγμα. Εγώ λέω, αν έχετε πληροφορίες για τα παιδιά αυτά, σε σχέση με κάποια ενδεχομένως προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζουν.**
- Κοιτάζτε, είχα την τύχη, όταν ήμουν....., δεν ξέρω αν μπορώ να κατονομάσω σχολείο ή περιοχή, είχα μαθητή τον, το παιδί αυτό από το Νομίζετε δεν πρέπει να αναφερθώ;
- **Καλύτερα όχι προσωπικά, αλλά.....**
- Ναι. Θέλω να σας πω πάντως, ότι ένα παιδί μαθητής....., να το πω αλλιώς. Ένας μαθητής μας, ο οποίος πρώτευσε, στις πανελλήνιες εξετάσεις, μας είχε έρθει από κάποια χώρα της Αφρικής και είχε βιώσει τραγικά γεγονότα, όσον αφορά την προσωπική του ζωή. Δολοφονήθηκε ο πατέρας του, από τους πολιτικούς του αντιπάλους, βιάσθηκε η μητέρα του και οι αδερφές του και κατόπιν τις σκότωσαν. Αυτός, ουσιαστικά φυγαδεύτηκε από τη χώρα με άλλο όνομα, καθώς ήταν γιος του ηγέτη σημαντικής πολιτικής παράταξης στη χώρα του, για να μην τον σκοτώσουν και έφθασε στη χώρα μας, μετά από πολλούς αγώνες. Την ιστορία του, ουσιαστικά μας την είπε ο ίδιος. Στην περιοχή που υπηρετούσα, αντιμετωπίστηκε στυγνά ρατσιστικά, τον «πετάζανε», στο επαγγελματικό λύκειο, γιατί δεν μπορούσε να είναι σε κάποιο άλλο σχολείο! Μετά την επιτυχία του βέβαια, όλη η περιοχή, παρουσιάστηκε ότι τον στήριζε και ότι ήταν όλοι περήφανοι γι' αυτόν. Όχι, δεν είχαμε πληροφορία, την πληροφορία την μάθαμε από το ίδιο το παιδί. Φανταστείτε ότι στο κινητό του, είχε αποθηκευμένες τις φωτογραφίες των αποκεφαλισμένων αδερφών και της μητέρας του. Τις είχαν δει συνάδελφοι τις φωτογραφίες, εγώ δεν άντεξα να τις δω.
- **Μάλιστα.....**
- Δεν έχουμε τέτοιες πληροφορίες, παρά μόνο «τσιμπιτά». Τώρα το «τσιμπιτά» που σας λέω μπορεί να είναι και σε επίπεδο κουτσομπολιού. Καταλαβαίνετε λοιπόν, ποια είναι η αξιοπιστία αυτών των πληροφοριών.

- *Χμμμ.... Τώρα, τις πληροφορίες αυτές τις σημαντικές, που τέλος πάντων έχουν κάποια αξία για σας, πως τις διαχειρίζεστε, τις δίνετε στο Σύλλογο Διδασκόντων, στους καθηγητές του παιδιού;*
- *Επιλέγω σε ποιους συναδέλφους θα τις δώσω. Δηλαδή τις δίνω σε συναδέλφους, οι οποίοι ξέρω ότι έχουν ευαισθησία, σε συναδέλφους που εμπλέκονται με τα παιδιά, αλλά μέσα στο Σύλλογο, όχι δεν ανακοινώνω. Δεν ανακοινώνω, γιατί ενώ ο Σύλλογος θα έπρεπε να είναι επτασφράγιστος, γιατί ενώ ως δημόσιοι υπάλληλοι, δεσμευόμαστε για τη μη δημοσιοποίηση πληροφοριών, που προέρχονται από την υπηρεσία ή την αφορούν, δυστυχώς επειδή και εμείς είμαστε άνθρωποι, όπως όλοι, κάποιος ανοίγει το στόμα του περισσότερο, μπορεί να βγει μια πληροφορία, για κάτι το οποίο δεν πρέπει να μαθευτεί, για το παιδί. Αλλά σε συναδέλφους που εμπλέκονται μαζί του, που ξέρω πως θα βοηθήσουν στην κατεύθυνση να ανακουφίσουν το παιδί, βεβαίως και τις δίνω.*
- ***Μάλιστα. Νομίζω ότι έχετε απαντήσει, στα περισσότερα από τα ερωτήματα, που ήθελα να σας θέσω. Κάποιες προτάσεις που θα θέλατε να κάνετε, δυο-τρία πραγματάκια που θεωρείτε εντελώς απαραίτητα, για την ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών και θα θέλατε να κάνετε κάποιες προτάσεις;***
- *Βέβαια σε όλη μας την κουβέντα, γιατί και εγώ αναγκαστικά εκεί κατευθύνομαι, από το μυαλό μου δηλαδή, όχι ότι με αναγκάσατε εσείς, μιλήσαμε για ομάδες και δεν μιλήσαμε καθόλου, παρά μια αναφορά έκανα στην αρχή, για προσωπικές ιδιαιτερότητες. Εσείς βέβαια με ρωτήσατε, εγώ βέβαια δεν το άνοιξα, ξέρετε καμιά φορά, επειδή η πολιτεία συντεταγμένα, λειτουργεί προς την ομαλή ένταξη, των παιδιών αυτών, να σας πω ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να μείνουν μέσα στα σχολεία, πρώτα απ' όλα, πρέπει να μείνουν τα σχολεία, γιατί υπάρχει μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης από τα παιδιά αυτά, ειδικά αυτά που είναι από τις δομές έρχονται, παρακολουθούν δυο-τρεις μήνες και μετά εγκαταλείπουν. Χάνουμε παιδιά γιατί....., να ξέρετε ότι η επιμέλεια αυτών των παιδιών ανήκει στον εισαγγελέα. Ο εισαγγελέας έχει επίσημα την επιμέλεια αυτών των παιδιών. Τα παιδιά αυτά, θα πρέπει να συνεχίζουν το σχολείο και να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους. Δηλαδή πρέπει να πάρουν παιδεία. Και αυτό παρέχεται, μόνο μέσα στο σχολείο! Και σε καμία περίπτωση βέβαια να σας πω, σε καμία μα σε καμία, δεν πρέπει να φτιαχτούν ειδικά*

σχολεία για τα παιδιά αυτά. Γιατί σε αυτή την περίπτωση, θα έχουμε γκετοποίηση....

- **Πείτε, πείτε.....**
-Ήδη έχουμε ένα βαθμό ιδρυματοποίησης, ο οποίος ξέρουμε επιδρά αρνητικά στη σχολική επίδοση ή αν πρόκειται για μικρές ηλικίες επιδρά αρνητικά και στην νοητική τους ανάπτυξη. Ιδρυματοποίηση, έχουμε γιατί τα παιδιά μοιράζονται τους ίδιους χώρους, τα ίδια ρούχα, με κοινό πρόγραμμα και το χρώμα, δεν ξέρω βέβαια γιατί δεν έχω επισκεφθεί τις δομές που μένουν, αν και απ' ότι ξέρω ξενοδοχεία νοικιάζουν, αλλά και αυτά παρουσιάζουν ομοιομορφία χώρου, το οποίο λειτουργεί θετικά στην ιδρυματοποίηση, άρα αρνητικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Άρα αν πάμε και σε ένα σχολείο γκέτο, αν φτιάχνουμε ειδικά σχολεία.....
- **Ναι...**
- Και γι' αυτό, είμαι επιφυλακτικός και στα πειραματικά ακόμα. Τα παιδιά πρέπει να είναι μοιρασμένα, παντού σ' όλα τα σχολεία, για να είναι ισοδύναμα τα σχολεία και να δίνουν ευκαιρίες, έτσι ώστε, ο κάθε μαθητής υπό καθεστώς ευγενούς άμιλλας, να ακολουθεί τον άλλον. Τα παιδιά πρέπει να παραμείνουν στα σχολεία μας. Η βασική μου πρόταση είναι να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς πρώτα, να αποδεχθούν τα παιδιά, έτσι ώστε και τα υπόλοιπα παιδιά να αποδεχθούν αυτά τα παιδιά. Σας λέω βέβαια και πάλι, τα θέματα της ετερότητας, το ξέρετε και σεις άλλωστε, είναι τόσο ευρύ....., στοιχείο ετερότητας π.χ. είναι και ένα παιδί που δεν πολυμιλάει και μπορεί να δεχθεί bullying. Νομίζω είναι ετερότητα δεν είναι;
- **Ε, ναι μάλλον είναι!**
- Στοιχείο ετερότητας μάλλον. Άρα πρέπει να ενσκήπτεις διαρκώς, γι' αυτό πρέπει να έχεις διαρκώς την εποπτεία του σχολείου σου. Με ρωτήσατε προηγουμένως σε σχέση με τους συναδέλφους. Τους λέω, ας πούμε πάντα ότι με βάση τις έρευνες, τα περιστατικά bullying, δε σημειώνονται ούτε μέσα στην τάξη, ούτε μέσα στην αυλή. Γιατί ξέρετε εμείς, το βάρος των εφημεριών το ρίχνουμε πάντα στην αυλή.
- **Χμμμμμ**

- Σημειώνονται στους διαδρόμους. Δηλαδή την ώρα που ο μαθητής βγαίνει από την τάξη του, στο διάλειμμα για να κατέβει κάτω, εκείνη την ώρα έχουμε την εκδήλωση ενδοσχολικής βίας. Με κάποιο τρόπο.
- *Ναι...*
- Άρα επιμένω και πάλι, ότι χρειάζεται επιμόρφωση, επιμόρφωση και επιμόρφωση.
- **Μάλιστα, ωραία, σας ευχαριστώ πάρα-πάρα πολύ για το χρόνο σας.....**
- *Να είστε καλά.*
- **Σας ευχαριστώ πάρα-πάρα πολύ να είστε καλά και σεις.**