



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ»

**Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ.  
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ.

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΣΟΥΖΑΝΝΑ – ΜΑΡΙΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ  
Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΛΗ: ΠΟΥΡΝΑΡΗ ΜΑΡΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΛΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους και όσες συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθεια.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου εργασίας κ. Σουζάννα-Μαρία Νικολάου για την καθοδήγηση και την ηθική ενίσχυση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες, κ. Μαρία Πουρνάρη και κ. Μαρία Λιακοπούλου για τις πολύτιμες συμβουλές τους, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επιπλέον, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Ιωαννίνων που πήραν μέρος στην έρευνα και πρόθυμα παραχώρησαν συνέντευξη, χωρίς τη βοήθεια τους θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση, την υπομονή και την βοήθεια που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας, αλλά και ως προς την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών με επιτυχία.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο Πρώτο	
1. Εννοιολογική προσέγγιση, εκπαιδευτικά μοντέλα και αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	13
1.1. Ορισμός βασικών εννοιών.....	13
α) Πολυπολιτισμικότητα .....	13
β) Διαπολιτισμικότητα.....	14
γ) Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	16
1.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....	18
α) Αφομοιωτικό μοντέλο.....	18
β) Μοντέλο ενσωμάτωσης.....	19
γ) Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	20
δ) Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	21
ε) Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	22
Κεφάλαιο Δεύτερο	
2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία .....	24
2.1. Ορισμός εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	24
2.2. Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	25
2.2.1. Εκπαιδευτική ηγεσία.....	25
2.2.2. Διοικητική ηγεσία.....	26
2.2.3. Μετασχηματιστική ηγεσία.....	27
2.2.4. Κατανεμημένη ηγεσία.....	28
2.2.5. Ηθική ηγεσία.....	29
2.2.6. Ενδεχομενική ηγεσία.....	30
2.2.7. Διαπροσωπική ηγεσία.....	31
2.2.8. Συναλλακτική ηγεσία.....	32

2.3. Ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	32
---	----

#### Κεφάλαιο Τρίτο

3. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	37
---	----

3.1. Ορισμός βασικών εννοιών.....	37
-----------------------------------	----

3.1.1. Διαπολιτισμική ικανότητα.....	37
--------------------------------------	----

3.1.2. Διαπολιτισμική επάρκεια.....	39
-------------------------------------	----

3.1.3. Διαπολιτισμική ετοιμότητα.....	42
---------------------------------------	----

3.2. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	47
---	----

#### Κεφάλαιο Τέταρτο

4. Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/στριών στην Ελλάδα. Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	50
---	----

4.1. Ορισμός βασικών εννοιών.....	50
-----------------------------------	----

4.1.1. Πρόσφυγας.....	50
-----------------------	----

4.1.2. Μετανάστης/στρια.....	51
------------------------------	----

4.2. Η εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες και μετανάστες/στρίες στην Ελλάδα – Τάξεις Υποδοχής σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΤΥ ΖΕΠ), Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ).....	52
--	----

4.3. Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. ....	55
---	----

4.4. Καλές πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας και ετοιμότητας διευθυντών/ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	60
---	----

#### Κεφάλαιο Πέμπτο

5. Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων.....	66
--	----

5.1. Επάρκεια διευθυντών/ντριων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας.....	66
--	----

5.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	69
--	----

5.3. Διαπολιτισμική ηγεσία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	70
--	----

#### Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### Κεφάλαιο Έκτο

6. Μεθοδολογία της έρευνας.....	74
---------------------------------	----

6.1. Η αναγκαιότητα και ο σκοπός της έρευνας.....	74
---	----

6.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	74
6.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	75
6.4. Διεξαγωγή της έρευνας -Συλλογή δεδομένων.....	77
6.5. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	78
6.6. Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας της έρευνας.....	80
6.7.. Περιορισμοί της έρευνας.....	81
Κεφάλαιο Έβδομο	
7. Αποτελέσματα της έρευνας.....	82
7.1. Περιγραφή του δείγματος.....	82
7.2. Α΄ θεματικός άξονας: Η επάρκεια των διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας.....	90
7.3. Β΄ θεματικός άξονας: Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής.....	94
7.4. Γ΄ θεματικός άξονας: Η διαπολιτισμική διάσταση της ηγεσίας διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής.....	103
Κεφάλαιο Όγδοο	
8. Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	117
8.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τη διαπολιτισμική επάρκεια των διευθυντών/ντριών.....	117
8.2. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντές/ντριες.....	120
8.3. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων για την άσκηση διαπολιτισμικής ηγεσίας από τους διευθυντές/ντριες.....	123
8.4. Τελικά συμπεράσματα και προτάσεις .....	128
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	134
Παράρτημα.....	157

## Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, η ερευνητική προσπάθεια εστιάζει στην εξέταση και εκτίμηση της επάρκειας των διευθυντών/ντριών σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας σε επίπεδο σπουδών και επιμορφώσεων, της ετοιμότητάς τους για την ένταξη και συμπερίληψη προσφύγων μαθητών/τριών στην τυπική εκπαίδευση και τελικά, της διαπολιτισμικής διάστασης στην ηγεσία τους, όπως τεκμαίρεται από την υιοθέτηση καλών πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στρατηγικών συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Ως ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν το ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής μεθόδου για το ερωτηματολόγιο και θεματικής ποιοτικής ανάλυσης για το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται, σε γενικές γραμμές με όλους τους περιορισμούς της έρευνας, ότι οι γνώσεις και η κατάρτιση των διευθυντών/ντριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας είναι ελλιπείς. Ωστόσο, καταγράφεται υψηλός βαθμός ετοιμότητας των στελεχών. Η ετοιμότητα τους αποδίδεται στην εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί και ως διευθυντές/ντριες σε σχολεία στα οποία φοιτούσε ικανός αριθμός αλλοδαπών μαθητών/τριών, παρά στις θεωρητικές τους γνώσεις.

Παράλληλα, οι διαπολιτισμικές πρακτικές ηγεσίας είναι αποσπασματικές και συνήθως, εξαντλούνται σε εκδηλώσεις πολιτισμικού εορτασμού. Όμως, οι διευθυντές/ντριες καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για την ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών παρά τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό και πόρους.

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ηγεσία πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα για την πολιτεία στο άμεσο μέλλον, όπως και η έμπρακτη ενίσχυση των δομών εκπαίδευσης προσφύγων και η μεταρρύθμιση του νομοθετικού πλαισίου της.

**Λέξεις Κλειδιά:** διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετοιμότητα, επάρκεια, ηγεσία, πρόσφυγες, Τάξεις Υποδοχής



## **Abstract**

The present paper attempts to investigate the intercultural readiness of the principals of Secondary Education school units, in which there are Reception Classes for the education of students with refugee and immigrant background.

Specifically, the research effort focuses on examining and assessing the adequacy of principals in matters of intercultural leadership considering their level of studies and training, their readiness for the integration and inclusion of refugee students in formal education and finally, their intercultural education, as presumed by the adoption of good intercultural education practices and inclusion strategies of foreign students.

Quantitative and qualitative methods were used to conduct the research. The questionnaire and the personal semi-structured interview were selected as research tools for data collection. The analysis of the research results was done using descriptive statistical method for the questionnaire and thematic qualitative analysis of the content of the interviews.

The results of the research show, with all the limitations of the research, that the knowledge and training of directors in matters of intercultural education and leadership is incomplete. However, a high degree of readiness of the executives is recorded. Their readiness is attributed to their experience as teachers and as principals in schools attended by a sufficient number of foreign students, despite their limited theoretical knowledge.

At the same time, intercultural leadership practices are fragmented and usually exhausted on cultural celebrations. However, principals make significant efforts to integrate refugee students despite the lack of teaching staff and resources.

In conclusion, the training of education executives in intercultural leadership should be a priority for the state in the near future, as well as the practical strengthening of refugee education structures and the reform of its legislative framework.

**Keywords:** intercultural education, readiness, competence, leadership, refugees, Reception Classes

## Εισαγωγή

Στο σύγχρονο κόσμο η πολυπολιτισμικότητα, «η *συνύπαρξη, μέσα στα όρια ενός κρατικού μορφώματος, διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων*» είναι μια πραγματικότητα που αφενός δημιουργεί προβληματισμούς για τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να συνυπάρξουν στο ίδιο πολιτικό σύστημα, συμμετέχοντας ουσιαστικά, άτομα και ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές και αφετέρου θέτει σε νέα θεωρητική βάση την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) και τη σχέση μεταξύ ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων ( Λάβδας, 2015).

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, από την πλευρά της διαπολιτισμικής θεώρησης, εστιάζει στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Θεμελιακές παραδοχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι: α) η αναγνώριση της ετερότητας β) η κοινωνική συνοχή γ) η ισότητα και δ) η δικαιοσύνη. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω παραδοχών, αναπτύσσεται μια δυναμική αλληλεπίδραση σε κοινωνικό επίπεδο ανάμεσα στα άτομα και σε ομάδες που είναι φορείς πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και καλλιεργείται μια πολιτική ένταξης και συμπερίληψης (Νικολάου, 2010).

Διαμορφώνονται, δηλαδή, σχέσεις αλληλεπίδρασης και διαλόγου ανάμεσα στις διαφορετικές κοινότητες, καθώς η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία μειώνει τις προκαταλήψεις και προωθεί την ανοχή. Η αποδοχή πολλαπλών και μικτών ταυτοτήτων υπερβαίνει τις κατηγοριοποιήσεις και συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών διακοινοτικών σχέσεων. Τέλος, παρά τις πολιτισμικές διαφορές, η αίσθηση του ανήκειν και η ενεργή συμμετοχή προωθούν την κοινωνική συνοχή (Verkuyten et al., 2020).

Εκ των πραγμάτων, στο δημόσιο διάλογο κυριαρχεί η συζήτηση για το σχεδιασμό και τη δομή της ιδανικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Από την πλευρά της, η εκπαίδευση αναλαμβάνει να μάθει το άτομο να ζει σε μια εθνοτικά και πολιτισμικά ανομοιογενή κοινωνία. Η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα αποτελούν τις αφετηρίες για τη χάραξη διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. (Leeman, 2003).

Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την αποφυγή της περιθωριοποίησης μαθητών/τριών που προέρχονται από μειονοτικούς πληθυσμούς και επιδιώκει να συμβάλει στην άρση της αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οδηγούν σε κοινωνική ανισότητα (Δαμανάκης, 2000). Ωστόσο, όλα τα σχολεία θα πρέπει να θεωρούνται διαπολιτισμικά, αφού καλούνται να μεταδώσουν ένα καινούριο έθος, στο οποίο θα συγκεραστούν οι αρχές του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας με αυτές της διαπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2010). Είναι ζήτημα που αφορά όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας επιδιώκεται η κριτική

στάση απέναντι στα κοινωνικά στερεότυπα και η ανάπτυξη επικοινωνίας και θετικών σχέσεων, ώστε να αντιμετωπιστούν κάθε είδους αποκλεισμοί και διακρίσεις στη σχολική πραγματικότητα (Στεργίου, 2016).

Υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών επιχειρείται ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ώστε ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός να αναγνωρίζεται ως πόρος και όχι ως μειονέκτημα ή επιζήμιος (Riehl, 2000· Cooper, 2009).

Ο ρόλος της ηγεσίας αναδεικνύεται πολυδιάστατος και καθοριστικός για να επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, καθώς και ο σεβασμός και η αντιπροσώπευση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών. Οι ηγέτες/ιδες στην εκπαίδευση οφείλουν να αναλύουν κριτικά τις συνθήκες που διακρίνουν τις ανισότητες στα σχολεία και να επιδιώκουν την αλλαγή δομών και κουλτούρας που λειτουργούν για τη διατήρηση του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy , 2005).

Επιπλέον, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερη πτυχή των δικαιωμάτων του παιδιού και κατοχυρώνεται από δυο βασικά νομικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και τα άρθρα 28 και 29 της Διεθνούς Συμβάσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) , η οποία επικυρώθηκε από τη χώρα μας με τον Ν. 2101/1992. Κατά συνέπεια, η διαδικασία παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων αποτελεί υποχρέωση του κράτους που υπαγορεύεται από συνταγματικές διατάξεις και διεθνείς συμβατικές υποχρεώσεις της χώρας.

Λόγω της ραγδαίας αύξησης των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στην ελληνική επικράτεια μετά το 2015, έλαβαν χώρα μια σειρά από νομοθετικές πράξεις που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και την αποτελεσματική ένταξη μαθητών/τριών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες (Ν. 4415/2016, άρθρο 21· ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/τ Β' /23-09-2016·169735/ΓΔ4/10-10-2017 Υ.Α.(Β' 3727))

Στη προσπάθεια αυτή ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας έχει ένα πρωτεύοντα ρόλο, καθώς σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων/ουσών, τα στελέχη εκπαίδευσης, τους εντεταλμένους φορείς του κράτους που διαχειρίζονται το προσφυγικό ζήτημα και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, φροντίζει για τα μέσα, την υλικοτεχνική υποδομή, την εγγραφή και τη φοίτηση των μαθητών/τριών, και το καλό παιδαγωγικό κλίμα στις δομές εκπαίδευσης προσφύγων. Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις και προβληματισμοί προκάλεσαν το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα οποία λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής για μαθητές/τριες με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.

Για την εν λόγω διερεύνηση, έγινε καταγραφή των απόψεων των διευθυντών/ντριών για την επάρκεια τους σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ηγεσίας, για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα τους στην επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στο σχολείο από τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και για τις πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας που υιοθετούν.

Η ανά χείρας εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Συνολικά, η εργασία απαρτίζεται από οκτώ κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται εννοιολογική και θεωρητική αποσαφήνιση βασικών όρων, όπως η διαπολιτισμικότητα, η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την εκπαιδευτική ηγεσία και τις μορφές της και, στη συνέχεια, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του/της ηγέτη/ιδας στην προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, προσεγγίζονται θεωρητικά οι έννοιες της διαπολιτισμικής ικανότητας, επάρκειας και ετοιμότητας και τέλος, ολοκληρώνεται με την ενότητα που αφορά στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα και τα καθήκοντα των διευθυντών/ ντριών στις σχολικές μονάδες με Τάξεις Υποδοχής. Καταληκτικά, παρουσιάζονται οι πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας και ετοιμότητας που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολείων της δεύτερης βαθμίδας και τις πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας που επιλέγουν.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, δηλώνονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζεται ο τρόπος διεξαγωγής και τα μέσα της έρευνας, ο πληθυσμός - το δείγμα της, παρουσιάζονται οι δυσκολίες και οι περιορισμοί κατά τη διενέργεια της και περιγράφεται το εργαλείο της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και γίνεται ερμηνεία - συζήτηση επ' αυτών. Στο τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις.

## **Α΄ Θεωρητικό μέρος**

### **Κεφάλαιο Πρώτο**

#### **1. Εννοιολογική προσέγγιση, εκπαιδευτικά μοντέλα και αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

##### **1.1 Εννοιολογική προσέγγιση βασικών όρων**

###### **α) Πολυπολιτισμικότητα**

Οι ιστορικές αλλαγές που προκλήθηκαν στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 21<sup>ου</sup>, όπως η κατάρρευση των χωρών του ανατολικού μπλοκ, το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και οι νέες εστίες έντασης στη Μέση Ανατολή, την Ασία και την Αφρική είχαν ως αποτέλεσμα οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να δεχθούν μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών/στριών και προσφύγων. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο και χαρακτηρίζει όλες τις δυτικές κοινωνίες. Η ύπαρξη και συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στις κοινωνίες των δυτικών χωρών διαμορφώνει την πολυπολιτισμικότητα ως μια πραγματικότητα που δε μπορεί να αγνοηθεί (Κεσίδου, 2008· Δαμανάκης, 1999).

Η πολιτική που έχει στον πυρήνα της άσκησής της την πολυπολιτισμικότητα στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές. Η πρώτη είναι, ότι η ατομική ελευθερία και η ευημερία εξαρτώνται από την πλήρη και ανεμπόδιστη συμμετοχή στην πολιτισμική ομάδα του ατόμου. Η δεύτερη, ότι θα πρέπει να αναγνωρίζονται εξίσου ως έγκυρες διαφορετικές αξίες που ενσωματώνονται στις πρακτικές διαφορετικών κοινωνιών, να υιοθετείται, δηλαδή, στην πράξη ο πλουραλισμός των αξιών. Η ισοτιμία όλων των πολιτισμικών κοινοτήτων που υπάρχουν σε μια κοινωνία είναι δεδομένη στην πολυπολιτισμική πολιτική (Raz, 1998).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Αγγελόπουλος (2013) αναφέρει τρεις διευκρινίσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διερεύνηση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας:

α) Η πολυπολιτισμικότητα δεν σημαίνει τη συνύπαρξη πληθυσμών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, αυτό συνιστά πολιτισμικό πλουραλισμό.

β) Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μοντέλο διαχείρισης και συγκρότησης της ετερότητας σε ορισμένες μόνο σύγχρονες κοινωνίες και ότι

γ) δεν υπάρχει ένα και μοναδικό μοντέλο πολυπολιτισμικότητας αλλά πολλαπλές εκδοχές που μεταλλάσσονται διαχρονικά. Οι εκδοχές αυτές έχουν, ωστόσο, κοινές καταβολές αλλά και κοινές

σταθερές, όπως η άρση της ταύτισης ανάμεσα στο έθνος με το κράτος όσο και με τον ομοιογενή εθνικό πολιτισμό (Αγγελόπουλος, 2013).

O Cantle (2012: 38) επισημαίνει ότι δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την πολυπολιτισμικότητα, αλλά, γενικά, οι θέσεις των μελετητών συγκλίνουν ότι: είναι η πολιτική που επιτρέπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς να συνυπάρχουν και σε κανένα από αυτούς δε δίνει προτεραιότητα ή μεγαλύτερη αξία. Κατά τον Λάβδα (2015: 28), η επικρατέστερη ερμηνεία για την πολυπολιτισμικότητα: *«αφορά στη συνύπαρξη, μέσα στα όρια ενός κρατικού μορφώματος, διαφορετικών πολιτισμικών ενότητων»*. Στο πλαίσιο αυτό, η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα αφενός δημιουργεί προβληματισμούς για τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να συνυπάρξουν στο ίδιο πολιτικό σύστημα, συμμετέχοντας ουσιαστικά, άτομα και ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές και αφετέρου θέτει σε νέα θεωρητική βάση την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) και τη σχέση μεταξύ ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων( Λάβδας, 2015).

Καταλήγοντας, με τον όρο πολυπολιτισμικότητα αναφερόμαστε *«στην συνύπαρξη σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά.»* Διαστάσεις της ετερότητας, σε επίπεδο πολιτισμικής διαφορετικότητας, αποτελούν οι αξίες, ο τρόπος ζωής, τα πρότυπα κοινωνικής οργάνωσης και ο κώδικας συμπεριφοράς, οι ενδυματολογικές επιλογές, οι εκφράσεις της τέχνης και της λογοτεχνίας, καθώς και η φιλοσοφία με την οποία τα άτομα ερμηνεύουν τον κόσμο. *«Η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή, αναφέρεται σε ουσιώδεις αλλαγές που συντελούνται στη δομή της κοινωνίας υπό την επίδραση της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής.»* (Καραμάνου, 2011).

Συμπερασματικά, θα υποστηρίξαμε πως η ρευστότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι διαμορφώνει συνθήκες στις οποίες η διαφορετικότητα αποκτά νέο περιεχόμενο, αναδεικνύεται περισσότερο ως αναζήτηση πολλαπλών ταυτοτήτων σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πολιτισμικό περιβάλλον παρά ως εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική διαφοροποίηση μιας ομοιογενούς ομάδας.

### **β) Διαπολιτισμικότητα**

Στη σύγχρονη εποχή, καταγράφονται μετακινήσεις πληθυσμών για διάφορους λόγους, όπως είναι οι οικονομικοί, οι πολιτικοί και οι πολιτισμικοί. Ταυτόχρονα, πραγματοποιείται και η διάδοση ιδεών, τρόπων ζωής, αξιών, δηλαδή, πολιτισμού.

Η διαπολιτισμικότητα προβάλλει ως ο ενδεδειγμένος τρόπος ζωής στις διευρυμένες επικοινωνίες και στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και επιδιώκει την ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής επεξεργασίας των ποικίλων πολιτισμικών ερεθισμάτων. Προϋποθέτει τη βούληση του ατόμου να βγει από τα όρια του οικείου πολιτισμού και να προσπελάσει τα άγνωστα εδάφη άλλων πολιτισμών,

ταυτόχρονα αποκρούει τη μισαλλοδοξία, το δογματισμό, τις εθνοκεντρικές θεωρήσεις και προτάσσει μια: « κριτική ολοκλήρωση και δυναμική πολιτισμών, πρόθυμων να συναντηθούν» (Μπερερής, 2001: 70).

Ο Δαμανάκης (1989) επιχειρεί μια διασάφησης έννοιας της διαπολιτισμικότητας ((interculturalism) αντιδιαστέλλοντας την ως προς την έννοια της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism). Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει την κοινωνική συνθήκη που δημιουργήθηκε μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, σε ευρωπαϊκές χώρες που αποτέλεσαν προορισμούς μεταναστών/στριών διαφορετικών εθνοτήτων. Αναφέρεται, δηλαδή, στην υπάρχουσα κατάσταση, «το τι είναι» και αποτελεί το δεδομένο. Ενώ, η διαπολιτισμικότητα εκφράζει «το τι θα έπρεπε να είναι» και αποτελεί το ζητούμενο. Η διαπολιτισμική θεώρηση αναγνωρίζει την ισοτιμία των πολιτισμών και προάγει την ισότιμη εκπροσώπηση και αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Δαμανάκης, 1989).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι όροι «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα» δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτοι, «η πρώτη χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και η δεύτερη για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1996: 24-25).

Πραγματικά, στη διαπολιτισμική θεωρία η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας εστιάζει στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Λαμβάνει δε υπόψη τις εξής σημαντικές παραμέτρους που αποτελούν τις θεμελιακές παραδοχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης: α) την αναγνώριση της ετερότητας β) την κοινωνική συνοχή γ) την ισότητα και δ) την δικαιοσύνη (Νικολάου, 2010: 305).

Υποστηρίζεται, επίσης, πως η διαπολιτισμικότητα περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα στοιχεία: το διάλογο, την ευελιξία στη διαμόρφωση ταυτότητας και την αίσθηση ενότητας. Δίνει έμφαση, δηλαδή, στις σχέσεις αλληλεπίδρασης και διαλόγου ανάμεσα στις διαφορετικές κοινότητες, έτσι, η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία μειώνει τις προκαταλήψεις και προωθεί την ανοχή. Επιπλέον, η αποδοχή πολλαπλών και μικτών ταυτοτήτων υπερβαίνει τις κατηγοριοποιήσεις και συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών διακοινοτικών σχέσεων. Τέλος, παρά τις πολιτισμικές διαφορές, η αίσθηση του ανήκειν και η ενεργή συμμετοχή προωθούν την κοινωνική συνοχή (Verkuyten, Yogeeswaran, Mepham, & Sprong, 2020).

Κατ' άλλους η διαπολιτισμικότητα διαφοροποιείται, έναντι προγενέστερων πολιτικών θεωριών για την πολυπολιτισμική κοινωνία, στα εξής τέσσερα σημεία: α) Προκρίνει το διάλογο και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές

λαμβάνει χώρα στο δημόσιο χώρο, όπως γειτονιά, σχολείο κ.λπ., β) αναθεωρεί όσον αφορά τη θέση που κατέχει ο πολιτισμός της πλειονότητας και εστιάζει στην εθνοπολιτισμική «μειονότητα», γ) δίνει προτεραιότητα στα δικαιώματα των ατόμων έναντι της αναγνώρισης των μειονοτικών ομάδων, δ) δεν συμπεριλαμβάνουν στις προσεγγίσεις κριτήρια ανοχής για μειονοτικές θρησκευτικές κοινότητες και οργανώσεις, καθώς θεωρούν ότι καλύπτονται από τις υπάρχουσες κοσμικές ρυθμίσεις (Zapata-Barrero , 2017· Levrau & Loobuyck, 2018).

Συνοψίζοντας, η Αρβανίτη (2013) ορίζει τη διαπολιτισμικότητα, ως αναστοχαστική και συμπεριληπτική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα (diversity) και την ετερότητα (otherness). Υιοθετεί διαδικασίες αναστοχαστικότητας, αλληλοκατανόησης, διαμεσολάβησης, διαπροσωπικής επικοινωνίας, διαπολιτισμικού διαλόγου, προσαρμοστικότητας και συνεργατικής δράσης. Προϋποθέτει την αλληλοσυσχέτιση τοπικού και παγκόσμιου, την κινητικότητα και την ευέλικτη συμμετοχή σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα.

Καταλήγοντας, η διαπολιτισμική θεώρηση αποτελεί την προσέγγιση στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα, που προάγει την αλληλεπίδραση και την ενεργητική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων. Δεν περιορίζεται στην ανοχή της διαφορετικότητας, αλλά μέσω αλληλοκατανόησης και αποδοχής δημιουργεί συμπεριληπτικές καταστάσεις συνύπαρξης, ενεργητικής συμμετοχής και γνήσιου διαπολιτισμικού διαλόγου, χωρίς τις ιεραρχήσεις που επέβαλαν οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και οι μονοπολιτισμικές θεωρίες.

### **γ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνέπεσε χρονικά με τις μεγάλες μεταναστευτικές εισροές εργατών στις αναπτυσσόμενες βιομηχανικά χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Τα μεταναστευτικά ρεύματα στις χώρες υποδοχής έδωσαν το έναυσμα για τη συζήτηση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της επίλυσης του γενικότερου ζητήματος που αφορούσε στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Η διαπολιτισμική αγωγή συγκροτήθηκε σε διακριτό τύπο εκπαίδευσης και εξέφραζε σε θεσμικό επίπεδο εκείνο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, που αποδεχόταν την πολυπολιτισμικότητα ως νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997)

Στο ίδιο πνεύμα και ο Γκόβαρης (2005) πρόβαλε την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων των μαθητών/τριών, την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής ως αναγκαιότητα για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επισημαίνει δε, πως, όταν δεν αναγνωρίζεται ή γίνεται μερικώς αποδεκτή η πολιτισμική ετερότητα, αυτό έχει ως συνέπεια την ανισότητα στις ευκαιρίες, την απαξίωση και τη μη αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εργασία και την παραγωγή και καταλήγει σε θεσμικό στιγματισμό.



Γενικότερα, κάνουμε λόγο για διαπολιτισμική εκπαίδευση, όταν συναντούμε ένα σύμπλεγμα ταυτοτήτων στην εκπαίδευση, όπως εθνική, θρησκευτική, γλωσσική. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά ομάδες αναγνωρισμένες από το κάθε κράτος, με βάση το διεθνές δίκαιο και διακρατικές συμφωνίες, όπως είναι οι πρόσφυγες, οι μετανάστες/στρίες, οι παλιννοστούντες/ούσες, οι μετακινούμενοι/ες εργαζόμενοι/ες, αλλά και μειονότητες και έχει αντικείμενό της, την ένταξη, σε κοινωνικές ομάδες, συλλογικότητες που διαφοροποιούνται σε εθνικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο(Γκότοβος, 2002).

Σύμφωνα με Essinger, οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τέσσερις : α) Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και γ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Γεωργογιάννης, 2008 α).

Ο Δαμανάκης στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Οι αξιολογούνται με κριτήρια εσωτερικά και δεν επιδέχονται συγκρίσεων, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο έχοντας έναν πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από το κυρίαρχο και σίγουρα, όχι «ελλειμματικό και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την αποφυγή της περιθωριοποίησης μαθητών/τριών που προέρχονται από μειονοτικούς πληθυσμούς και επιδιώκει να συμβάλει στην άρση της αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οδηγούν σε κοινωνική ανισότητα (Δαμανάκης, 2000).

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται διεύρυνση στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Νικολάου (2010) για παράδειγμα, υποστηρίζει πως δεν περιορίζεται στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με πολιτισμικές διαφορές και μειονοτική προέλευση, αλλά όλα τα σχολεία θα πρέπει να θεωρούνται διαπολιτισμικά, καθώς καλούνται να μεταδώσουν ένα καινούριο έθος, στο οποίο θα συγκεραστούν οι αρχές του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας με αυτές της διαπολιτισμικότητας.

Τέλος, η Στεργίου (2016) θεωρεί και αυτή ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ζήτημα που αφορά όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τα σχολεία που τους υποδέχονται. Υποστηρίζει πως με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται: η κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά στερεότυπα, η ανάπτυξη επικοινωνίας και θετικών σχέσεων, ώστε να αντιμετωπιστούν κάθε είδους αποκλεισμοί και διακρίσεις στη σχολική πραγματικότητα.

Εν κατακλείδι, αποτελεί μείζον θέμα κοινωνικής συνοχής η ειρηνική συνύπαρξη των διαφορετικών εθνοτικών, θρησκευτικών πολιτισμικών ομάδων που διαβιούν στα όρια μιας χώρας. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συνεισφέρει στην άρση των αποκλεισμών και της

περιθωριοποίησης παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει δύο σκέλη αφενός την συμπερίληψη και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη χώρα υποδοχής και αφετέρου την ανάπτυξη κουλτούρας σεβασμού στην ετερότητα και ενεργητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των πολιτισμών, ώστε να γίνεται πράξη η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες γηγενείς και αλλοδαπούς/ες.

### **1.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες**

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές θεωρήσεις, που αποπειράθηκαν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, διακρίνονται σε αυτές που έχουν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και σε αυτές που είναι πολυπολιτισμικές. Το αφομοιωτικό και το μοντέλο ενσωμάτωσης για την εκπαίδευση είναι μονοπολιτισμικής αντίληψης, ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό έχουν πολυπολιτισμικό περιεχόμενο (Νικολάου, 2010· Μάρκου, 1996· Γκόβαρης, 2004· Γεωργογιάννης, 2008α).

#### **α) Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, η κυρίαρχη εθνική ομάδα, που θεωρείται φορέας ενός ομοιογενούς πολιτισμού, πρέπει να απορροφήσει τις διαφορετικές πολιτισμικές και μεταναστευτικές ομάδες για να τους δοθεί η δυνατότητα να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας (Μάρκου, 1996).

Ο Σιμόπουλος (2018:5) αναφερόμενος στο αφομοιωτικό μοντέλο διαπιστώνει ότι: *Οι «άλλοι» αξιολογούνται ως αποδεκτοί ή ασύμβατοι με την κοινωνία υποδοχής, ανάλογα με το αν και σε ποιο βαθμό αποδέχονται τα πολιτισμικά της πρότυπα, ώστε να φαίνεται ότι η επιλογή τους είναι να «ανήκουν» σε αυτήν την κοινωνία, που, έτσι, μπορεί να οδηγήσει ως «χωνευτήρι» (melting pot).*

Στο εν λόγω μοντέλο, βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ομογενοποίηση μέσω της έμφασης στην κοινή γλώσσα, τη θρησκεία, τα κοινά ιδανικά και τις αξίες που εξασφαλίζουν τη συνοχή της χώρας. Η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας θεωρείται το κλειδί για την αφομοίωση των παιδιών και σημαντικό μέσο για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997· Ζωγράφου, 2003· Καναβάκης, 2004).

Η κριτική που ασκείται στην εκπαιδευτική πολιτική της αφομοίωσης εστιάζει στο γεγονός ότι το σχολείο παραμένει μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό κυριαρχείται από μια εθνοκεντρική αντίληψη για την εκπαίδευση και δεν αναγνωρίζει ως κοινωνική αναγκαιότητα τη συμπεριληπτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι τα μέλη μειονοτικών ομάδων χάνουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία και δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ανακεφαλαιώνοντας, η αφομοιωτική αντίληψη για την εκπαίδευση μαθητών /τριών με διαφορετικό πολιτισμική προέλευση ή εθνική καταγωγή διαιωνίζει τη θεωρία του «ελλειμματικού» μορφωτικού κεφαλαίου. Έχει ως αποτέλεσμα αφενός την περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών της άλλης κουλτούρας και αφετέρου εκπαιδύει τους μαθητές/τριες της κυρίαρχης ομάδας σε μια μονοπολιτισμική νοοτροπία. Διαμορφώνει άτομα που δεν μπορούν να κατανοήσουν και να σεβαστούν την πολιτισμική ετερότητα, αλλά κιάλας την υποβλέπουν ως δυνάμει εχθρική και αλλοτριωτική της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας (Χατζησωτηρίου, 2014).

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της αφομοίωσης απηχεί μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις, φέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία πρακτικές ομοιογενοποίησης, μονογλωσσικό προσανατολισμό και αδιαφορία για το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών.

### **β) Το μοντέλο ενσωμάτωσης**

Στη συνέχεια, η πολιτική της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, κυρίως στη Γερμανία, καθώς διαπιστώθηκε στην πράξη η ανάγκη για εκπόνηση και υλοποίηση αντισταθμιστικών προγραμμάτων ενίσχυσης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, για να καλυφθούν, πρωτίστως, τα γλωσσικά και πολιτισμικά ελλείμματα των παιδιών-μεταναστών (Μάρκου, 1996).

Με την ενσωμάτωση αναγνωρίστηκε η πολιτισμική ετερότητα των διάφορων εθνοτικών-μεταναστευτικών ομάδων ως μέρος μιας νέας εθνικής ταυτότητας που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με την κυρίαρχη ομάδα. Ωστόσο, η πολιτισμική διαφοροποίηση γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν προκαλεί τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Υιοθετείται, δηλαδή, η μερική απόρριψη των πολιτισμικών αξιών που είναι αντίθετες με τις πολιτισμικές πεποιθήσεις των χωρών υποδοχής και, βέβαια, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος απώλειας της πολιτισμικής κουλτούρας των εθνικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (Νικολάου, 2010· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου· 2003 Μάρκου, 1996).

Στο μοντέλο ενσωμάτωσης δεν επιδιώκεται η απομάκρυνση και αποκοπή των πολιτισμικά διαφορετικών από τις πολιτισμικές ρίζες τους, δεν ενισχύεται, όμως, και η πολιτισμική αλληλόδραση όλων των μαθητών/τριών ντόπιων και «ξένων». Ως αποτέλεσμα, τα προγράμματα σπουδών αποδέχονται την ετερότητα ως το σημείο που δεν ασκεί επίδραση στη δομή της κοινωνίας. Επιλέγονται από το διαφορετικό πολιτισμό εκείνα τα στοιχεία και θέματα που συνάδουν με τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού, παράλληλα, λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου. Βασικός στόχος είναι η καλύτερη δυνατή ενσωμάτωση των πολιτισμικά «κυριαρχούμενων» μαθητών/τριών (Κεσίδου, 2008).

Στο ίδιο πνεύμα, η Χατζησωτηρίου (2014) υποστηρίζει πως η έμφαση στη πολυμορφία και η ανάδειξη της ξεχωριστής ταυτότητας των διαφορετικών κοινοτήτων, χωρίς, να υπάρχει μέριμνα για

αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες στο οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, επιτείνει, ακόμη περισσότερο, το αίσθημα του/της «ξένου/ης» στους/στις μετανάστες/στρίες και τις μειονότητες. Με τον τρόπο αυτό, οι θεσμικές διακρίσεις και ο κοινωνικός διαχωρισμός παραμένουν, καθώς αποδίδονται στην ελλιπή γνωριμία άλλων πολιτισμών και όχι στις κοινωνικές δομές. Το ενταξιακό σχολείο, στην πραγματικότητα, παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό και αποτυγχάνει να προωθήσει θεσμικές αλλαγές και κοινωνικούς μετασχηματισμούς.

Παρόλο που το ενταξιακό μοντέλο αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, ωστόσο το θεσμικό πλαίσιο ευνοεί τις επικρατούσες κοινωνικές δομές και τις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης ομάδας σκοπεύοντας στην ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών στα πρότυπα του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Το κριτήριο επίτευξης των στόχων μιας επιτυχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας παραμένει ο βαθμός ομοιογενοποίησης και αποδοχής του κυρίαρχου πολιτισμού.

### **γ) Πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίστηκε στη δεκαετία του '70, πρώτα στις ΗΠΑ και μετά στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Στάθηκε απέναντι στις εκπαιδευτικές πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, στη λογική, δηλαδή, των ομοιογενών κοινωνιών και επιχείρησε να απαντήσει στα προβλήματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής διατυπώνονται συνοπτικά, ως εξής: α) μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, β) βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών και ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, γ) καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, καθώς και θετικών στάσεων έναντι ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση, δ) ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, 1996).

Ωστόσο, Νικολάου (2010) διαπιστώνει πως η εφαρμογή των αρχών του πολιτισμικού σχετικισμού έχει ως αποτέλεσμα μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή αναφέρεται στη σχολική μονάδα, λειτουργία διαφορετικών τάξεων για αλλοδαπούς/ές, είτε αφορά στο σχολικό σύστημα με την ίδρυση ειδικών εκπαιδευτικών δομών για τους/τις «διαφορετικούς/ες».

Παρά το θετικό της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και της αναγνώρισης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μειονοτήτων, το γεγονός ότι δημιουργούνται ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού, εγκυμονεί τον κίνδυνο της γκετοποίησης. Καθώς, ελλείπει η αλληλεπίδραση των πολιτισμών που αναπτύσσουν οι διαφορετικές κοινότητες δημιουργούνται

«παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, με αποτέλεσμα να μην επέρχεται, τελικά, η κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο σέβεται τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών, λαμβάνει μέριμνα για την διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και τη γνώση των πολιτισμικών αξιών και παραδόσεων της χώρας καταγωγής. Ταυτόχρονα, όμως αγνοώντας το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας που διαβιούν δεν τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της χώρας υποδοχής, διευρύνει το πολιτισμικό χάσμα μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, δημιουργεί διαχωρισμούς και διακρίσεις και βάζει σε κίνδυνο την συνοχή της κοινωνίας.

1.2.2. Α

ν  
τ  
ι  
ρ  
α  
τ  
σ  
ι  
σ  
τ  
ι  
κ  
ό  
μ  
ο  
ν  
τ  
έ  
λ  
ο

Η αντιρατσιστική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει τις ρίζες της σε αντίστοιχα πολιτικά κινήματα, μέσα της δεκαετίας του '80, στην Αγγλία και στην Αμερική, που αντιπαρατέθηκαν με τους/τις υποστηρικτές/κτριες της πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Ένα αντιρατσιστικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική ή μειονοτική

προέλευση, να αναγνωρίζει την ύπαρξη φυλετικών διακρίσεων εναντίον των ομάδων αυτών και στο σχολικό περιβάλλον και να θέτει ως άμεση προτεραιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας την αποδυνάμωση του ρατσισμού (Μάρκου, 1996).

Ανάλογα, ο Πανταζής (2015) επιχειρηματολογεί υπέρ της ρητής και διττής κριτικής στον ρατσισμό από την παιδαγωγική, η οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζει τον ρατσισμό τόσο ως κοινωνικό πρόβλημα όσο και ως πρόβλημα της παιδείας και της εκπαίδευσης, και στη θεωρία και στην πράξη. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως: *Η παιδαγωγική που επιδιώκει την ωριμότητα, μέσα από τη διαδικασία της χειραφέτησης, πρέπει να δημιουργήσει τις συνθήκες που οδηγούν στην ανάπτυξη αυτόνομου υποκειμένου. Αυτή η τελευταία, με τη σειρά της, θα συμβάλλει στη δημοκρατία και την ανεκτικότητα με τη μορφή της πολιτικής εκπαίδευσης* (Πανταζής, 2015: 15).

Τρεις είναι οι κύριοι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης: α) Ισότητα στην εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις νέους/εες ανεξάρτητα από την πολιτισμική, θρησκευτική τους προέλευση, την καταγωγή και το φύλο τους. Η ριζική αναθεώρηση των δομών και ο μετασχηματισμός συστημάτων, όπως η εκπαίδευση, συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου. β) Δικαιοσύνη. Το κράτος διασφαλίζει σε όλους/ες ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα τα αγαθά και υπηρεσίες που η κοινωνία παρέχει για την πρόοδο και ευημερία του ατόμου αλλά και του συνόλου. γ) Χειραφέτηση. Απελευθέρωση από τις πρακτικές ρατσιστικών θεσμών και δομών και από την κυριαρχία του ρατσισμού (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 2008 β).

Στην αντιρατσιστική εκπαίδευση ασκήθηκε κριτική που επικεντρώνεται, κυρίως, στο κίνδυνο που ενέχει η αντιρατσιστική θεώρηση να μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων, ενώ από την άλλη πλευρά θεωρούν πως, κατά τη μελέτη του ρατσισμού ως κοινωνικού φαινομένου, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στοιχεία κοινωνικού αποκλεισμού, όπως είναι: η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η καταγωγή και το φύλο (Μάρκου, 1996· Γκόβαρης, 2004).

Γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις, ώστε να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας και φύλου.

#### **δ) Διαπολιτισμικό μοντέλο**

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναπτύσσεται τη δεκαετία του '80, στον ευρωπαϊκό χώρο. Τότε, υπήρξε μια μεταστροφή στην επικρατούσα άποψη, ότι τα παιδιά με μεταναστευτική και μειονοτική προέλευση εισέρχονται στο σχολείο με ελλειμματικό κεφάλαιο. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος του «ελλείμματος» και της «διαφοράς» ήταν αναγκαία η λήψη αντισταθμιστικών μέτρων στην εκπαίδευση (Μάρκου, 1996).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεώρησε πως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο δε φέρουν ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση. Πρόβαλε, ως προτεραιότητα

στο εκπαιδευτικό σύστημα, την επικράτηση των αρχών του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι υποστηρικτές/τριες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναγνώρισαν την ανάγκη μετασχηματισμών και ριζικών αναθεωρήσεων στις δομές της εκπαίδευσης για τον παραμερισμό των στερεοτύπων και των ρατσιστικών διακρίσεων (Μάρκου, 1996).

Έτσι, στο εκπαιδευτικό σύστημα η διαπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει την ύπαρξη ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον και μάλιστα, προκρίνει τη δημιουργία του σχολείου που θα χαρακτηρίζεται από: α) Την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του/της άλλου/ης, β) τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, γ) τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή (Νικολάου, 2010).

Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως μέλημά της, οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των παγκοσμίων σχέσεων και να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση των λαών στο σύγχρονο κόσμο, ώστε να δρουν με βάση το συλλογικό συμφέρον. Σκοπεύει στην δημιουργία ατόμων με κριτική σκέψη και υψηλό επίπεδο γνώσης που θα δεσμεύονται σε κοινές πανανθρώπινες αξίες και θα λειτουργούν ως σκεπτόμενοι και αποτελεσματικοί πολίτες. Θα επεξεργάζονται με τρόπο κριτικό την πληθώρα των πληροφοριών και θα είναι σε θέση με πολυεπίπεδα ερμηνευτικά σχήματα να προσεγγίζουν την πραγματικότητα και να παράγουν γνώση, για να αναλάβουν δημοκρατική και πολιτική δράση με σκοπό τη βελτίωση του κόσμου (Banks, 2004) Είναι σημαντικό, να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τον «ενδιάμεσο πολιτισμό». Τον πολιτισμό, δηλαδή, που αναπτύσσουν μαθητές/τριες, που δέχονται επιρροές από δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα, εκείνο της χώρας υποδοχής και εκείνο της χώρας καταγωγής (Cummins, 2003 · Δαμανάκης, 2000).

Κριτική δέχεται η διαπολιτισμική προσέγγιση σε επίπεδο κοινωνικοπολιτικής λειτουργίας και εφαρμογής. Θεωρητικοί εκφράζουν επιφυλάξεις για τη χρησιμότητα εφαρμογής της, μιας και θεωρούν πως πρόκειται για μια αποπροσανατολιστική μέθοδο που δεν έχει σχέση με τα πραγματικά προβλήματα των μεταναστών/στριών που, έτσι και αλλιώς, δε μπορούν να επιλυθούν με παιδαγωγικά μέσα. Επίσης, ελέγχεται ο καθολικός χαρακτήρας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού εκφράζει μια μειονοτική προβληματική για την εκπαίδευση. Ενώ παράλληλα, υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών απηχεί μια παρωχημένη αντίληψη για τον πολιτισμό που διακρίνεται από εσωστρέφεια και στατικότητα και αδυνατεί να ανταποκριθεί στον οικουμενικό χαρακτήρα της διαπολιτισμικής παιδείας (Καναβάκης, 2004).

Καταλήγοντας, το εκπαιδευτικό σύστημα αναστοχάζεται το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις πρακτικές εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθει στη νέα κοινωνική πραγματικότητα στην οποία η ποικιλομορφία, η ετερότητα και η ρευστότητα δεν είναι η εξαίρεση αλλά ο κανόνας. Καλείται να προετοιμάσει τις νέες γενιές, ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια σε πολυπολιτισμικά

περιβάλλοντα, αποβάλλοντας στερεότυπα του παρελθόντος, αναπτύσσοντας διαπολιτισμικούς κώδικες επικοινωνίας, αντιρατσιστικές συμπεριφορές και να οικοδομήσουν μια κοινωνία δημοκρατική και συμπεριληπτική.



## Κεφάλαιο Δεύτερο

### 2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία

#### 2.1. Εκπαιδευτική ηγεσία

Παρόλο που η έννοια της ηγεσίας απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη από την αρχαιότητα, η εκπαιδευτική ηγεσία, μόλις στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αποτέλεσε αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης. Συγκεκριμένα, όταν αναγνωρίστηκε ως καθοριστικό στοιχείο στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων η επιστημονική διαχείρισή τους, τότε άρχισε να γίνεται λόγος και για την ηγεσία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Gumus et al., 2016). Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας έλαβε ποικίλες ερμηνείες και ιδιαίτερες διαστάσεις στην επιστημονική της προσέγγιση. Ωστόσο, παρά τον σχετικισμό που τη διακρίνει, αρκετοί/ες ερευνητές/τριες επιχείρησαν να ορίσουν την ηγεσία καλύπτοντας όλο το εύρος των αντιλήψεων και των πρακτικών της (Connolly, James & Fertig, 2017· Morrison, 2013).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Christie & Lingard (2001), η ηγεσία διακρίνεται από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις σε προσωπικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου πρέπει να είναι και ηγέτης/ιδα, ο ρόλος του/της δεν περιορίζεται μόνο στο να φέρει εις πέρας τις οργανωτικές λειτουργίες του σχολείου, αλλά οφείλει να καθορίζει το όραμα της σχολικής μονάδας, να κρίνει και να αξιολογεί τις λειτουργίες και δομές του σχολείου και να αποφαινεται για την ανάγκη διατήρησης ή αλλαγής τους, μέσω επιρροής και όχι καταναγκασμού. Οι απαιτήσεις του ρόλου του/της ηγέτη/ιδας επεκτείνονται, πλέον, σε δράσεις που αφορούν στη δημιουργία προϋποθέσεων για την αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την οικοδόμηση αξιών και στάσεων (Leithwood & Riehl, 2003, · Litz, 2011).

Επίσης, η εκπαιδευτική ηγεσία έχει καθήκον, εκτός των άλλων, να μεριμνά για την ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, για την υλοποίηση και την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς και για τη διαχείριση πιθανών κρίσεων στο σχολικό οργανισμό (Litz, 2011).

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική ηγεσία, στη σύγχρονη εποχή, αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση που επαναπροσδιορίζει τον τρόπο σκέψης μας, επίλυσης των προβλημάτων και τα όρια της δράσης, αφού στον πυρήνα της βρίσκεται η απομάκρυνση από τον ένα κυρίαρχο ηγέτη. Η προσέγγιση για τη λήψη αποφάσεων είναι συλλογική, νέες μορφές συλλογικής διαχείρισης αναδύονται και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Morrison, 2013). Την ηγεσία μπορεί να ασκεί κάποιο από τα μέλη του προσωπικού ή αυτή να διαχέεται σε όλους/ες ή σε ορισμένους/ες εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το πλαίσιο λειτουργίας της ηγεσίας, με το είδος του

οράματος και τους επιδιωκόμενους στόχους για τον σχολικό οργανισμό, αλλά και με την προσωπικότητα του/της ίδιου/ιας του/της ηγέτη/ιδας (Leithwood & Riehl, 2005).

Συνοψίζοντας, οι ερμηνευτικές θεωρήσεις των μελετητών, σχετικά με το περιεχόμενο και τη μορφή της ηγεσίας, φαίνεται να αμφισβητούν στη πλειονότητά τους αντιλήψεις του παρελθόντος για το χαρισματικό ηγέτη, την αυστηρή ιεραρχία στις δομές εξουσίας, την άσκηση ηγεσίας από ένα άτομο και να προκρίνουν συλλογικές μορφές ηγεσίας στις οποίες προωθείται η ενεργή συμμετοχή περισσότερων μελών των οργανισμών και επέρχεται δημοκρατική διαχείριση των ζητημάτων, καθώς διαχέεται η ηγεσία σε περισσότερα άτομα.

## **2.2. Μορφές σχολικής ηγεσίας**

Η ερμηνεία και κατανόηση των παραμέτρων μιας αποτελεσματικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης και η καταγραφή των πρακτικών, στις οποίες συνίσταται η επιτυχημένη ηγεσία, είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση πολλών θεωρητικών μοντέλων. Θεωρητικοί της εκπαίδευσης προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν σε συναφείς κατηγορίες τα μοντέλα ηγεσίας και πρότειναν τυπολογίες αυτών (Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2009).

Οι Leithwood & Duke (1999), πρότειναν έξι μοντέλα σχολικής ηγεσίας, αφού εξέτασαν εκατό είκοσι ένα άρθρα σε τέσσερα διεθνή περιοδικά, πρόκειται για: την εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), τη διοικητική-διαχειριστική (managerial), τη μετασχηματιστική (transformational), την ηθική (moral), τη συμμετοχική (participative) και την ενδεχομενική (contingent) (όπ. αναφ. στο: Κατσαρός, 2008).

Οι Bush και Glover (2003) εντόπισαν οκτώ (8) μοντέλα, συμπληρώνοντας επιπρόσθετα τη διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal) και τη συναλλακτική ηγεσία (transactional). Ο Bush (2008) αναθεωρεί, προτείνοντας τα εξής εννέα (9): διοικητικό, συμμετοχικό, μετασχηματιστικό, ενδεχομενικό, ηθικό, καθοδηγητικό, διαπροσωπικό, συναλλακτικό, μεταμοντέρνο. Στα μοντέλα αυτά προστίθενται τα νεότερα της κατανεμημένης ηγεσίας και της ηγεσίας των εκπαιδευτικών (όπ. αναφ. στο: Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Στην παρούσα εργασία προσεγγίζουμε το ζήτημα της διάκρισης των μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με τις κατηγορίες που προτείνουν οι Bush και Glover (2003), καθώς θεωρούμε ότι ανταποκρίνονται στις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες της περιοχής αναφοράς στην έρευνά μας.

### **2.2.1. Εκπαιδευτική ηγεσία**

Το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας επικράτησε τη δεκαετία του 1980, αναπτύχθηκε θεωρητικά από τους Hallinger & Murphy το 1985 και αποτέλεσε το επιστέγασμα των ερευνών που προηγήθηκαν την προηγούμενη δεκαετία σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο και τα χαρακτηριστικά της

αποτελεσματικής ηγεσίας. Τα τελευταία χρόνια, χρησιμοποιούνται, επίσης, οι όροι «ηγεσία για τη μάθηση» και «ηγεσία με γνώμονα τη μάθηση» (Hallinger, 2003· Gumus et al., 2016).

Η εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership) εστιάζει στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται, ότι επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η επιρροή της ηγεσίας προέρχεται αφενός από την εξουσία της διοικητικής θέσης και αφετέρου από την εξειδικευμένη γνώση που κατέχουν τα διευθυντικά στελέχη (Κατσαρός, 2008). Ειδικότερα, τρεις είναι οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών: α) ο ορισμός της αποστολής του σχολείου, β) η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) η προώθηση ενός θετικού κλίματος σχολικής μάθησης (Hallinger, 2003· Κατσαρός, 2008).

Στην παιδαγωγική ηγεσία εκφράζεται κριτική, κυρίως, για το γεγονός ότι εστιάζει στην διδασκαλία και τη σχολική αίθουσα παραβλέποντας άλλες οργανωτικές πτυχές. Είναι, κατά βάση, μια ηγεσία ελέγχου και εποπτείας, που στηρίζεται στην ψευδαίσθηση, ότι η αρκεί η διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων για να επέλθει αποτελεσματική εφαρμογή δια του ελέγχου. Επίσης, διαπιστώνεται πως η άσκηση ηγεσίας στο συγκεκριμένο μοντέλο προϋποθέτει εξειδικευμένες εκπαιδευτικές γνώσεις από τους/τις ηγέτες/ιδες, που συνήθως δε διαθέτουν, γι' αυτό προτείνεται να προηγείται επιμόρφωσή τους σε προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας. (Leithwood, 1994 ·Leithwood et al., 1999· Hallinger, 2003).

Καταληκτικά, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας ελέγχου και εποπτείας για όσα διαδραματίζονται στη σχολική τάξη και για την επιτέλεση της διδασκαλίας. Σημαντικές αδυναμίες της είναι η αγνόηση του κοινωνικού γίνεσθαι και της επιρροής που ασκεί στο σχολείο και οι αυξημένες γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές/ντριες για να ασκήσουν το ρόλο τους.

### **2.2.2. Διοικητική ηγεσία**

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, κυριαρχούσε η θεωρία του Taylor για την επιστημονική διαχείριση των οργανισμών, υπό την επιρροή της συγκεκριμένης προσέγγισης το σχολείο θεωρήθηκε ένα «ορθολογικό-τεχνικό σύστημα» (Lunenburg, 2003, όπ. αναφ. στο: Gumus et al, 2016 )

Ο Bush (2007:395) κατατάσσει την διοικητική (managerial) ηγεσία στα τυπικά μοντέλα που χαρακτηρίζονται από αυστηρή δομή και ιεραρχία. Το μοντέλο προσιδιάζει καλύτερα σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι δίνεται ιδιαίτερη σημασία «στην εφαρμογή των πρακτικών που επιβάλλονται από ανώτερες αρχές εξωτερικής διαχείρισης εντός της γραφειοκρατικής ιεραρχίας».

Ο Σαΐτης (2000), καταγράφει στα βασικά χαρακτηριστικά της διοικητικής ηγεσίας τα εξής: τον συγκεντρωτισμό στη λήψη αποφάσεων και την ιεραρχία στην εξουσία, δηλαδή, τη διαβίβαση εντολών από πάνω προς τα κάτω, τον καταμερισμό εργασίας σε στελέχη, την ύπαρξη κανόνων

ρύθμισης διαδικασιών και συμπεριφοράς, την αποφυγή παρεμβολών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Διαπιστώνει πως το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας αποτελεί γραφειοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση και για την Ελλάδα, μάλιστα, είναι το επικρατέστερο. Ως προς αυτό, συμφωνεί και ο Κατσαρός (2008) και επισημαίνει ότι μεταξύ των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων κυριαρχεί, ως επιλογή και πρακτική, το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας, καθώς ενισχύεται και από το θεσμικό πλαίσιο, αφού στα βασικά τους καθήκοντα συγκαταλέγονται η εποπτεία και ο έλεγχος.

Καταλήγοντας, οι Ράπτης & Βιτσιλάκη (2007) συνοψίζουν την κριτική από διάφορους/ες ερευνητές/τριες στη διοικητική μορφή ηγεσίας στις παρακάτω αδυναμίες: Οι εκπαιδευτικές μονάδες δεν μπορούν να χαρακτηρίζονται ως οργανισμοί που προσανατολίζονται σε σκοπούς. Επίσης, η λήψη αποφάσεων δεν είναι πάντα μια ορθολογική διαδικασία και στις τυπικές προσεγγίσεις, συνήθως, αγνοείται ή υποτιμάται η συνεισφορά των ατόμων. Η θεμελιώδης θέση των τυπικών μοντέλων, ότι η εξουσία βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας, έχει ως αποτέλεσμα η πολιτική να καθορίζεται από τους/τις υψηλόβαθμους/ες διευθυντές/ντριες και να εφαρμόζεται από τους/τις υφισταμένους. Τέλος, η βασική παραδοχή του διοικητικού μοντέλου ηγεσίας είναι ότι οι οργανισμοί είναι σταθεροί. Τα άτομα εισέρχονται σε προκαθορισμένες θέσεις σε μια στατική δομή. Οι γραφειοκρατικές και δομικές θεωρίες είναι πιο κατάλληλες σε σταθερές περιστάσεις.

Συμπεραίνουμε πως ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ως χαμηλόβαθμο στέλεχος στη διοικητική πυραμίδα εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υπαγορεύονται από την κεντρική εξουσία και δεν έχει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στο πλαίσιο μιας τυπικής και γραφειοκρατικής δομής. Ταυτόχρονα, όμως έχει την αποκλειστική ευθύνη της διοίκησης του σχολείου ασκώντας εποπτικά και ελεγκτικά καθήκοντα που προσδιορίζονται με ακρίβεια και πληρότητα.

### **2.2.3. Μετασχηματιστική ηγεσία**

Οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), στα μοντέλα της ηγεσίας που στηρίζονται στη συναδελφικότητα καταχωρίζουν και τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Για πρώτη φορά στη μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρθηκε ο Burns (1978), ο οποίος την περιέγραψε ως ηγεσία που έχει στόχο την άνοδο ενός οργανισμού σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής, μέσω της συνεργασίας των μελών μιας ομάδας και του/της ηγέτη/ιδας για την από κοινού οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό και την εξύψωσή του (όπ. αναφ. στο: Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Διαπίστωσε τρία βασικά στοιχεία που απαρτίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία: τη διαπροσωπική σχέση, τα μοτίβα και την αξία. Θεωρεί πως η ηγεσία δεν είναι μόνο η επιρροή που ασκείται στους/στις άλλους/ες, αλλά το σύνολο των ηθικών αξιών που αναπτύσσεται για το σκοπό αυτό (όπ. αναφ. στο: Tengji, Mansor & Hashim, 2017)

Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν από τον Bass (1985) τα τέσσερα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και είναι γνωστά ως τέσσερα «I»: α) Idealized Influence – Το χάρισμα, β) Inspirational Motivation – Η έμπνευση, γ) Intellectual Stimulation – Η πνευματική παρότρυνση, δ) Individualized Consideration – Η εξατομικευμένη προσέγγιση (όπ. αναφ. στο: Αθανασούλα -Ρέπα, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι Smith & Bell (2011) θεωρούν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία παρεμβαίνει αλλάζοντας την κουλτούρα του ίδιου του σχολικού οργανισμού, διαμορφώνοντας και αναπτύσσοντας αυτόν, σύμφωνα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος. Παράλληλα, δίνεται από την ηγεσία έμφαση στη συμμετοχή της κοινότητας, των γονέων, στη συνεργασία με άλλα σχολεία και στην ανάδειξη νέων ηγετών/ιδων στην εκπαίδευση.

Η σημαντικότερη κριτική που δέχεται το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αφορά τη θεωρητική της βάση και συγκεκριμένα, τα δεσποτικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού/ής ηγέτη/ιδας που μπορούν να οδηγήσουν αντίστοιχα σε αυταρχικές και αντιδημοκρατικές συμπεριφορές και πρακτικές. Επίσης, διαπιστώνεται το αφηρημένο εννοιολογικό περιεχόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Bush & Glover, 2003· Κατσαρός, 2008).

Παρά τις αδυναμίες της, η μετασχηματιστική ηγεσία δίνοντας λόγο σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, δείχνοντας εμπιστοσύνη στις απόψεις και τις ικανότητές τους και έχοντας επικεφαλής έναν/μία πραγματικά εμπνευσμένο/η ηγέτη/ίδα θα μπορούσε να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα υψηλών προσδοκιών και να συμβάλει θετικά στην δημοκρατική μετεξέλιξη της κοινωνίας.

#### **2.2.4. Κατανεμημένη ηγεσία**

Ο Hartley (2007) συνέδεσε την ανάδυση του νέου μοντέλου ηγεσίας, την κατανεμημένη ηγεσία με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίνεσθαι της εποχής. Παρατήρησε πως στη σύγχρονη εποχή υπάρχει ένα γενικότερο αίτημα για αντικατάσταση των ιεραρχικών, κάθετων δομών διοίκησης από ένα καθεστώς διακυβέρνησης δικτύου. Η εμφάνιση κατανεμημένης ηγεσίας οφείλεται στη σύγχρονη κουλτούρα, στη τάση για μετάβαση από την οργανωμένη κοινωνική δομή, στο δίκτυο. Στην εκπαίδευση, όμως, έχουμε ελάχιστα παραδείγματα, για την εφαρμογή κατανεμημένης μάθησης και ηγεσίας. Είναι περισσότερο, ισχυρή η πολιτική ρητορική για επιλογή διανεμητικών μοντέλων στους οργανισμούς του δημόσιου φορέα, παρά η υιοθέτηση τους από αυτούς, εξάλλου, παραμένουν ισχυρές οι κεντρικές ιεραρχικές δομές λογοδοσίας.

Για την κατανεμημένη ηγεσία στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται, συχνά, και οι όροι: «κοινή ηγεσία», «συνεργατική ηγεσία», «εξουσιοδοτημένη ηγεσία» και «διάχυτη ηγεσία» (Spillane, 2005 όπ. αναφ. στο: Gumus et al., 2016).

Η καταναεμημένη ηγεσία ως θεωρία βρίςκεται στο αντίποδα της ιεραρχικά οργανωμένης ηγεσίας και αντιπροτείνει, για τον αποτελεσματικό μηχανισμό λήψης αποφάσεων, τον επιτυχή συντονισμό εργασιών και την επίλυση οργανωτικών ζητημάτων, τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλου του προσωπικού. Στηρίζεται στο επιχείρημα ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου δε μπορεί να επιτελέσει τον έλεγχο και συντονισμό τόσο πολύπλευρων εργασιών, τονίζεται δε το γεγονός ότι πολλοί/ες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και γνώση σε επιμέρους τομείς (Gumus et al., 2016).

Καταληκτικά, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που διάσπαρτα γίνεται χρήση από διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων κάποιων πρακτικών της καταναεμημένης ηγεσίας, η ηγεσία εξακολουθεί να είναι μονοπρόσωπη, ενώ οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας στο σχολείο παραμένουν διακριτοί, τα περιθώρια αυτονομίας ελάχιστα και η δομή αυστηρά ιεραρχική (Κατσαρός, 2008). Επίσης, ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη νέων μορφών ηγεσίας είναι το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό θεσμικό πλαίσιο, το οποίο οριοθετεί, με τον πλέον επίσημο τρόπο, τα καθήκοντα και το έργο του διευθυντή (Katsigianni & Ifanti, 2016).

Διαπιστώνεται μια απόσταση ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που στρέφονται σε πολυπρόσωπες μορφές ηγεσίας και τη σχολική πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική ηγεσία παραμένει προσδεμένη σε παγιωμένες πρακτικές αυστηρής ιεράρχησης και συγκεντρωτισμού οι οποίες αντανακλώνται στο πρόσωπο του/της μοναδικού/ής ηγέτη/ιδας.

### **2.2.5. Ηθική ηγεσία**

Ο West- Burnham (2001: 4) ορίζει την ηθική ηγεσία (moral leadership) ως: «*Ηγετική συμπεριφορά που είναι συνεπής με τις προσωπικές και οργανωτικές αξίες, που με τη σειρά τους προέρχονται από ένα συνεκτικό ηθικό σύστημα*». Πέντε είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν μια ηθική ηγεσία: α) οι εκπαιδευτικοί ηγέτες/ιδες είναι ηθικά εγγράμματοι/ες, δηλαδή, είναι σε θέση να καθοδηγούν και να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση, σε περίπλοκες συζητήσεις πολλαπλών επιλογών και μεταβλητών που απαιτούν ηθικές αποφάσεις, β) η ηθική διάσταση, επαγγελματική δεοντολογία, της εκπαιδευτικής ηγεσίας, γ) η συναίνεση σχετικά με τις αξίες του οργανισμού, η ηγεσία λειτουργεί για όλα τα μέλη της κοινότητας, δ) η τέταρτη πτυχή της ηθικής ηγεσίας σχετίζεται με τον πολιτισμό ενός σχολείου, αναφέρεται στη γλώσσα, τον συμβολισμό και τη συμπεριφορά ενός οργανισμού και ε) το ηθικό πρότυπο, παράδειγμα, οι ενέργειές των ηγετών/ιδων πρέπει να αξιολογούνται θετικά ηθικές, καθοδηγούμενες από αξίες και ηθικά συνεπίς.

Γενικά, οι πιο διαδεδομένες πρακτικές και αντιλήψεις ηθικής ηγεσίας στην εκπαίδευση βασίζονται στην θεώρηση του Starratt (1994) για τις τρεις διαστάσεις της ηθικής που αλληλοσυμπληρώνονται. Η δικαιοσύνη, η κριτική και η φροντίδα «οικοδομούν το ηθικό σχολείο».

Την πρώτη δεκαετία του 2000, συστηματοποιούνται οι θεωρίες και μετουσιώνονται σε οδηγίες για την άσκηση ηθικής ηγεσίας, τις οποίες υιοθετούν και εθνικοί οργανισμοί για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Περιγράφεται ως ηθικός/η ο/η ηγέτης/ιδα που: λειτουργεί ως «πρώτος/η πολίτης» του δηλαδή, καθορίζουν το πώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με άλλα μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Εμπνέεται από επαγγελματικές αξίες που αντανakλούν σε ένα κώδικα δεοντολογίας. Λειτουργεί ως πρότυπο, για την κοινότητα του σχολείου και της περιοχής και τέλος, ενεργεί υποστηρικτικά για όλα τα παιδιά, ειδικά για όσα ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες ( Quick & Normore, 2004·Pijanowski, 2007). Στις αρχές αυτές στηρίχθηκαν και οι διατάξεις του Ν.1566/85 που αποτελούν σημείο αναφοράς για πολλά από τα στελέχη εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008).

Αρχές του 21 αιώνα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν ως φορέα της ηθικής το άτομο αναθεωρούνται και αντικαθίστανται από την ηθική της κοινότητας (Shapiro & Stefkonich, 2001· Furman, 2003· Easley, 2008).

Συμπερασματικά, η ηθική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας που δίνει προτεραιότητα στην ηθική του/της ηγέτη/ιδας και εστιάζει στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων. Μέσω μιας πιο προσωπικής προσέγγισης, ο/η ηγέτης/ιδα μπορεί να ασκεί επιρροή στα μέλη της σχολικής κοινότητας και να επιτύχει σταθερότητα, ομαδικότητα, δέσμευση στους στόχους και ώθηση στην απόδοση του σχολείου.

#### **2.2.6. Ενδεχομενική ηγεσία**

Ο Fiedler (1967) εισάγει, στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, την ενδεχομενική θεωρία της ηγεσίας. Το στυλ του/της ηγέτη/ιδας και οι παράγοντες που διαμορφώνουν μια κατάσταση αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του/της ηγέτη/ιδας.

Τρεις είναι οι μεταβλητές που προσδιορίζουν, αν μία κατάσταση είναι ευνοϊκή ή δυσμενής για τον/την ηγέτη/ιδα και είναι οι εξής : α) οι σχέσεις ηγέτη/ιδας και μελών, αναφέρεται στην αποδοχή, την εκτίμηση και το θαυμασμό που έχουν τα μέλη για τον/την ηγέτη/ιδα και την προθυμία που δείχνουν να τον/την ακολουθήσουν, β) η δομή των καθηκόντων, κατά πόσο οι σκοποί είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, τα στάδια της εργασίας οργανωμένα, οι διαδικασίες διαθέσιμες για την πραγματοποίηση αυτών των σκοπών, γ) η ισχύς της θέσης, αφορά την επίσημη εξουσία και κοινωνική υπόσταση που διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια. Ο συνδυασμός των μεταβλητών της κατάστασης δημιουργεί διάφορες περιπτώσεις, ανάλογα με τις οποίες, ο/η ηγέτης/ιδα εφαρμόζει εκείνη την ηγετική συμπεριφορά που ταιριάζει στην περίπτωση, άλλοτε το στυλ ηγεσίας προσανατολίζεται στο καθήκον και άλλοτε στις ανθρώπινες σχέσεις (Fiedler, 1967).

Ο Hoϊ (2004) διαπιστώνει την ανεπάρκεια των μοντέλων ηγεσίας να ανταποκριθούν στις ανάγκες διαχείρισης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, αφού καμιά μορφή ηγεσίας από

μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια. Προτείνει ως πλαίσιο θεωρητικής προσέγγισης, αυτό των δυναμικών συστημάτων, καθώς η ευέλικτη ηγετική εξουσία αποτελεί τον ορθολογικό τρόπο ανάπτυξης πρακτικών και άσκησης ηγεσίας στη σύγχρονη πολυπλοκότητα. Επομένως, ο/η αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ίδα διακρίνεται γιατί έχει την ικανότητα να ξεχωρίζει και να επιλέγει από ένα πλήθος, εκείνες τις στρατηγικές από κάθε μορφή ηγεσίας, που είναι οι πλέον κατάλληλες. Επιλύει τα διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο. Η δυναμική εναλλαγής μορφών ηγεσίας, η αποδοχή της απρόβλεπτης και περίπλοκης φύσης της διοίκησης χαρακτηρίζουν την ενδεχομενική ηγεσία (Bush, 2007· Bush & Glover, 2004).

Ο/Η ηγέτης/ίδα διακρίνεται από οξυδέρκεια, καθώς αντιλαμβάνεται εγκαίρως τη φύση των καταστάσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος/η, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, αφού ανταποκρίνεται με διαφορετική στρατηγική ηγεσίας κάθε φορά, επαρκή κατάρτιση μιας και επιστρατεύει τις κατάλληλες μεθόδους για κάθε περίπτωση και τέλος από επικοινωνιακές δεξιότητες.

### **2.2.7. Διαπροσωπική ηγεσία**

Στη διαπροσωπική ηγεσία, οι ηγέτες/ιδες έχουν αναπτύξει δεξιότητες που τους/τις εξασφαλίζουν την αποτελεσματική λειτουργία τους τόσο με εσωτερικούς όσο και με εξωτερικούς φορείς της εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο της ηγεσίας βρίσκονται η σχολική μονάδα. Επιλέγουν μια συνεργατική προσέγγιση που μπορεί να έχει ηθική διάσταση (Bush & Glover, 2003).

Η ηθική διάσταση έγκειται στο γεγονός ότι ο/η ηγέτης/ίδα του σχολείου έχει επίγνωση των ευθυνών του και οι αξίες του αποτελούν το παράδειγμα προς μίμηση για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υιοθετείται ένα μοντέλο προσωπικής αποτελεσματικότητας, μέσω του οποίου προωθείται η δημοκρατία και δημιουργείται κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης (West – Burnham, 2001).

Ο/Η ηγέτης/ίδα στη διαπροσωπική ηγεσία διακρίνεται με σαφήνεια από τον/τη διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας που ασκεί μια διεκπεραιωτική διοίκηση ως εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εξουσίας. Διαθέτει, πρωτίστως, συναισθηματική ηγετική ευφυΐα που συνίσταται σε ένα πλήθος γνωρισμάτων, όπως είναι: η ενσυναίσθηση, η κοινωνικότητα, η ενεργητική και αισιόδοξη στάση απέναντι στα πράγματα (Goleman, 2000). Αυτή η στάση ζωής του/της διαπροσωπικού/ής ηγέτη/ιδας εξυπηρετεί ακόμη το όραμα, τη δημιουργία και την καινοτομία. Καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχει δομήσει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι ισχυρές, του/της παρέχουν την υποστήριξη που χρειάζεται, για να αναλάβει πρωτοβουλίες που είναι αποτέλεσμα ξεκάθαρων και σταθμισμένων αποφάσεων (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Καταληκτικά, η ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις έχει προσθετικό χαρακτήρα στην ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, αφού: οι εκπαιδευτικοί δεν αναλώνονται σε περιττές και ανώφελες εντάσεις, εξοικονομούν χρόνο για την προετοιμασία των διδακτικού τους έργου και



όντας ενήμεροι και θετικοί ως προς το όραμα του/της ηγέτη/ιδας αφοσιώνονται στο έργο τους. Ο/Η ηγέτης/ίδα με διαπροσωπική νοημοσύνη μπορεί να εμπνεύσει και να επηρεάσει αναπτύσσοντας δράση σε όλους τους τομείς, να διαχειριστεί τα προβλήματα, να συνεργαστεί αποτελεσματικά έχοντας οικοδομήσει καλές σχέσεις (Goleman et.al., 2002).

Είναι γεγονός πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών που απαρτίζουν σύνθετους οργανισμούς, όπως είναι το σχολείο, συμβάλλουν, μέσω της ομαλότητας και της ήρεμης χωρίς εντάσεις καθημερινότητας, στην πραγματοποίηση των στόχων άλλα και στην ανάπτυξη καινοτομίας, ενδυνάμωσης της συνεργασίας και εξωστρέφειας στη σχολική κοινότητα.

### **2.2.8. Συναλλακτική ηγεσία**

Η συναλλακτική ηγεσία έχει ως θεμέλιο λίθο τη σχέση δοσοληψίας που αναπτύσσεται μεταξύ του/της ηγέτη/ιδας και των μελών της ομάδας. Η διαχείριση γίνεται χωρίς αλλαγές στη δομή και το υφιστάμενο οργανωσιακό πλαίσιο και χαρακτηρίζεται από δυσκαμψία των λειτουργικών συστημάτων, από ενδοστρέφεια συντηρητική στάση, αφού δύσκολα υιοθετούνται καινοτομίες και αφομοιώνονται αλλαγές που συντελούνται στο ευρύτερο περιβάλλον. Επομένως ο οργανισμός διοικείται με ιδιαίτερα μηχανιστικά πρότυπα παρά ως οργανικός και εξελισσόμενος (Δημόπουλος&Ιορδανίδης,2019·Smith&Bell,2011) Θεωρείται ότι το βασικότερο μειονέκτημα της ηγεσίας αυτής είναι ότι δεν προκύπτει μακράς διάρκειας δέσμευση σε αξίες που απορρέουν από την συναλλαγή μεταξύ ηγέτη/ιδας και υφιστάμενου/ης (Bush, 2007· Van Oord,2013).

Οι διευθυντές/ντριες χαρτογραφούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις εκπληρώνουν, εφόσον τις εξαργυρώσουν σε έργο. Τα κίνητρα είναι εξωτερικά και αντιστοιχούν σε ενέργειες επιβράβευσης και τιμωρίας. Η ανταμοιβή επέρχεται, όταν το επίπεδο της απόδοσης τους έχει καλύψει τον αρχικό στόχο, ενώ παρεμβάσεις γίνονται από τους/τις διευθυντές/ντριες, όταν η απόδοση δεν είναι η αναμενόμενη (Δημόπουλος& Ιορδανίδης, 2019· Αθανασούλα-Ρέπα, 2012· Πασσαρδής, 2004).

Συμπερασματικά, η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται σε μια σχέση δοσοληψίας μεταξύ ηγετών και μελών της ομάδας για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Το αμοιβαίο όφελος που προκύπτει και για τα δύο μέρη της ανταλλαγής είναι ο καθοριστικός και ουσιαστικός παράγοντας για την επιτυχή ολοκλήρωση του εγχειρήματος, το εσωτερικό κίνητρο και η ηθική δέσμευση απουσιάζουν.

### **2.3. Ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Σε παγκόσμιο επίπεδο, συντελούνται μεταβολές με ταχύτατους ρυθμούς που σχετίζονται και με ανθρωπιστικά προβλήματα, όπως η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι διακρίσεις. Αναπόφευκτα, έρχονται στο προσκήνιο συζητήσεις για τα δικαιώματα των μειονοτήτων, την

πολυπολιτισμικότητα, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Μπέστιας & Μπάλιας, 2017). Οι μελετητές, υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών, στρέφουν την προσοχή τους στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ώστε η δημοκρατία να είναι κυρίαρχη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, προωθώντας τη συμμετοχή όλων των μελών στην ηγεσία και την ελεύθερη έκφραση των απόψεων, αναγνωρίζοντας, έτσι, τη σημαντική συμβολή όλων στη λειτουργία του σχολείου (Jenlink 2009, οπ. αναφ. στο: Μπέστιας & Μπάλιας, 2017).

Οι δημογραφικές αλλαγές λόγω μετανάστευσης επιφέρουν μεταβολές στη σύνθεση των σχολικών πληθυσμών και ταυτόχρονα, πολιτισμική, κοινωνικοοικονομική και γλωσσική ποικιλομορφία στη σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες/ιδες καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις, έχοντας ως στόχο τη μείωση του πολιτισμικού χάσματος, την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες με διαφορετικές καταβολές και την εμπλοκή των οικογενειών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Riehl, 2000· Cooper, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό της προσέγγισης της εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με την οποία ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός είναι πόρος και όχι μειονέκτημα, μελετητές έστρεψαν την προσοχή τους στον προσδιορισμό εκείνων των διαστάσεων και αρχών που συνιστούν μια αποτελεσματική διαπολιτισμική ηγεσία που επιδιώκει την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους/ες.

Έτσι, η Riehl (2000) προσδιορίζει τρεις διαστάσεις που δε μπορεί να λείπουν από την άσκηση πολυπολιτισμικής ηγεσίας, ασκώντας τα καθήκοντα του ο/η ηγέτης/ίδα θεωρείται πολυπολιτισμικά επαρκής, όταν: α) μπορεί να νοηματοδοτεί με νέα σχήματα τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, έχει επαρκή γνώση σχετικά: με θέματα που απασχολούν διαφορετικές ομάδες μαθητών, για τις εμπειρίες τους και για τα διαφορετικά αποτελέσματα που επιφέρουν οι θεσμικές αλλαγές, β) προωθεί συμπεριληπτικές και υποστηρικτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που διευκολύνουν και δρουν ως καταλύτης για βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών/τριών και γ) συνδέει τα σχολεία μεταξύ τους και με τις κοινότητες (π.χ. δικτύωση με μέλη της κοινότητας για την παροχή υπηρεσιών σε μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους). Οι πράξεις και οι αποφάσεις τους εδράζονται στις αξίες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που υποστηρίζουν τον πολιτιστικό πλουραλισμό, αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα και διασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα για όλους τους μαθητές. Καταλήγει πως αποτελεί σύγχρονη πρόκληση ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, συνδυάζοντας τις γνώσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ηγεσία. Στην εκπαιδευτική πράξη δεν έχουν θέση ο αποκλεισμός και στρατηγικές που βασίζονται στην αφομοίωση, αλλά αξίες όπως η ισότητα και της κοινωνική δικαιοσύνη (Riehl, 2000).

Οι Gardiner & Enomoto (2006: 28-29), επίσης, θεωρούν πως η ηγεσία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα οφείλει να διαπνέεται από τις τέσσερις αρχές που διέπουν την διαπολιτισμική

εκπαίδευση, όπως τις διατύπωσε ο Bennett (2001). Αυτές είναι: α) αποδοχή και σεβασμός στον οικείο πολιτισμό του κάθε μαθητή/τριας, στη γλώσσα, στην κουλτούρα και στην πολιτισμική κληρονομιά που φέρει από την οικογένεια του, β) εξάλειψη του θεσμικού ρατσισμού και των διαρθρωτικών ανισοτήτων που σχετίζονται με διαφοροποιήσεις όπως η φυλή, οι εθνικές ταυτότητες, η τάξη και το φύλο, γ) αναγνώριση της σημασίας του πολιτισμού στη διδασκαλία και τη μάθηση και δ) τη μεταρρύθμιση που θα συνδέει την ακαδημαϊκή αριστεία με την ισότητα, η ισότητα στην εκπαίδευση μεταφράζεται σε ίσες ευκαιρίες για όλους τους/τις μαθητές/τριες για να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Ορίζουν δε την πολυπολιτισμική ηγεσία ως: *«ηγεσία που επικεντρώνεται στην επίδραση της αλλαγής στα σχολεία και την κοινωνία για να επιβεβαιώσει τον πλουραλισμό. Το έργο των ηγετών/δων του σχολείου επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών, ιδίως εκείνων που παραδοσιακά περιθωριοποιούνται.»* (Gardiner & Enomoto, 2006: 9).

Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι μηχανισμοί και οι πρακτικές στο εκπαιδευτικό σύστημα που υποθάλλουν την κοινωνική ανισότητα και οδηγούν σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Στην κατεύθυνση του επαναπροσδιορισμού της λειτουργίας και των στόχων του σχολείου δόθηκε νέο περιεχόμενο και στην άσκηση της ηγεσίας.

Σ' αυτό το πνεύμα η Cooper (2009) διαπίστωσε την ανεπάρκεια των πολιτικών με έμφαση στη λογοδοσία του σχολείου, στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην τυποποιημένη αποτίμησή της, να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός διαφορετικού και διαρκώς μεταβαλλόμενου μαθητικού δυναμικού. Αντί αυτών, προτείνει την υιοθέτηση μετασχηματιστικών μορφών ηγεσίας, που θα είναι σε θέση, πρώτα, να αποκαλύψουν τα «τυφλά σημεία» των διακρίσεων και έπειτα να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν την αδικία, να αποδομήσουν τα σύνορα και τις διαιρέσεις εντός της σχολικής κοινότητας και να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας που θα εξαλείψουν τα πολιτισμικά και κοινωνικά χάσματα. Οι ηγέτες/ιδες θα πρέπει να εμπνέουν και να κινητοποιούν την κοινότητα, να αποτελούν παράδειγμα δέσμευσης στις αρχές της ισότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού. Τελικά, να οδηγούν το δημόσιο σχολείο στη δημοκρατική και χειραφετητική εκπαίδευση και να δημιουργούν κοινότητες μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Cooper, 2009).

Παραπλήσιες είναι και οι θέσεις των Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy (2005), καθώς αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο ρόλο της ηγεσίας σε μια εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη και απορρίπτουν εκπαιδευτικές πολιτικές που εστιάζουν στη λογοδοσία, στα υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα και στις αυστηρές στρατηγικές αξιολόγησης. Για να επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, ο σεβασμός και η αντιπροσώπευση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών είναι απαραίτητη από την πλευρά των ηγετών/ιδων, η κριτική ανάλυση των συνθηκών που

διαιώνίζουν τις ανισότητες στα σχολεία και η επιδίωξη για αλλαγή δομών και κουλτούρας. Σημαντικό επίσης, είναι να γνωρίζουν οι ηγέτες/ιδες πως από μόνοι τους οι νόμοι δεν θα μεταβάλουν τον ρατσισμό, πως οι αξίες και οι γνώσεις που στηρίζουν μια φυλετικά ουδέτερη οικοδόμηση της δημοκρατίας λειτουργούν για τη διατήρηση του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η Leeman (2003:31), αφού μελέτησε πολυπολιτισμικά σχολεία στις Κάτω Χώρες, κυρίως Ολλανδία, καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα: *«εάν τα σχολεία θέλουν να δώσουν μια ευκαιρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να επιλέξουν μια εστιασμένη ανάπτυξη του οράματος και να κατευθύνουν και να καθοδηγήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μέρος της σχολικής πολιτικής»*. Οι ηγετικές ομάδες των σχολείων, που επιδιώκουν την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απομακρύνονται από την αξιακά ουδέτερη προσέγγιση. Ενημερώνονται για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και υιοθετούν μεθόδους αλληλεπίδρασης για να τις συνδέσουν με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τα προβλήματά τους, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Σε εθνοτικά και πολιτισμικά ετερογενή σχολικά περιβάλλοντα απαιτείται συζήτηση και αλληλεπίδραση για να αντιμετωπιστούν αξιακά διλήμματα. Για να επιτευχθεί ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα η κριτική ανάλυση από την πλευρά της ηγεσίας, όσων θεωρούνται δεδομένα και αυτονόητα, προσφέρει γνώση ζωτικής σημασίας για τη σχολική πραγματικότητα όλων των μαθητών/τριων. Ωστόσο, οι διαπολιτισμικές πολιτικές του σχολείου μπορούν να ευοδωθούν, όταν πλαισιώνονται από αντίστοιχο κοινωνικό και πολιτισμικό κλίμα (Leeman, 2003).

Ο Santamaria (2013) προσθέτει μια ενδιαφέρουσα οπτική στο ζήτημα της αποτελεσματικής πολυπολιτισμικής ηγεσίας, υποστηρίζοντας πως ηγέτες/ιδες που προέρχονται από τις πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες ανταποκρίνονται καλύτερα στο οικείο και ιδιαίτερο πολιτιστικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο των κοινοτήτων. Παρατηρείται πως επιδιώκουν ενεργά την ισότητα στα μαθησιακά επιτεύγματα, τρέφουν υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ενώ υποστηρίζουν πρακτικές διδασκαλίας που ενσωματώνουν τον πολιτισμό ως μέσο διδασκαλίας και ενδυνάμωσης των παιδιών, υιοθετούν καινοτόμα προγράμματα σπουδών, κατανοούν βαθύτερα τις ανάγκες της κοινότητας λειτουργούν με ενσυναίσθηση, αναλαμβάνουν δημόσιο ρόλο και δρουν ενίοτε και ακτιβιστικά για λογαριασμό της κοινότητας.

Πολλά, ακόμη, έχουν να προσφέρουν στη γνώση για την διαπολιτισμική ηγεσία έρευνες που προέρχονται από διαφορετικά σημεία του πλανήτη, καθώς εμπλουτίζουν και διευρύνουν την οπτική σε ζητήματα αντίληψης και πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Σχετικά αναφέρουμε ότι οι Frawley & Fasoli (2012) εστίασαν στις έρευνες που είχαν προηγηθεί στη Νότιοανατολική Ασία, αναφορικά με τη διαπολιτισμική ηγεσία και καταλήξαν σε δύο πορίσματα. Πρώτον, πως τα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι ένας διαπολιτισμικός χώρος, όπου από το συνδυασμό της κουλτούρας του τόπου, των δυτικών θεωριών και των πρακτικών ηγεσίας

προκύπτουν «υβριδικές μορφές γνώσεων και δεξιοτήτων». Ο διαπολιτισμικός/η ηγέτης/ίδα αναπτύσσει ικανότητες «ταχυδακτυλουργού» για να επιτύχει ισορροπίες, ανθεκτικότητα στο χρόνο και αμοιβαιότητα (Chan et al., 2008: 72, οπ. αναφ.: Frawley & Fasoli, 2012). Δεύτερον, η έρευνα ανέδειξε πως η αποτελεσματική διαπολιτισμική ηγεσία επιτυγχάνεται σε κοινότητες με ισχυρή αυτοεκτίμηση και αξίες. Οι πρακτικές ηγεσίες αφορούν στον σεβασμό και τη θετική αξιολόγηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, στην ενθάρρυνση της αμοιβαίας και γνήσιας κατανόησης και στην καλλιέργεια θετικών και αυθεντικών σχέσεων ( Dang, Frawley& Kittiphanh ,2011:16, οπ. αναφ. στο: Frawley & Fasoli, 2012).

Είναι γεγονός πως οι ηγέτες αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο τους. Υπάρχουν ηγέτες που από άγνοια ή από άρνηση δεν ακολουθούν πολιτικές συμπερίληψης στα πολυπολιτισμικά τους σχολεία. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ηγέτες άρτια καταρτισμένοι ή πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης διαπολιτισμικών πολιτικών στα σχολεία τους, με στόχο την επίτευξη της αρχών της ισότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα (Vervaeet, Houtte &Stevens, 2018). Διερευνώντας την άσκηση πολυπολιτισμικής ηγεσίας σε σχέση με το βαθμό εθνικών προκαταλήψεων των φλαμανδών μαθητών διαπιστώθηκε πως η ηγεσία δε σχετίζεται με την εθνική προκατάληψη, όπως, επίσης, δεν επηρεάζει τις πολυπολιτισμικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Vervaeet , Houtte &Stevens, 2018).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως ηγεσία ως συνιστώσα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται από τη γενικότερη αντίληψη για τα ιδανικά και τους στόχους της εκπαίδευσης η οποία με τη σειρά της είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων ιστορικά προσδιορισμένων, όπως: η ερμηνεία του κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος στη συγκεκριμένη κοινωνία και ιστορικό πλαίσιο, η επιδίωξη και το όραμα για το μελλοντικό μετασχηματισμό του και η ιδέα για τη θέση της νεολαίας στη δεδομένη ιστορική συγκυρία (Pashiardis, 2004: 656).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική διαπολιτισμική ηγεσία διακρίνεται: για την εστίαση του ηγέτη στο όραμα για το σχολείο, την ενεργητική αλληλεπίδραση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, την άρτια κατάρτιση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και παιδαγωγικής, τη θετική στάση έναντι της ποικιλομορφίας στη σχολική μονάδα, τη γνώση της ιδιαιτερότητας του μαθητικού δυναμικού και της τοπικής κοινωνίας, την υιοθέτηση διαπολιτισμικών πολιτικών σε όλα τα επίπεδα της σχολικής καθημερινότητας και την έμφαση στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης από τη διδασκαλία ως την ηγεσία.

## Κεφάλαιο Τρίτο

### 3. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

#### 3.1 Διαπολιτισμική ικανότητα

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) προσεγγίζει την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας ως έμπρακτη εφαρμογή των παρακάτω χαρακτηριστικών και στάσεων του διαπολιτισμικά ικανού ατόμου:

- να κατανοεί και να σέβεται τους ανθρώπους που θεωρείται ότι έχουν διαφορετικούς πολιτιστικούς δεσμούς, να αποκρίνεται κατάλληλα, αποτελεσματικά και με σεβασμό κατά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με αυτούς τους ανθρώπους.
- να δημιουργεί θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις με αυτούς τους ανθρώπους.
- να κατανοεί τον εαυτό του και τους πολλαπλούς πολιτιστικούς του δεσμούς μέσω των συναντήσεων του που έχουν πολιτιστικές «διαφορές» (Common European Framework of Reference for languages [CEFR, 2001]).

Η ανάπτυξη θετικής νοοτροπίας ως προς τη πολιτισμική ποικιλομορφία, η απόκτηση γνώσεων και η υιοθέτηση στάσεων κατανόησης ως προς το διαφορετικό και ετερογενές, οι δεξιότητες όπως της ενσυναίσθησης και οι ενέργειες που προάγουν την αλληλεπίδραση και την ισότιμη ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών αποτελούν τις τέσσερις βασικές συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας (Barrett et al, 2014). Αναλυτικότερα:

- **Νοοτροπίες:** Αφορά πρωτίστως στο σεβασμό των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για ενημέρωση και μάθηση σχετικά με την ίδια την πολιτισμική ποικιλομορφία, τις διαφορετικές απόψεις, τον τρόπο ζωής και εν γένει τον πολιτισμό των «άλλων».
- **Γνώση και κατανόηση:** για να θεωρείται κάποιος διαπολιτισμικά ικανός προϋπόθεσή αποτελεί να κατανοεί και γνωρίζει την πολιτισμική ετερογένεια των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, τις πολιτισμικές τους επιρροές και ευαισθησίες, τις πεποιθήσεις και τη γλώσσα τους. Εξίσου σημαντική είναι η κατανόηση και γνώση για τις πολιτιστικές διαδικασίες, τις κοινωνικές και ατομικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών κοινοτήτων .
- **Δεξιότητες:** Οι δεξιότητες διαπολιτισμικής ικανότητας συνοψίζονται στις εξής: α) στην ικανότητα αποστασιοποίησης και συνάμα σεβασμού των απόψεων των άλλων ανθρώπων, β) στην ικανότητα ευελιξίας στη γλώσσα, δηλαδή, η ικανότητα προσαρμοστικότητας στις

εκάστοτε συνθήκες και τα περιβάλλοντα, αλλάζοντας ενίοτε και τον τρόπο σκέψης και γ) στην ενσυναίσθηση, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων.

- Ενέργειες : Ως ενέργειες διαπολιτισμικής ικανότητας θα μπορούσαν να θεωρηθούν συμμετοχικές και διαδραστικές ενέργειες που προωθούν τη συνύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών κοινοτήτων με όρους σεβασμού και υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Barrett et al, 2014).

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια προσωπική διαδικασία που οδηγεί στην αυτογνωσία μέσω ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της κατανόησης για τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Καθώς, η διαδικασία του ατόμου να απαλλαχθεί από νοοτροπίες, πεποιθήσεις και αξίες σε μια πορεία προσέγγισης του διαφορετικού είναι εξαιρετικά δύσκολη (Barrett et al, 2014).

Στο ίδιο πνεύμα, η Deardorff (2006, 2008) για να προσεγγίσει την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας ως μια εξελικτική διαδικασία πρότεινε ένα μοντέλο που περιγράφει τα στάδια ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Σύμφωνα με αυτή υπάρχει μια διαδικασία μετατόπισης από το ατομικό-υποκειμενικό επίπεδο στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης των ατόμων. Στο τέλος, διαπολιτισμικά ικανός είναι εκείνος/η που επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα και περιστάσεις αξιοποιώντας γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που έχει λάβει ως εφόδια στην πορεία του.

Επίσης, τη διαπολιτισμική ικανότητα ως διαδικασία κατά την οποία διέρχεται κάποιος/α από συγκεκριμένες διαδρομές αποδέχεται και ο Raccione (2000) και την περιγράφει ως: τη σταδιακή μετάβαση, αρχικά, από τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου, στις εμπειρίες που αποκτώνται στη συνέχεια, από το συγχρωτισμό και τη επαφή με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, που έχει ως αποτέλεσμα, στη τρίτη βαθμίδα, την ευαισθητοποίηση του ατόμου σε θέματα διαφορετικότητας μέσω μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας και η οποία, στο τέλος, καταλήγει στην ανάληψη διαπολιτισμικής δράσης από το άτομο ( οπ. αναφ. στο: Λιακοπούλου, 2007).

Εξάλλου, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια διαδικασία δυναμική και εξελικτική. Καθώς, στηρίζεται σε δύο βασικές παραδοχές, πρώτον, ότι ο πολιτισμός δεν είναι έννοια στατική αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενη και δεύτερον, ότι η ταυτότητα των ατόμων διαμορφώνεται εξελικτικά και σε μια εσωτερική πορεία. Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία με συνέχεια, που διαρκεί καθ' όλη τη ζωή των ανθρώπων, έχει προσωπικό και εσωτερικό χαρακτήρα και διακρίνεται για τη δυναμική και εξελικτική της διάσταση (Μανιάτης, 2011). Επομένως το διαπολιτισμικά ικανό άτομο χαρακτηρίζεται από : *«η ευελιξία και η άνεση να προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες και πολιτισμικά*

περιβάλλοντα και το οποίο είναι σε θέση να αναγνωρίζει και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων εκτός από τη δική του» (Μανιάτης, 2011:4).

Καταληκτικά, η Arasaratnam (2017) ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως: «τις αποτελεσματικές και ενδεδειγμένες συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε συναντήσεις με άτομα από άλλες κουλτούρες. Συχνά, χρησιμοποιείται και ως «διαπολιτισμική επικοινωνία». Η έννοια αυτή σχετίζεται με συγκεκριμένα, όπως η ικανότητα του να ακούει κανείς ενεργά, να έχει θετική στάση προς τους ανθρώπους από άλλες κουλτούρες, να έχει κίνητρο να αλληλεπιδρά με αυτούς, αλλά και ευελιξία και θέληση να μαθαίνει μέσα από νέες εμπειρίες».

Επισημαίνει δε πως η επιτυχία του διαπολιτισμικού διαλόγου συναρτάται από το επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας των συνομιλητών, ενώ από μόνος του ο διάλογος προσφέρει στον διαπολιτισμικά ικανό συνομιλητή, καθώς μαθαίνει από την ίδια τη διαλογική εμπειρία και κατανοεί καλύτερα την οπτική του άλλου. Επίσης, η πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων είναι σύνθετη και πολύπλοκη στη σύγχρονη εποχή, άρα και η προσέγγισή της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας πρέπει να είναι λεπτομερής και να εμπλουτίζεται από διαφορετικές πολιτισμικές πηγές (Arasaratnam, 2017).

Στο ίδιο κλίμα, υποστηρίζεται ότι τα άτομα έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ "διαφορετικών" ατόμων προς όφελός τους, έτσι ώστε να μπορούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους και να αλλάξουν - εάν είναι απαραίτητο - τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για την ποικιλομορφία (Lustig & Koester, 2012).

Συνοψίζοντας, η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας είναι σημαντική, ωστόσο για να αποδίδει τα επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει να συνδυάζεται με λήψη διαρθρωτικών μέτρων στην κατεύθυνση της εξάλειψης των ανισοτήτων, της καταπολέμησης των διακρίσεων και της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων. Η πολιτική ενίσχυσης ομάδων και ατόμων που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσχέρειες και κοινωνικοπολιτικά προβλήματα θεωρείται δεδομένη (Barrett et al, 2014).

### **3.2. Διαπολιτισμική επάρκεια**

Η επάρκεια, γενικά, σχετίζεται με την αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων και αναφέρεται στις προϋποθέσεις που κάποιος πρέπει να πληροί, ώστε να του δίνεται η δυνατότητα νόμιμης άσκησης επαγγέλματος ή δραστηριότητας. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό: «Επάρκεια (διδασκαλίας), η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας, που χορηγείται από ανώτατο κρατικό φορέα (Υπουργείο Παιδείας) σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο (λ.χ. ξένες γλώσσες) και είναι απαραίτητη για τη νόμιμη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού.» (Μπαμπινιώτης, 1998: 647.2).



Κατά τον Γεωργογιάννη (2004), επαρκής είναι ο εκπαιδευτικός που απέκτησε πτυχίο συγκεκριμένου πανεπιστημιακού τμήματος, στο οποίο σπούδασε και από το οποίο αποκόμισε τις δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται για να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο. Επομένως, η εκπαιδευτική επάρκεια: *«περιλαμβάνει τις σπουδές, την κατάρτιση που αποκτά ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκειά τους και το παρεχόμενο πτυχίο, το οποίο τελικά προσδιορίζει την επάρκειά του και που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βαθμό “πλήρης”»* (Γεωργογιάννης, 2004:99). Από την άλλη η *«διαπολιτισμική επάρκεια είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας.»* (Γεωργογιάννης, 2006:51).

Στο πλαίσιο αυτό, ένα από τα βασικά ζητήματα της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι η αναθεώρηση εθνοκεντρικών θεωρήσεων που μπορεί να έχουν και η προετοιμασία τους για να διδάξουν πολιτισμικά ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς (Gay, 2000). Ήδη, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Parla (1994) πρότεινε τρία βασικά στοιχεία διαπολιτισμικής επάρκειας για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών : α) η θεωρητική βάση, β) η βάση γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας και γ) η εμπειρική - πρακτική βάση. Η θεωρητική βάση αναφέρεται στη θεμελιώδη γνώση των κοινών ορισμών, των ζητημάτων της ετερότητας και της διαμόρφωσης και προσδιορισμού της ταυτότητας. Η βάση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας αναφέρεται στις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τις ικανότητες που απαιτούνται για την απόκτηση και ανάπτυξη δεύτερης γλώσσας, της σχέσης μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού και στην αυξημένη ικανότητα διάγνωσης και επιβεβαίωσης των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών. Τέλος, η εμπειρική βάση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να λάβουν πρακτική εμπειρία με τους μαθητές/τριες.

Δύο δεκαετίες αργότερα, οι Džalova, & Raud (2012) υποστηρίζουν πως τρία είναι τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής επάρκειας, τα εξής: α) η πολιτισμική γνώση: γνώση που αναφέρεται στον οικείο πολιτισμό και τον πολιτισμό των άλλων, στις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στη σχολική κοινότητα, στις διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς και στην εισαγωγή μεθόδων διδασκαλίας, αρχών διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικών προσέγγισης στο περιεχόμενο των μαθημάτων, β) οι στάσεις/αξίες: όπως είναι οι ανθρωπιστικές αξίες, η ανεκτικότητα στην ετερότητα, η διαμόρφωση θετικής εθνικής ταυτότητας, η ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα και γ) τα κίνητρα και οι δράσεις: δεξιότητες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, ικανότητα εφαρμογής μεθόδων, μορφών και τεχνικών διδασκαλίας, ανθρωπιστικό στυλ παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης(οπ. αναφ. στο: Λιακοπούλου& Παπαδοπούλου,2019)

Συνήθως, για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επάρκεια των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν ένα συνδυασμό πολυπολιτισμικών μαθημάτων και εκπαιδευτικής πρακτικής άσκησης σε σχολεία στα οποία φοιτούν πολιτισμικά διαφορετικοί/ες μαθητές/τριες. Παρέχονται, με τον τρόπο αυτό, στους/στις φοιτητές/τριες ευκαιρίες να αντιμετωπίσουν τις δικές τους εθνοκεντρικές απόψεις και, παράλληλα, υποστήριξη για να διαμορφώσουν κριτική πολιτισμική σκέψη (Marx&Moss,2011).

Επίσης, αυξάνονται οι υποστηρικτές/τριες της άποψης πως η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό είναι μια μοναδική ευκαιρία για να μεταμορφώσουν τις εθνοκεντρικές, μονοπολιτισμικές θεωρίες τους και να μετασχηματίσουν τις διδακτικές πρακτικές τους προς μια πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία (Cushner & Brennan, 2007· Heyl & Mc Carthy, 2003 οπ. αναφ. στο: Marx & Moss,2011). Η διαπολιτισμική ανάπτυξη και επάρκεια των εκπαιδευτικών προκύπτει ως ένας συνδυασμός σκόπιμων και καθοδηγούμενων τοποθετήσεων σε πολυπολιτισμικά σχολεία στη χώρα καταγωγής των υποψήφιων εκπαιδευτικών και εμπειρίας εμβάπτισης σε σχολεία και ξένους πολιτισμούς μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο εξωτερικό (Marx & Moss,2011).

Λαμβάνοντας υπόψη την παγκοσμιοποίηση και, κυρίως τα τελευταία χρόνια, την μετακίνηση πληθυσμών, εθελούσια και μη, θεωρείται επίκαιρη η θέση της Sharma (2005) σύμφωνα με την οποία στα πανεπιστήμια θα πρέπει να ενταχθούν περισσότερα μαθήματα για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και να συμπεριληφθούν πολυπολιτισμικά θέματα και σε άλλα μαθήματα. Είναι απαραίτητη η εντατική, συνεχής και συστηματική εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω εργαστηρίων, σεμιναρίων, πολιτιστικών προγραμμάτων ανταλλαγών, επισκέψεων και σπουδών σε κοινωνικά και πολιτισμικά διαφορετικές χώρες. Επιπλέον, κρίνει χρήσιμες και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς τις πραγματικές εμπειρίες με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους με ανάπτυξη εθελοντικής δράσης σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινότητες, κοινωνικού συγχρωτισμού και πραγματοποίησης ταξιδιών σε χώρες με διαφορετική κοινωνική οργάνωση και κουλτούρα.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και με βάση τη βιβλιογραφία, τις αρχικές θέσεις του Γεωργογιάννη (2004,2006) φαίνεται να αποδέχεται και ο Διαλεκτόπουλος (2009), όσον αφορά την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στο έργο τους σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, λόγω της ελλιπούς κατάρτισης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διάρκεια των σπουδών τους και της εμπειρικής προσέγγισης στην επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου. Προσθέτει, ακόμη πως, η θεωρητική γνώση θα έπρεπε να ενισχυθεί με την στοχευμένη πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών με την οποία θα αποκτούσαν *γνώση σημαντικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι: οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους, με τον διευθυντή του σχολείου, με τους*

*σχολικούς συμβούλους, με τις σχολικές υπηρεσίες, με τους συλλόγους των γονέων και κηδεμόνων, καθώς επίσης και το νομικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της εκπαίδευσης.*

Στο ίδιο πνεύμα και οι Χαρίτος & Παπασταμάτης (2011) διαπιστώνουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με σπουδές που θα έχουν διαπολιτισμικό περιεχόμενο και κατεύθυνση. Προτείνουν αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ένα σύνολο μεθόδων που θα αποσκοπεί στην εφαρμογή των αρχών αυτών στην σχολική καθημερινή πραγματικότητα. Επισημαίνουν, εμφατικά, πως από μόνη της η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να είναι αποτελεσματικοί/ές στο έργο τους, χρειάζεται να επικρατεί στα σχολεία το κατάλληλο κλίμα, οι συνθήκες και να επιλέγονται τα κατάλληλα εργαλεία ( Χαρίτος & Παπασταμάτης, 2011).

Τέλος, διαπιστώνεται πως οι διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα συστηματικής εκπαίδευσης στις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που έλαβαν στη διάρκεια των σπουδών τους και απαρτίζονταν τόσο από ξεχωριστά μαθήματα όσο και από διάχυση της διαπολιτισμικής διάστασης σε όλα τα αντικείμενα του προγράμματος σπουδών. Στόχος της εκπαίδευσης όσο και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η επαρκής κατάρτιση, η ανάπτυξη στάσεων ως προς την πολυπολιτισμικότητα και δεξιοτήτων που θα μετατρέψουν τη θεωρία και τις στάσεις σε διδακτική και παιδαγωγική πράξη. Το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συμβαδίζει με τις πέντε διαστάσεις που όρισε ο Banks(2004): α) το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, β) την διαδικασία κατασκευής της γνώσης, γ) την παιδαγωγική ισότητα, δ) την μείωση των προκαταλήψεων και ε) την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας (Λιακοπούλου,2007).

Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, απαραίτητο εφόδιο για να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις πολυπολιτισμικών σχολείων, είναι ένα σύνθετο ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς εμπλέκει τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, ως περιεχόμενο σπουδών και εφαρμογή των γνώσεων, και όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς: τους/τις εν ενεργεία με προϋπηρεσία, τους/τις νεοδιόριστους/ες και τους/τις εν δυνάμει. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών και επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά δεδομένα της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### **3.3. Διαπολιτισμική ετοιμότητα**

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιορίζεται στην πράξη από πολλούς παράγοντες όπως, ενδεχομένως, μπορεί να είναι η εκπαιδευτική πολιτική, το πρόγραμμα σπουδών, οι πόροι, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών, το διδακτικό υλικό, το στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, οι στόχοι, οι κανόνες και η αλλαγή στη σχολική

κουλτούρα. Ωστόσο, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην υπόθεση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι κρίσιμη και κορυφαίας σημασίας για την επιτυχία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gay, 2004).

Οι Basbay & Bektas (2009) τονίζουν ότι είναι αναγκαίο οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να σχεδιάσουν μαθησιακά περιβάλλοντα για μαθητές διαφορετικών πολιτισμών. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις πολυπολιτισμικού σχολείου τρεις κύριες ικανότητες πρέπει να έχει ο/η εκπαιδευτικός: α) γνώση του δικού του πολιτισμού, να γνωρίζει, δηλαδή, την πολιτισμική του/της ταυτότητα και τις προκαταλήψεις του/της, β) γνώση για τους άλλους πολιτισμούς της κοινότητας και τέλος, γ) ακαδημαϊκές-πολυπολιτισμικές ικανότητες, για να αναπτύξει μεθόδους και τεχνικές ευαίσθητες στη διαφορετικότητα(οπ. αναφ. στο: Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019).

Ο/ η εκπαιδευτικός που διδάσκει σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο εκ των πραγμάτων εξετάζει την οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα γίνεται εφικτή αφενός με την αναπροσαρμογή και την διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών και την εφαρμογή μοντέλων διδασκαλίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αφετέρου με την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που άπτονται του πολυπολιτισμικού σχολείου (Κοσσυβάκη,2003).Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί διεύρυνση και εμπλουτισμό της διδακτικής ετοιμότητας, όπως ορίζεται από τον Meyer (1987:75) ως : *«η ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει σκόπιμα και ορθολογικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο σχολικής γνώσης και διδασκαλίας, να δρομολογεί διαδικασίες επικοινωνίας, κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, να προσδιορίζει τρόπους αξιοποίησης της γνώσης που θα διευκολύνουν την κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών και να φροντίζει για την εξασφάλιση συνθηκών που θα επιτρέπουν την επίδοση των μαθητών με ίσους όρους»* (οπ. αναφ στο: Κοσσυβάκη, 2003).

Σε συνέχεια των παραπάνω, σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2003:2): *«Με τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού» περιγράφεται η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικό-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των ελλήνων μαθητών».*

Στο ίδιο πνεύμα, ο Banks (2004) ορίζει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα ως μια σύνθετη έννοια που συνδυάζει από τη μια την επάρκεια στη θεωρητική γνώση και στην επιστημονική εκπαίδευση του/της εκπαιδευτικού και την ικανότητα εφαρμογής των αρχών και μεθόδων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την άλλη.

Επομένως, διαπολιτισμικά έτοιμος ορίζεται «ένας δάσκαλος που μπορεί άνετα και εύκολα να χειριστεί ζητήματα που σχετίζονται με την ποικιλομορφία, καθώς και τυχόν προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν στην κοινωνία» (Γεωργογιάννης, 2004).

Άρα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα του/της εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο των ακαδημαϊκών γνώσεων και στην επαρκή επαγγελματική κατάρτιση που πρέπει να έχει, αλλά αφορά, ουσιαστικά, τις δυνατότητες του/της να εφαρμόσει τις θεωρητικές γνώσεις στην πράξη, με τον κατάλληλο σχεδιασμό και τον εμπλουτισμό των μεθόδων διδασκαλίας του/της. Η πρακτική κατάρτιση και η εφαρμογή της γνώσης στην πράξη και στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει την εκπαιδευτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2004). Συγκεκριμένα, οι γνώσεις του/της εκπαιδευτικού επεκτείνονται και διευρύνονται πέραν των γνώσεων του αντικειμένου της διδασκαλίας και των μεθόδων διδασκαλίας και περιλαμβάνουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας (Γεωργογιάννης, 2008). Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές δεν μπορούν να επιτύχουν χωρίς την αποδοχή και τη συμβολή των εκπαιδευτικών. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση βάζει τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαδικασία να πραγματεύονται την ταυτότητα τους, να αλλάζουν και να εξελίσσονται ως άτομα και να μαθαίνουν ο ένας/ η μια από τον/την άλλο/η (Liu & Lin-Tzu-Bin, 2011 οπ. αναφ. στο: Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019).

Εξάλλου, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας συγκαταλέγεται στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μαζί με την ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό αλλά και τη διαπολιτισμική ικανότητα-δεξιότητα, ικανότητα, δηλαδή, του εκπαιδευτικού για αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου & Παπαδοπούλου 2008). Σε όλα αυτά η Κεσίδου (2014) προσθέτει και μια ακόμη διάσταση στην ετοιμότητα του/της εκπαιδευτικού, αυτή του αναστοχασμού σε «κανονικότητες» και «αυτονόητα» που διέπουν τη λειτουργία και την καθημερινότητα του σχολείου. Ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να εντοπίζει το θεσμικό ρατσισμό και τους μηχανισμούς αναπαραγωγής διακρίσεων και ανισοτήτων στο σχολείο, καθώς και τη δική του/της συμβολή σε αυτές τις πρακτικές.

Ανακεφαλαιώνοντας, η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική μεταβλητή για την απρόσκοπτη εκπαίδευση μαθητών/τριων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα από την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα και, ταυτόχρονα, «ο σχηματισμός της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής ετοιμότητάς τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στο εκπαιδευτικό τους έργο με

αυτούς τους πληθυσμούς» είναι προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2009: 39).

Καταλήγοντας, ο πολιτισμικά ικανός και έτοιμος εκπαιδευτικός προσδιορίζεται από τις ακόλουθες δεξιότητες και πρακτικές:

- Να έχει αναπτύξει κριτική αυτογνωσία για την εθνοπολιτισμική ταυτότητα του/της και κατανόηση και σεβασμό στην αξία της ταυτότητας των άλλων.
- Να έχει γνώση για τη δυναμική των κοινωνικών φαινομένων της προκατάληψης και του ρατσισμού και να έχει την ικανότητα και ετοιμότητα να παρέμβει σε σχολικό επίπεδο.
- Να γνωρίζει τις σχολικές πρακτικές που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και να είναι σε θέση εφαρμόζοντας αντισταθμιστικές διδακτικές παρεμβάσεις να εξαλείψει τις αρνητικές τους επιπτώσεις.
- Να λαμβάνει υπόψη και να κατανοεί το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι μαθητές/τριες, να αξιοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες και τα διαφορετικά στυλ μάθησης τους και να με γνήσιο ενδιαφέρον να προσπαθεί να τους/τις δώσει κίνητρα μάθησης.
- Να δημιουργήσει ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας, να μειώσει τις προκαταλήψεις και να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαδραστικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη, ώστε να προωθήσει την κοινωνική συνοχή των ετερογενών ομάδων.
- Να αναπτύξει αποδοχή και ενσυναίσθηση για τους/τις μαθητές/τριες και να υιοθετήσει σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση του/της μαθητή/τριας ως ατόμου που έχει τη δική του αξία.
- Να κατανοεί και να συναισθανθεί τα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα και τις δυσκολίες επικοινωνίας που μπορεί να βιώσουν οι αλλοδαποί/ες μαθητές/τριες.
- Να έχει καλή θεωρητική γνώση για την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, καθώς και τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους.
- Να γνωρίζει τις διαφορετικές μορφές της διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Επιπλέον, να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ανάλογα με το επίπεδο διγλωσσίας των μαθητών/τριών.
- Να γνωρίζει και να ακολουθεί τις σύγχρονες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας για να διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επίσης, να μπορεί να επιλέξει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

- Να είναι σε θέση να σχεδιάζει και να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές/τριες που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα.
- Να μπορεί να χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες για τη διδασκαλία.
- Να αναπτύξει δίκτυα συνεργασίας με άτομα, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, άλλους φορείς για να υποστηρίξει αλλοδαπούς/ες μαθητές/τριες, που έχουν μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες, καθώς και τις οικογένειές τους. Επιπλέον, να εντοπίσει εναλλακτικούς τρόπους και πηγές πληροφόρησης για να καλύψει τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών/τριών.
- Να παρακολουθεί ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη μάθηση, τη γλωσσική διδασκαλία και τον πολιτισμό διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.
- Να αναπτύξει τη δική του/της προσωπική θεωρία που θα στηρίζεται στην εμπειρία και την επικοινωνία του/της με τους/τις μαθητές/τριες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου(2003).

Παρόλο που θεωρείται σημαντική η γνωστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές όσο και από επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι παραμένει ελλιπής, ενώ υπάρχει και δυσκολία στην εφαρμογή της αποκτειθήσας γνώσης στην εκπαιδευτική πράξη. Η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, να έχει ουσιαστικό και διαδραστικό χαρακτήρα προβάλλει ως κυρίαρχη πρόκληση για την εκπαίδευση, μιας και οι εκπαιδευτικοί δε μπορεί να στηρίζονται αποκλειστικά στην εμπειρία τους για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων (Γεωργογιάννης, 2004· Δανιηλίδου & Βόρβη, 2014). Εξάλλου και οι έρευνες διαπιστώνουν ότι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μικρή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες στερεοτυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών και δεν αναγνωρίζουν σε υψηλό βαθμό ότι έχουν και αυτοί/ες ευθύνη για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών αυτών των μαθητών/τριών (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ικανοποιητικές γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν γνωρίζουν το θεσμικό της πλαίσιο, η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με διαπολιτισμική θεματολογία είναι περιορισμένη και θεωρούν πως τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε αυτά είναι φτωχά, ιδιαίτερα στη διδακτική τους πρακτική (Δανιηλίδου & Βόρβη, 2014).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, διαπιστώνεται ότι το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χλωαίνει, ακόμη και σε επίπεδο πανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, καθώς δεν έχει αναπτυχθεί ένα σύστημα για την ανάλυση των πρακτικών της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων

της επιστημονικής έρευνας που θα διασφαλίζει την ανάπτυξη δεικτών στη δομή της ετοιμότητας (Arapasyuk, Baymukhametova, Ambartsumyan & Brazhenets, 2019).

Είναι φανερό, πως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, ειδικά ο/η διαπολιτισμικά έτοιμος/η παιδαγωγός είναι σε θέση, με εφελτήριο το επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο, να εφαρμόσει στην πράξη τη θεωρητική γνώση, να διαχειριστεί με επιτυχία θέματα ετερότητας, να δημιουργήσει μαθησιακό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και συνθήκες συνύπαρξης και τέλος, υιοθετώντας μια διαπολιτισμική συμπεριφορά να επιδιώξει ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα για όλους/ες.

### **3.4. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Η πολυπολιτισμικότητα του σχολικού περιβάλλοντος διαμορφώνει νέες συνθήκες στην εκπαίδευση και θέτει μετά επιτάσεως ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας, ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας, χρήσης νέων ερμηνευτικών εργαλείων της σύνθετης πραγματικότητας. Επομένως, οποιοδήποτε επιμορφωτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να συνδυάζει τόσο τη θεωρητική γνώση όσο και την εμπειρία, να καλλιεργεί διαπολιτισμική συνείδηση αλλάζοντας στερεότυπες και παγιωμένες αντιλήψεις και να προωθεί τη συμπερίληψη μέσω μιας κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μανιάτης, 2011). Καθώς, η επάρκεια των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επαγγελματική τους ταυτότητα και ανάπτυξη κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005).

Εστιάζοντας, στις πανεπιστημιακές σπουδές πραγματοποιήθηκαν αξιολογικές έρευνες στις οποίες απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης κατέγραψαν τις απόψεις τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα πορίσματα των ερευνών η διαπολιτισμική κατάρτιση από τις βασικές σπουδές είναι ελάχιστη, αν όχι, ανύπαρκτη, ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανεπαρκείς να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ βιώνουν αισθήματα άγχους και ανασφάλειας. Επίσης, θεωρούν πως είναι απροετοίμαστοι/ες και προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθησιακών περιβαλλόντων καταφεύγοντας στην εμπειρία. Διαπιστώθηκε, ακόμη, πως η διαπολιτισμική διάσταση στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών ήταν ελλιπής και συνέβαλλε ανασχετικά στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής ικανότητας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Ωστόσο, παρά τις ελλείψεις η διαπολιτισμική και παιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων και των νηπιαγωγών υπερέρχει αυτής των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005· Παπαναούμ, 2004· Κοταρίδη & Βαλάση-Αδάμ, 2006· Γεωργογιάννης, 2004· Λιακοπούλου, 2006).



Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί αξιολογες έρευνες που σχετίζονται με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δεύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, στα πορίσματά τους συγκαταλέγονται τα εξής:

- Αναντιστοιχία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια παρά τον υψηλό βαθμό αναγνώρισης από μέρους τους της αναγκαιότητας τους για την διδακτική τους επάρκεια. Ως λόγοι προβλήθηκαν η χαμηλή επάρκεια των επιμορφώσεων, καθώς το περιεχόμενό τους δε συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και η υψηλή αποτρεπτική επίδραση των θεσμικών εμποδίων. Επίσης, όσοι/ες συμμετείχαν δήλωσαν ότι δε βοηθήθηκαν ιδιαίτερα στη διδακτική τους πρακτική.
- Περιορισμένη ως ελάχιστη γνώση του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Οι επιμορφωτικές τους ανάγκες προσδιορίστηκαν στους ακόλουθους τομείς: διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης, διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές, γνώσεις για την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων, κατάρτιση σε θέματα θεωρητικής γνώσης, διδακτικών εργαλείων και αξιολόγησης, διδακτικού υλικού και ανάπτυξης μέσω της παρατήρησης συμπεριφορών μιας ποικιλίας χρήσιμων διδακτικών πρακτικών.
- Στην ενημέρωσή τους για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κυρίαρχο ρόλο έχει το διαδίκτυο.
- Τέλος, κοινός τόπος σχεδόν σε όλες τις έρευνες είναι ότι κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών οι εκπαιδευτικοί δεν αποκόμισαν ικανοποιητικές και επαρκείς γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ότι έχουν ελάχιστες γνώσεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών/τριών (Δανιηλίδου & Βόρβη, 2012· ΔΔΕ Τρικάλων, 2013· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019· Καλλιάρης, 2020· Πούρικας, 2020 )

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι ερευνητικές προσεγγίσεις είναι λίγες και σχετικά πρόσφατες, γεγονός που υποδεικνύει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον ως προς αυτή τη θεματική.

Ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις Κυκλάδες αποτέλεσε αντικείμενο ποσοτικής έρευνας. Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Επίσης, η αύξηση των χρόνων προϋπηρεσίας συνδέεται αρνητικά με το βαθμό διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, ενώ αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών/τριών ή έχουν διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές

τάξεις, παρουσιάζουν υψηλότερη επάρκεια και ετοιμότητα σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα (Παπαδημητρίου, 2020.)

Επίσης, τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διερεύνησε και η Ντόβα (2020) με ποιοτική μεθοδολογία, λαμβάνοντας ημιδομημένες συνεντεύξεις από 12 εκπαιδευτικούς, 6 φιλόλογους που δίδασκαν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ προσφύγων μαθητών/τριών και 6 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που δίδασκαν στις γενικές τάξεις των σχολείων. Τα ευρήματα έδειξαν υψηλότερη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής έναντι εκείνων των γενικών τάξεων και ότι η έλλειψη επιμορφώσεων σε αντικείμενα διαπολιτισμικού περιεχομένου επηρέασε την διαπολιτισμική ετοιμότητα όλων των εκπαιδευτικών.

Καταληκτικά, σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο 2<sup>ο</sup> Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ιωαννίνων, διαπιστώθηκε υψηλή εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις δυνατότητές τους, αναφορικά με τη διαχείριση των δυσκολιών που προκύπτουν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Ωστόσο, η διαπολιτισμική ετοιμότητα που διέθεταν ήταν περισσότερο αποτέλεσμα της διδακτικής εμπειρίας τους παρά θεωρητικών, επιστημονικών γνώσεων. Καταγράφηκε ένα έλλειμα κατάρτισης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και πολύπλευρη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς (Τσιμούρα, 2021).

Ανακεφαλαιώνοντας, η ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συναρτάται άμεσα από το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Διαπιστώνεται έλλειμα στη παιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση τους, ενώ δεν προβλέπεται πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια της οποίας θα μπορούσε να συνδεθεί η θεωρητική γνώση με την διδακτική πράξη σε συνθήκες πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων.

## Κεφάλαιο Τέταρτο

### 4. Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/στριών στην Ελλάδα. Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

#### 4.1. Ορισμός βασικών εννοιών

##### 4.1.1. Πρόσφυγας

Με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 περί Νομικής Καταστάσεως των Προσφύγων άρθρο 1Α παρ. 2, όπως συμπληρώθηκε από το Πρωτόκολλο για το Καθεστώς των Προσφύγων της 31ης Ιανουαρίου 1967, ως πρόσφυγας ορίζεται το άτομο: *«που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν.»*

Η Σύμβαση της Γενεύης εναρμονίζεται πλήρως με το 14ο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1948, στο οποίο κατοχυρώνεται το δικαίωμα των ανθρώπων που διώκονται να αιτούνται για άσυλο και προστασία. Συγκεκριμένα, στο άρθρου 14 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου αναφέρεται: *«Κάθε άτομο που καταδιώκεται έχει το δικαίωμα να ζητά άσυλο και του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες.»* (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα- [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org), 1948).

Με τα άρθρα 32 και 33 της Σύμβασης λαμβάνονται μέτρα προστασίας για όσους έχουν αιτηθεί άσυλο, απαγορεύοντας τις απελάσεις με μοναδική εξαίρεση τους λόγους εθνικής ασφάλειας. Συγκεκριμένα, προβλέπονται τα εξής: *«Ουδεμία Συμβαλλομένη Χώρα θα απελαύνη ή θα επαναπροωθή, καθ' οιονδήποτε τρόπον, Πρόσφυγας, εις τα σύνορα εδαφών ένθα η ζωή ή ελευθερία αυτών απειλούνται δια λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητος, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων»* (Σύμβαση της Γενεύης, άρθρο 33,1) και *«Αι Συμβαλλόμεναι Χώραι δεν θα απελαύνουν πρόσφυγας νομίμως διαμένοντας επί του εδάφους αυτών, ειμή μόνον δια λόγους εθνικής ασφαλείας ή δημοσίας τάξεως»* (Σύμβαση της Γενεύης, άρθρο 32,1).

Η Ελλάδα με το Νόμο 3989 της 19/26 Σεπτεμβρίου 1959 : *περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της Νομικής Καταστάσεως των Προσφύγων (ΦΕΚ Α' 201)*, επικύρωσε την Σύμβαση της Γενεύης και την ενσωμάτωσε στην εθνική νομοθεσία.

Το ειδικό νομικό καθεστώς προστασίας των δικαιωμάτων των προσφύγων αναφέρεται ως «διεθνής προστασία». Καθώς, οι πρόσφυγες στερούνται προστασίας στη δική τους χώρα απαιτούνται επιπλέον διασφαλίσεις. Επειδή, είναι πολύ επικίνδυνη η επιστροφή σ' αυτήν,

χρειάζονται άσυλο σε κάποια άλλη χώρα, μια ενδεχόμενη άρνηση ασύλου θα είχε γι' αυτούς θανάσιμες συνέπειες (UNCHR, 2016β).

Επίσης, ένα άτομο πληροί τα κριτήρια για να ενταχθεί στο καθεστώς του/της πρόσφυγα όταν για διάφορους λόγους δεν προστατεύεται στην πατρίδα του. Ως εκ τούτου, η ιδιότητα του/της πρόσφυγα δε χάνεται, όταν το εν λόγω άτομο μετακινείται από μια χώρα υποδοχής σε κάποια άλλη αναζητώντας προστασία ή βελτίωση των συνθηκών ζωής του (UNCHR,2016β).

Συνοψίζοντας, ο υπαρκτός φόβος δίωξης, αποτελεί το κριτήριο διαφοροποίησης ανάμεσα σε «μετανάστες/στρίες» και «πρόσφυγες», ώστε να υπαχθούν αντίστοιχα στο ειδικό διεθνές και το εθνικό νομικό πλαίσιο. Ο/Η πρόσφυγας μεταξύ άλλων διώκεται για τις πολιτικές ή θρησκευτικές του πεποιθήσεις, τη συμμετοχή του σε κοινωνική ομάδα, τη πολιτική του δράση. Επίσης, για εθνοτικούς και φυλετικούς λόγους υπόκειται σε εθνοκαθάρσεις, γενοκτονίες και ομαδικές διώξεις εθνικών μειονοτήτων.

#### **4.1.2. Μετανάστης/στρία**

Ως μετανάστης/στρία ορίζεται το άτομο που διαμένει τουλάχιστον έξι μήνες μακριά από τον συνήθη τόπο κατοικίας του. Πρόκειται για άτομα που εγκαταλείπουν τη χώρα τους οικειοθελώς, με σκοπό να εγκατασταθούν σε άλλη χώρα για να βελτιώσουν τη ζωή τους. Η μετεγκατάσταση τους οφείλεται στην αναζήτηση καλύτερων εργασιακών συνθηκών, στην προοπτική επανασύνδεσης με μέλη της οικογένειάς τους, σε εκπαιδευτικούς ή οικονομικούς λόγους. Οι μετανάστες/στρίες, αν επιστρέψουν στη χώρα τους, αντίθετα από τους/τις πρόσφυγες δεν αντιμετωπίζουν κάποιο εμπόδιο και συνεχίζουν να απολαμβάνουν την προστασία της κυβέρνησής τους (UNCHR, 2016α).

Οι μετανάστες/στρίες προστατεύονται από το διεθνές δίκαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η παροχή προστασίας αφορά σε σοβαρές διακρίσεις, αυθαίρετη σύλληψη ή κράτηση, αναγκαστική εργασία, δουλεία, συνθήκες εργασίας που συνιστούν εκμετάλλευση. (UNCHR, 2016α)

Ο Τσαούσης (1991: 238) ορίζει ότι μετανάστευση είναι: *«η μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου. Ως συνεχή ροή προσώπων από και προς μια περιοχή η μετανάστευση είναι μία από τις τρεις βασικές δημογραφικές διαδικασίες. Είναι η διαδικασία εκείνη που συνεπάγεται τη μηχανική (ή τεχνητή) ανανέωση και φθορά ενός πληθυσμού. Αποτελεί από τα κύρια είδη της γεωγραφικής κινητικότητας.»*

Με βάση το καθεστώς εισόδου και παραμονής στη χώρα υποδοχής, η μετανάστευση διακρίνεται σε νόμιμη και παράνομη. Η μετανάστευση είναι νόμιμη όταν τα άτομα εισέρχονται και παραμένουν σε μια χώρα σύμφωνα με τη νομοθεσία της. Οι νόμιμοι/ες μετανάστες/στρίες διαθέτουν άδεια παραμονής και εργασίας. (Άρθρο 83 του Νόμου 3386/2005)

Μια άλλη ιδιαίτερη κατηγορία μεταναστών/στριών αποτελούν τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά, τα οποία περιγράφονται ως τα πιο ευπαθή να καταλήξουν θύματα κακοποίησης κατά τη

διάρκεια του ταξιδιού, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας και της βίας λόγω φύλου, ακόμη και θύματα παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων, λόγω της ήδη μειονεκτικής τους θέσης (Δημητρόπουλου & Παπαγεωργίου, 2008· Σπυροπούλου, 2016· Συνήγορος του Πολίτη, 2016)

Ασυνόδευτος ανήλικος σύμφωνα με το Π.Δ. 220/2007, αρ.1, παρ. σ' είναι «το πρόσωπο ηλικίας κάτω των 18 ετών, το οποίο φθάνει στην Ελλάδα, χωρίς να συνοδεύεται από πρόσωπο που ασκεί τη γονική του μέριμνα, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και για όσο χρόνο η γονική του μέριμνα δεν έχει ανατεθεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο σύμφωνα με το νόμο και δεν ασκείται στην πράξη, ή ο ανήλικος που εγκαταλείπεται ασυνόδευτος μετά την είσοδό του στην Ελλάδα».

Για τους θεσμούς, ο υπολογισμός της ηλικίας του παιδιού αποτελεί ευαίσθητο θέμα, καθώς οι διαδικασίες διαπίστωσης της ανηλικότητας δυσχεραίνονται εξαιτίας της απουσίας επιτρόπου, της ανεπαρκούς πρόσβασης σε υπηρεσίες διερμηνείας και της έλλειψης κατάλληλων ψυχοκοινωνικών και ιατρικών υπηρεσιών (Δημητρόπουλου & Παπαγεωργίου, 2008· Σπυροπούλου, 2016· Συνήγορος του Πολίτη, 2016).

Καταληκτικά, όσον αφορά τις μετακινήσεις πληθυσμών, γίνεται αναφορά σε «πρόσφυγες και μετανάστες» όταν πρόκειται για μικτές ομάδες ανθρώπων εν κινήσει. Έτσι, επιτυγχάνεται η αναγνώριση ότι όλοι οι άνθρωποι εν κινήσει έχουν ανθρώπινα δικαιώματα. Επίσης, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ αποσαφηνίζει: «Αναφερόμαστε σε 'πρόσφυγες' όταν εννοούμε ανθρώπους που τρέπονται σε φυγή λόγω πολέμου ή διώξεων διασχίζοντας διεθνή σύνορα. Και χρησιμοποιούμε τον όρο 'μετανάστες' όταν εννοούμε ανθρώπους που μετακινούνται για λόγους οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο νομικό ορισμό του πρόσφυγα.» (UNCHR, 2016B).

#### **4.2. Η εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες και μετανάστες/στρίες στην Ελλάδα – Τάξεις Υποδοχής σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων.**

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερη πτυχή των δικαιωμάτων του παιδιού και κατοχυρώνεται από δυο βασικά νομικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και τα άρθρα 28 και 29 της Διεθνούς Συμβάσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Δεσμευτική, επίσης, είναι για τη χώρα μας και η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, η οποία συντάχθηκε από την UNESCO το 1960, σ' αυτή διατυπώνονται με σαφήνεια συστάσεις και οδηγίες τις οποίες οφείλουν να εφαρμόζουν τα συμβαλλόμενα κράτη, ώστε να καταργούνται οι διακρίσεις και όλα τα παιδιά να τυγχάνουν ίσων ευκαιριών και δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά το ελληνικό Σύνταγμα, στο άρθρο 16, παρ. 2 διακηρύσσεται πως η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους. Ως εκ τούτου, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα και υποχρεώνει το κράτος να παρέχει τη βασική εκπαίδευση. Με το Ν. 2101/1992, η Ελλάδα επικύρωσε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και

υποχρεώθηκε να παρέχει κατ' ελάχιστο την εννεαετή υποχρεωτική φοίτηση δωρεάν για όλους/ες ανεξαρτήτως εθνικότητας (Χρυσόγονος & Βλαχόπουλος, 2017).

Κατά συνέπεια, η διαδικασία παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων αποτελεί υποχρέωση του κράτους που υπαγορεύεται από διατάξεις του Συντάγματος και της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Παράλληλα, σε παγκόσμιο επίπεδο δραστηριοποιούνται Οργανισμοί για το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα όπως: ο Οργανισμός Ενωμένοι για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Διεθνής Αμνηστία, το Ταμείο Υπεράσπισης Παιδιών (CDF), το Κέντρο Δράσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και το Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Νικολάου, 2016).

Ορόσημο για την εκπαιδευτική πολιτική των μεταναστών/στριών των χωρών μελών της ΕΕ αποτελεί η Οδηγία 486/77, καθώς ορίζει πως οι χώρες υποδοχής έχουν υποχρέωση να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση υποδοχής (reception education), μέρος της οποίας είναι και η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κράτους υποδοχής (Μάρκου, 1995· Δαμανάκης, 1997). Η νομική προστασία, λοιπόν, των μεταναστών/στριών και των προσφύγων αποβλέπει στην κοινωνική ένταξη μέσα από την εκπαίδευση και στη γνώση της γλώσσας του κράτους υποδοχής.

Για πρώτη φορά, με το Νόμο 2413/1996 *«Για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, η ελληνική Πολιτεία έρχεται να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/τριών *«με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.»* και ιδρύει σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/1996, άρθρο 34, παρ.1). Σηματοδοτείται με τη νομοθετική παρέμβαση μια στροφή από την αμιγώς εθνοκεντρική εκπαίδευση στη μέριμνα για την εκπαίδευση μεταναστών/στριών και παλιννοστούντων/ουσών στη χώρα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Το έτος 2016-2017, το Υπουργείο Παιδείας συνέταξε και υλοποίησε σχέδιο για την ένταξη των παιδιών έως 15 ετών στο σύστημα εκπαίδευσης και για τη δημιουργική απασχόληση παιδιών σε νηπιακή και προ-νηπιακή ηλικία μέσα στις Δομές Φιλοξενίας.

Συγκεκριμένα, με το Ν. 4415/2016 *«Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, στο άρθρο 21, μεταξύ άλλων ορίζονται και τα εξής: *«δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό,*

*ε) μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας»*

Αρχικά, στην απόφαση υπ' αριθμόν 131024/Δ1 εισάγεται ο όρος, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π), ο οποίος προσδιορίζει τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που περιλαμβάνουν δημοτικά σχολεία στα οποία θα οργανωθούν και θα λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π (Τ.Υ. Ζ.Ε.Π), Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π (Εν. Φ.Τ. Ζ.Ε.Π) και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Ζ.Ε.Π (Δ.Υ.Ε.Π Ζ.Ε.Π). Στις υπό ίδρυση εκπαιδευτικές δομές θα προσληφθούν αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες θα αναλάβουν την μόρφωση των προσφύγων μαθητών/τριών (Φ.Ε.Κ. Β' 2687/ 29-08-2016).

Με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/τ Β'/23-09-2016) του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών και στην τροποποιητική σε κάποια σημεία αυτής με θέμα: *«Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (εφεξής Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω Δομών»* δόθηκε «η δυνατότητα διαμόρφωσης ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, για να μπορέσουν τα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που μένουν σε κέντρα φιλοξενίας ή εκτός αυτών να στηριχθούν εκπαιδευτικά, μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτιστικών δράσεων».

Η απόφαση αυτή προβλέπει την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών μέσω της ίδρυσης των Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες θα λειτουργούσαν στο εξής εντός των σχολικών μονάδων στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας ή εντός των κέντρων φιλοξενίας.

Η γενική εποπτεία στα κέντρα φιλοξενίας είναι αρμοδιότητα του/της Συντονιστή/στριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Τα καθήκοντα των ΣΕΠ καθορίζονται με το άρθρο 7 της ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/τ Β'/23-09-2016).

Στόχος του Υπουργείου ήταν η εξασφάλιση της ψυχοκοινωνικής στήριξης και της εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων και, βεβαίως, η ομαλή ένταξη όσων θα παραμείνουν στην Ελλάδα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά από ένα μεταβατικό διάστημα προετοιμασίας.

Στη συνέχεια, με την αρ. πρωτ.: Φ1/162834/Δ1/29-9-2017 εγκύκλιο *«Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β' Φάση»* και με την αρ. πρωτ. 169735/ΓΔ4/10-10-2017 Υ.Α.(Β'3727) *«Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* το Υπουργείο Παιδείας αναγνώρισε *«την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών που στόχο έχει την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την ανάγκη υποδοχής και εκπαίδευσης των παιδιών/ μαθητών των προσφύγων.»*

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Στις Τ.Υ. Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές /τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε Τ.Υ. Ι Ζ.Ε.Π. παρακολουθούν παράλληλα και μαθήματα στην κανονική τους τάξη. Η φοίτηση στην Τ.Υ. Ι Ζ.Ε.Π. διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ενός (1) επιπλέον έτους.

Στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/τριες που θα φοιτήσουν στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως δύο διδακτικά έτη.

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αποτελούν αντισταθμιστικές δομές εκπαίδευσης που προβλεπόταν και σε παλαιότερες υπουργικές αποφάσεις, αφορούσαν Παλινοστούντες/ουσες μαθητές/τριες, παιδιά, κυρίως, ελλήνων μεταναστών και αποσκοπούσαν στην ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα(Νόμος 1404/83, άρθρο 45, (Φ.Ε.Κ. Α' 173/24-11-83), Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αρ. 117052/Γ1/23-9-2009,Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε.(ΥΠ.Π.Ε.Θ.)170835/Δ1/26-10-2015 (ΑΔΑ: ΒΖΑΑ4653ΠΣ-8ΟΒ).

Η ελληνική Πολιτεία, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα που δημιούργησε η αθρόα προσέλευση προσφύγων και μεταναστών/στριών στη χώρα, λόγω των νέων κοινωνικών συνθηκών και της εμπόλεμης κατάστασης στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, προχώρησε σε πρόσθετες μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζονται τόσο στις αρχές της UNESCO , όσο και στη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατοχύρωσε το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, τη δωρεάν παροχή παιδείας και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

#### **4.3. Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως έντονα ιεραρχικό, εφαρμόζει γραφειοκρατικό μοντέλο εξουσίας και διακρίνεται από υψηλό βαθμό εξειδίκευσης (Κατσαρός, 2008).

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι πυραμιδοειδής, καθώς η εξουσία είναι συγκεντρωτική, ασκείται κεντρικά και κατορθώνει να συντονίζει και να ελέγχει αποτελεσματικά τη διοικητική πράξη, επιβάλλοντας ομοιόμορφη διαδικασία και εκπαιδευτική πολιτική. Οι αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης δεν περιορίζονται μόνο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά



αφορούν σε όλα τα ζητήματα ρύθμισης της σχολικής ζωής, ακόμα και στα λιγότερο σημαντικά (Σαϊτίης 2008: 21).

Αποτέλεσμα των ιεραρχικών και γραφειοκρατικών δομών διοίκησης είναι η δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας που αποτελεί ένα σύνθετο οργανισμό. Λόγω των δεσμών της γραφειοκρατίας, δεν ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες, η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και η ανάπτυξη τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, ακολουθούνται συγκεντρωτικά μοντέλα ηγεσίας στο σχολείο που αποτρέπουν τους/τις εκπαιδευτικούς από τη συλλογική λήψη αποφάσεων και περιορίζουν την αυτονομία τους στη σχολική τάξη (Κωτσίκης, 1993· Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με το Ν.1566/1985 (Φ.Ε.Κ. Α' 167/30-9-1985), η καθημερινή διοίκηση μιας σχολικής μονάδας ασκείται από τον/τη διευθυντή/ντρια και τον/την υποδιευθυντή/ντρια, που είναι μονομελή όργανα, αλλά και από τον σύλλογο διδασκόντων, που είναι πολυμελές διοικητικό όργανο.

Τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή/ντριας μιας σχολικής μονάδας προσδιορίζονται αναλυτικά στην Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Φ.Ε.Κ. Β' 1340/16-10-2002. Στο άρθρο 27 ορίζεται ότι: «Ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.» (Φ.Ε.Κ. Β' 1340/16-10-2002).

Ειδικότερα, στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου γίνεται εκτενής αναφορά στο έργο του διευθυντή/ντριας μιας σχολικής μονάδας :

«1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

2. Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

4. Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης (*primus inter pares*). Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους σκοπούς οι οποίοι περιγράφονται στο άρθρο 8 παρ.4 του παρόντος.» (Φ.Ε.Κ. Β' 1340/16-10- 2002,αρ.27 παρ.2) .

Στη συνέχεια, στο άρθρο 28 της Υπουργικής Απόφασης, αποσαφηνίζεται ο ρόλος και η λειτουργία των διευθυντών/ντριών των σχολείων. Σύμφωνα με αυτό, οφείλει: α) να αναπτύσσει συνεργασία με τα διοικητικά στελέχη και τους Σχολικούς Συμβούλους, τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, β) από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας το έργο τους και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, να συμβάλει «στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαίσθητοποιημένων πολιτών.» (Φ.Ε.Κ. Β' 1340/16-10-2002, αρ.28 παρ.1).

Ο Κατσαρός (2008:79), κάνοντας μια αποτίμηση της νομοθετικής προσέγγισης του ρόλου και της αποστολής του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας, παρατηρεί πως πρόκειται γενικόλογες αναφορές που δεν αποσαφηνίζουν τις αρμοδιότητές τους. Στην πραγματικότητα «η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους». Το άκαμπτο γραφειοκρατικό πλαίσιο από τη μια μεριά και η έλλειψη κατάρτισης, μέσων και κινήτρων από την άλλη οδηγούν στην εκτέλεση προαποφασισμένων ενεργειών τυπικού διοικητικού χαρακτήρα.

Παρόλο που η θέση του/της διευθυντή/ντριας σχολείου είναι η κατώτερη διοικητική βαθμίδα στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς διαμεσολαβεί μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Ο επικοινωνιακός της ρόλος είναι κομβικός, η εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται στην κορυφή της πυραμίδας διαχέεται στη βάση της, αφού «φιλτραριστεί» και «χρωματιστεί» από τη σχολική διεύθυνση. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και η επίτευξη των στόχων εξαρτώνται από την οργανωτική, διοικητική και επικοινωνιακή ικανότητα των διευθυντών/ντριών (Σαΐτης, 2008: 26).

Λόγω της ραγδαίας αύξησης των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στην ελληνική επικράτεια μετά το 2015, έλαβαν χώρα μια σειρά από νομοθετικές πράξεις που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και την αποτελεσματική ένταξη μαθητών/τριών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Απώτερος στόχος ήταν η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ώστε να καταστεί δυνατό οι μαθητές/τριες να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Στη προσπάθεια αυτή ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας έχει ένα πρωτεύοντα ρόλο, καθώς σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων/ουσών, τα στελέχη εκπαίδευσης, τους εντεταλμένους φορείς του κράτους που διαχειρίζονται το προσφυγικό ζήτημα και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, φροντίζει για τα μέσα, την υλικοτεχνική υποδομή, την εγγραφή και τη φοίτηση των μαθητών/τριών, το καλό παιδαγωγικό κλίμα στις δομές εκπαίδευσης προσφύγων (ΚΥΑ αρ. 139654 /ΓΔ4, ΦΕΚ Τεύχος Β' 2985/30.08.2017·

Λίγο πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2017-2018, η Πολιτεία επανέρχεται και νομοθετεί εκ νέου, προσδιορίζοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια το πλαίσιο λειτουργίας των δομών εκπαίδευσης

προσφύγων. Οι νέες δομές αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής μονάδας και λαμβάνουν χώρα σε αυτές όλες οι διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές λειτουργίες των οργανισμών του εκπαιδευτικού συστήματος. Με το σκεπτικό αυτό, προβλέπονται διαδικασίες και καθήκοντα για όλα τα όργανα της σχολικής μονάδας, διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικούς, σύλλογο διδασκόντων/ουσών.

Στο άρθρο 5 και την παράγραφο 3, της ΚΥΑ αρ. 139654 /ΓΔ4, ΦΕΚ Τεύχος Β' 2985/30.08.2017 με τίτλο: « *Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.*», γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στις αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π. ή παραρτήματα σχολικών μονάδων εντός των προσφυγικών κέντρων φιλοξενίας.

Στη συνέχεια, με την αριθμ. πρωτ. 169735/ΓΔ4/10-10-2017 Υ.Α.(Β' 3727) εγκύκλιο «*Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*», το Υπουργείο Παιδείας θεσμοθετεί την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ. Στο άρθρο 1 παρ.2, της ανωτέρω εγκυκλίου γίνεται έμμεσα αναφορά και στο Διευθυντή του σχολείου, καθώς αναφέρεται ότι: «*Οι σχολικές μονάδες σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους σταθμίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες τους και υποβάλλουν αίτημα στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*» Το αίτημα αφορά στην ίδρυση Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. από τις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια).

Σύμφωνα με το άρθρο 7: «*την ευθύνη για την τήρηση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. έχει ο Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, ο οποίος και ενημερώνει σε κάθε περίπτωση τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.*

*Στο τέλος του διδακτικού έτους, οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων υποβάλλουν εκθέσεις στους οικείους Σχολικούς Συμβούλους, τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα των Τ.Υ. Ζ.Ε.Π..»*

Την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής αναλαμβάνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Θέματα ένταξης, φοίτησης και οργάνωσης των μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής είναι στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών της τάξης και του Συλλόγου Διδασκόντων.

Αρχής γενομένης με την «*Εγκύκλιο σχετικά με την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών με ελλιπή δικαιολογητικά σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας*», αρ. πρωτ.: 108457/Δ204/07/2016, οι διευθυντές/ντριες των σχολείων αναλαμβάνουν καθ' όλη τη διάρκεια του έτους να εγγράφουν μαθητές με ελλιπή δικαιολογητικά.

Με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, αριθμ. 2099/ΓΔ4 (1) Τεύχος Β' 208/03.02.2020, «Εγγραφές ανήλικων αιτούντων ή ανήλικων τέκνων αιτούντων διεθνή προστασία σε σχολικές μονάδες Π.Ε. και Δ.Ε στο έδαφος της ελληνικής επικράτειας.» προβλέπεται στο άρθρο1, παρ.2 η εγγραφή με ελλιπή δικαιολογητικά σε όλες τις τάξεις του Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου και αποκλειστικά στην Α' τάξη Λυκείου, οποτεδήποτε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο1, παρ.4, οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων πραγματοποιούν την εγγραφή των μαθητών/τριών, ύστερα από την υποβολή αίτησης του κηδεμόνα ή του ΣΕΠ και με την προσκόμιση του δελτίου αιτούντος διεθνή προστασία.

Ο/Η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας, όσον αφορά την εκπαίδευση προσφύγων εμπλέκεται στην εγγραφή των μαθητών/τριών έχοντας την αποκλειστική ευθύνη της διαδικασίας και μεριμνά για την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής υποβάλλοντας τεκμηριωμένες προτάσεις στις οικείες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ενδεικτικά, εγκύκλιοι: Αρ. Πρωτ.: Φ1/156996/ΓΔ4, 20/09/2017, Αρ. Πρωτ. : Φ1/103401/Δ2,20/06/2017, Αρ. πρωτ.: 135904/ ΓΔ4, 14 - 08 -2018, Αρ. Πρωτ. : 109589/Δ2, 25 -8-2020).

Ο ρόλος του/της είναι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ και των Τάξεων Υποδοχής, καθώς οι ενέργειές του συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών/τριων, την αποδοχή τους από τη σχολική κοινότητα, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δομών και της σχολικής μονάδας, τη διαμόρφωση πεποίθησης ότι αποτελούν ενιαίο και αναπόσπαστο τμήμα του σχολείου. Ζωτικής σημασίας είναι μέριμνα που λαμβάνουν για την παροχή των απαραίτητων πόρων και υπηρεσιών για τη λειτουργία των δομών και την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Εν κατακλείδι, ο διευθυντής/τρια του σχολείου καλείται να διαχειριστεί μια πολυεπίπεδη σχολική πραγματικότητα, διευθετώντας ζητήματα φοίτησης, συμπεριφοράς, μάθησης, ψυχολογικής στήριξης και γενικότερης ενίσχυσης για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγική βιογραφία. Να αντιμετωπίσει αντιδράσεις εντός της σχολικής κοινότητας αλλά και άλλες που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Να καθησυχάσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να δημιουργήσει κλίμα αποδοχής, συνεργασίας, αλληλεγγύης και ασφάλειας. Επίσης, αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια, τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, τους φορείς του δημόσιου τομέα που ασχολούνται με πτυχές του προσφυγικού ζητήματος και τη σχολική κοινότητα. Τέλος, αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει τη γραφειοκρατία που απαιτείται, να εφαρμόσει τις οδηγίες της διοίκησης και ταυτόχρονα να μεταδώσει την εμπειρία της καθημερινής πράξης, ώστε να μετουσιωθεί σε πολιτικές βελτίωσης της εκπαίδευσης προσφύγων.

#### **4.4. Καλές πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας και ετοιμότητας διευθυντών /ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες που ζουν πολλοί άνθρωποι με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές, ένα από τα κυρίαρχα αντικείμενα συζήτησης στο δημόσιο διάλογο είναι: ο σχεδιασμός και η δομή της ιδανικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Από την πλευρά της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό να μάθει το άτομο να ζει σε μια εθνοτικά και πολιτισμικά ανομοιογενή κοινωνία. Η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα αποτελούν τις αφετηρίες για τη χάραξη διαπολιτισμικής πολιτικής στα σχολεία, ωστόσο οποιαδήποτε προσπάθεια για να είναι επιτυχημένη θα πρέπει να διακρίνεται από σταθερότητα και συνέχεια, να μην είναι αποσπασματικές οι παρεμβάσεις και να είναι αλληλένδετες με τις κυρίαρχες και τις μειονοτικές ομάδες της κοινότητας (Leeman,2003).

Σύμφωνα με τη Leeman (2003:42): *«Οι ακρογωνιαίοι λίθοι αυτής της πολιτικής είναι: ανάπτυξη ενός οράματος, διαδικασίες για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την αντίληψη των μαθητών για το σχολικό κλίμα, συνεχιζόμενες διαδικασίες για τη σύνδεση της γενικής πολιτικής, και για τη δοκιμή της, με τους στόχους και τα σημεία της συγκεκριμένης πολιτικής.»*

Η Μόνιμη Διάσκεψη των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα , συνέταξε τις εξής συστάσεις για τη διοίκηση των σχολείων:

- προώθηση διοίκησης με πολυπολιτισμική ευαισθησία στο σχολείο, η οποία επιτυγχάνεται με ουσιαστικές πρακτικές ηγεσίας, όπως: τα δίκτυα συνεργασίας, η συμμετοχική ηγεσία, η ισοτιμία στις σχέσεις των συμμετεχόντων και η αποφυγή κάθετων ιεραρχήσεων,
- λήψη συλλογικών και συμμετοχικών αποφάσεων με γνώμονα την ορθολογική τεκμηρίωση και την αξιόπιστη συλλογή αντικειμενικών δεδομένων.
- Ηγεσία που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στην αποδοχή κοινής ευθύνης μεταξύ των δασκάλων, μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών και μεταξύ των σχολείων και των κοινοτήτων,
- συμμετοχή των γονέων μειονοτικών ομάδων στις σχολικές δραστηριότητες και τη συλλογική λήψη αποφάσεων.
- ενίσχυση της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης, του δομημένου και ανοικτού διαλόγου σε ομαδικές συζητήσεις, ώστε να εξαλειφθεί ο ανταγωνισμός και η ιεραρχία,
- ανάπτυξη θεσμών για τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμικότητα στο επίπεδο των αποστολών, των προγραμμάτων δράσης, των σχημάτων αυτο-βελτίωσης και των πολιτικών εγγραφής και πρόσληψης,

- σχολική διοίκηση συνδεδεμένη με την τοπική κοινότητα και την τοπική επίλυση προβλημάτων, παράλληλα, πολιτιστικά ευαίσθητη τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στη λήψη μέτρων για τη διαφορετικότητα
- συνοχή και αυτάρκεια στις σχολικές μονάδες μέσω της αποσαφήνισης των αξιών και της ανάπτυξης της ομαδικότητας, του διαλόγου, της αμοιβαίας κατανόησης, της επικοινωνίας,
- τα σχολεία να οργανώνονται ως «εκπαιδευτικές κοινότητες»,
- μείωση της κοινωνικής απόστασης μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά εθνικά και πολιτιστικά υπόβαθρα,
- ορισμός "ομάδας εργασίας για τη διαφορετικότητα" στο σχολείο που ασχολείται με θέματα διοίκησης και διαχείρισης και επιδιώκει τη συμπερίληψη αντιπροσώπων από διαφορετικές ομάδες,
- παρότρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια και σε συμβουλευτικούς και κυβερνητικούς θεσμούς, ώστε να διαπαιδαγωγηθούν στη δημοκρατική και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων,
- προσπάθεια να προσδιοριστούν και να εξαλειφθούν οποιαδήποτε θεσμικές διακρίσεις καθώς και υποβόσκουσες προκαταλήψεις και περιθωριοποιήσεις,
- αποφυγή της μαζικής εγγραφής μαθητών από εθνικές μειονότητες είτε στις τάξεις ειδικής αγωγής είτε στα προγράμματα ένταξης, καθώς πρόκειται στην ουσία για μια δομική μορφή διάκρισης και αντιπροσωπεύει ένα είδος κρυφού ή έμμεσου διαχωρισμού στο όνομα των "ειδικών αναγκών" και της πολιτιστικής διαφοράς,
- παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης, υπηρεσιών μαθησιακής ανάπτυξης και δημιουργία μαθητικών ομάδων διαμεσολάβησης, ώστε να διαχειριστούν οι σχολικές κοινότητες συγκρουσιακά ζητήματα, τις διακρίσεις, την πίεση μεταξύ συνομήλικων, την απογοήτευση ή την προσωπική στέρση,
- συμπερίληψη στους ποιοτικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης των σχολείων του άρρητου προγράμματος σπουδών, του σχολικού ήθους, της επιχειρησιακής φιλοσοφίας και της σχολικής ζωής,
- εφαρμογή αυτο-αναλυτικών και αναστοχαστικών μεθόδων για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2003:5556 · Neuner, 2012).

Κατά τη Χατζησωτηρίου(2014), η μεταρρύθμιση στο σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαπολιτισμικότητας, είναι συνυφασμένη με την πολιτισμική και πολιτική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο θα πρέπει να είναι συμπεριληπτικές, δηλαδή, να μη στοχεύουν αποκλειστικά στη βελτίωση της επίδοσης και τη σχολική επιτυχία των μεταναστών/στριών μαθητών/τριών αλλά να εμπεριέχουν μια ανθρωπιστική διάσταση.

Η εκπαίδευση με προσανατολισμό στην «αντιπροκατάληψη» και οι εκπαιδευτικές πολιτικές με κοινωνικό και ακτιβιστικό πρόσημο αποτελούν διαστάσεις της συμπερίληψης. Πρακτικές που συντελούν στην επίτευξη της είναι: η δημιουργία σχολικής κοινότητας που διακρίνεται από αποδοχή, παρακίνηση και συνεργασία, η παρουσία εκπαιδευτικών από μειονοτικές ομάδες στα σχολεία, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και συμμετοχής στους/στις εκπαιδευτικούς και τους γονείς και η αντίστοιχη διασύνδεση της σχολικής κοινότητας μέσω δικτύων συνεργασίας με το ευρύτερο περιβάλλον ( Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Η ίδια, Hajisoteriou (2012), σε έρευνα που διεξήγαγε στην Κύπρο σχετικά με τους στόχους των διαπολιτισμικών πολιτικών των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων και τις στρατηγικές που επιλέγουν για την επίτευξη τους διαπίστωσε ότι: δεν προέκυψαν σαφείς διαδικασίες ανάπτυξης διαπολιτισμικών στρατηγικών, σε πολλές περιπτώσεις δεν εφαρμόστηκε καμιά υποστηρικτική πολιτική για τους/τις μαθητές/τριες με πολιτισμικές διαφορές και όπου, ενίοτε, υιοθετήθηκαν έπασχαν από συνεκτικότητα και χαρακτηρίζονταν από αντιφατικότητα. Ωστόσο, υπήρξαν και παραδείγματα καλών πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: οι στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ σχολείων, γονέων, κοινοτήτων και άλλων επαγγελματιών και διατήρησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων, με έντονα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στη Μ. Βρετανία, επισημαίνουν πως κατά την άσκηση της ηγεσίας τους λαμβάνουν, συνεχώς, υπόψη τη μοναδικότητα του περιβάλλοντος των σχολείων τους. Εντοπίζουν δε, ανάμεσα στις αιτίες δυσλειτουργίας τον ατομικό και θεσμοθετημένο ρατσισμό και την ακαδημαϊκή ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι στρατηγικές που ακολούθησαν για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις των πολυπολιτισμικών σχολείων τους αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης και είναι οι παρακάτω:

- Δέσμευση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα.

Ενίσχυσαν τις πρωτοβουλίες και τις προσπάθειες του προσωπικού για να αντιμετωπιστούν διαρθρωτικές ανισότητες. Επαναπροσδιόρισαν την αποστολή σχολείου τους για να αντανακλάται με συνέπεια η κοινωνική δικαιοσύνη σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

- Παρώθηση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου να γνωρίσουν και κατανοήσουν τον πολιτισμό και το υπόβαθρο των μαθητών/τριών της σχολικής κοινότητας.

Οι διευθυντές/ ντριες βοήθησαν το προσωπικό του σχολείου να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών/τριων και να κατανοήσουν ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον κόσμο σχετίζεται άμεσα με τον πολιτισμό και την κοινωνική τους θέση. Παράλληλα, ενθάρρυναν την κατανόηση μέσω του πολιτισμικού εορτασμού και τη διοργάνωση εκδηλώσεων που εμπλέκουν το προσωπικό στη ζωή της κοινότητας.

- Πρόσληψη προσωπικού με πολιτισμικές και εθνικές καταβολές αντίστοιχες με της σχολικής κοινότητας.

Οι διευθυντές/ντριες στόχευσαν, με την πρόσληψη ειδικευμένων και έμπειρων εκπαιδευτικών και υποστηρικτικού προσωπικού από εθνικές μειονότητες που ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στο εθνικό προφίλ της σχολικής κοινότητας. Επίσης, οι διευθυντές/ντριες λαμβάνοντας μέριμνα για την επαγγελματική επιμόρφωση και τις ευκαιρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας έδωσαν κίνητρα στο προσωπικό να παραμείνει και παράλληλα, προσέλκυσαν και άλλους/ες με τα κατάλληλα προσόντα.

- Σύνδεση του σχολείου με το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Οι στρατηγικές για την διασύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα περιλάμβαναν την πρόσκληση ατόμων και εκπροσώπων φορέων στο σχολείο και τη σκόπιμη μετακίνηση εκτός των σχολικών ορίων.

- Βελτίωσης της ποιοτικής μάθησης και διδασκαλίας.

Οι διευθυντές/ντριες υιοθέτησαν στρατηγικές για την παρακολούθηση των επιδόσεων μαθητών/τριών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, ώστε να κατορθώσει το σχολείο να σχηματίσει άποψη για τα πρότυπα επιτυχίας και να σχεδιάσει και τελικά, να εφαρμόσει τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Ωστόσο, δεν καταγράφηκαν αντίστοιχες στρατηγικές για την παρακολούθηση αλλαγών στη συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα έναντι του ρατσισμού.

- Συνειδητή οικοδόμηση και καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς.

Να καλλιεργείται ο σεβασμός στις διαφορετικές μειονοτικές ομάδες, να ενισχύεται η συμμετοχή τους, να αντιπροσωπεύονται χωρίς αποκλεισμούς, να αισθάνονται ότι η άποψή τους γίνεται σεβαστή και εκτιμάται, εν γένει, να έχουν την αίσθηση του «ανήκειν» στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. (Walker,2004).

Οι Gardiner& Enomoto (2006) κατέληξαν στις παρακάτω πρακτικές άσκησης ηγεσίας ως επωφελείς και ενδεδειγμένες για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αρχικά, εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών/ντριών και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Η συνεργασία με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσε να αποδώσει καρπούς και σε θέματα που αφορούν τη νομοθεσία και τις πολιτικές που περιθωριοποιούν μαθητές/τριες με διαφορετικά πολιτισμικά και εθνοτικά υπόβαθρα, την απάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων στα εκπαιδευτικά προγράμματα και εγχειρίδια και τέλος, τη σύνδεση της έρευνας με εκπαιδευτική πράξη και με τις στρατηγικές που εφαρμόζονται με επιτυχία σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Οι πρακτικές οφείλουν να προσαρμόζονται στη μοναδικότητα του περιβάλλοντος και των μαθητών/τριων.



Στη συνέχεια, όσον αφορά ζητήματα αριστείας και κοινωνικής δικαιοσύνης επισημαίνεται ότι οι διευθυντές/ντριες πρέπει να λαμβάνουν τη σταθερή και ικανοποιητική ενίσχυση από την Πολιτεία της για τη λειτουργία των σχολείων τους, η συνεργασία με τους φορείς της διοίκησης τοπικής και ευρύτερης πρέπει να είναι πολυεπίπεδη. Επίσης, η κοινωνική δικαιοσύνη και οι αρχές και μέθοδοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να διατυπώνονται με σαφήνεια από τους/τις ηγέτες/ιδες στην αποστολή και το όραμα του σχολείου. Κατά την επιλογή δε και αξιολόγηση των διευθυντων/ντριων, η διαπολιτισμική κατάρτιση θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται στα προαπαιτούμενα, ειδικά για τα πολυπολιτισμικά σχολεία. Καταλήγοντας, θεωρούν κρίσιμη για την άσκηση αποτελεσματικής πολυπολιτισμικής ηγεσίας, την υιοθέτηση του αναστοχασμού των ενεργειών και ιδεών των διευθυντων/ντριών ως καλή πρακτική. Αν οι διευθυντές/ντριες των σχολείων γνωρίζουν τον εαυτό τους και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και εργάζονται θα είναι πιο αποτελεσματικοί και τα θετικά αποτελέσματα θα φτάνουν και στους/στις μαθητές/τριες τους.

Αναφορικά με την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου με μαθητές/τριες από διάφορους πολιτισμούς κατά την Dillard (1995) οι πρακτικές τους είναι αποτελεσματικές γιατί: α) απορρέουν από ηγέτες/τιδες που οι προσωπικές τους βιογραφίες διαμορφώθηκαν μέσα «σε συλλογικές ιστορίες των πολιτιστικών τους ομάδων», β) φροντίζουν και οι μεριμνούν για τις ξεχωριστές ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών και γ) γιατί εκλαμβάνουν την ηγεσία τους ως μετασχηματιστικό πολιτικό έργο για την υλοποίηση συγκεκριμένων αξιών και έργων προς όφελος των λαών (οπ. αναφ. στο: Riehl, 2000).

Υποστηρίζεται πως οι έχοντες/ουσες την ηγεσία μιας σχολικής μονάδας μπορούν να δημιουργήσουν ευαίσθητο πολιτισμικά εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ένα αντίστοιχο μαθησιακό περιβάλλον αν ακολουθήσουν τέσσερα βασικά στάδια δράσης, προσαρμόζοντάς τα στις ιδιαιτερότητες των σχολείων τους. Συγκεκριμένα οι διευθυντές/ντριες κατά το σχεδιασμό και την άσκηση της διοίκησης των σχολείων τους, καλό θα ήταν να έχουν μια ολιστική εικόνα των μεταβλητών που επηρεάζουν τη σχολική ζωή και απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Οποιαδήποτε στρατηγική για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός διαπολιτισμικού πλαισίου λειτουργίας στο σχολείο θα πρέπει να συνυπολογίζει τις αλλαγές σε όλες τις μεταβλητές. Ταυτόχρονα, να επιμελούνται, ώστε οι αρχές και οι μέθοδοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να είναι κοινό κτήμα στους/στις εκπαιδευτικούς και οι αξίες της πολυπολιτισμικότητας να διαπνέουν όλη τη σχολική μονάδα. Επίσης, η ηγεσία τους για να είναι διαπολιτισμική πρέπει να ενσωματώνει σε όλα τα στάδια της και τις πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ορίστηκαν από τον Banks(2004) και είναι: η ενσωμάτωση περιεχομένου, η διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων, η μείωση προκαταλήψεων, η παιδαγωγική της ισοτιμίας και η δημιουργία σχολικής κουλτούρας και δομής

για την ενδυνάμωση. Τέλος, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαπολιτισμικών στρατηγικών θα πρέπει κατά την προετοιμασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης να καθοδηγούνται από τις αρχές της παιδαγωγικής δικαιοσύνης και να στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας ενδυναμωτικής σχολικής κουλτούρας(Troutman, Zehm & Zehm, 1998).

Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε πως οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών, στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία, διευρύνονται και ξεπερνούν, κατά πολύ, τα γραφειοκρατικά και διεκπεραιωτικά καθήκοντα του παρελθόντος. Ο/Η διευθυντής /ντρια δεν είναι, απλώς, ο/η διαμεσολαβητής/τρια ανάμεσα στη κεντρική διοίκηση και τη σχολική κοινότητα. Καλείται να ανταπεξέλθει σε μια σύνθετη σχολική πραγματικότητα και με εφόδιο την επιστημονική του κατάρτιση και τη γνώση του ευρύτερου κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος να επιτύχει ισότητα ευκαιριών στη μάθηση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαρτήτως της φυλετικής, εθνοτικής, πολιτισμικής τους προέλευσης.

## Κεφάλαιο Πέμπτο

### 5. Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων

#### *5.1 Επιμόρφωση διευθυντών/ντριων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας*

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013)» διεξήχθη το 2010 και διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες 3.435 διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές/ντριες δεν είναι ικανοποιημένοι/ες από το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη μεθοδολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα θέματα που επιλέγουν για να επιμορφωθούν αφορούν τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, τις νέες τεχνολογίες, τη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, την επικοινωνία/συνεργασία με μαθητές και γονείς, καθώς και τη διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική. Όσον αφορά τη μορφή της επιμόρφωσης, οι μισοί (50%) από τους συμμετέχοντες διευθυντές/ντριες προκρίνουν το μεικτό σύστημα επιμόρφωσης και την ενεργητική συμμετοχή μέσω βιωματικών σεμιναρίων, εργαστηρίων και δειγματικών διδασκαλιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Πανελλήνιας εμβέλειας ήταν και η έρευνα Μπαλκαμπάση & Φωκά (2014), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας, το 88,4% των διευθυντών /ντριων(78) επιθυμεί τη συνεχή επιμόρφωση από την πολιτεία σε ζητήματα παιδαγωγικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά, το (68%) επικροτεί τη λήψη επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης ως κριτήριο για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες για επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηλείας αποτυπώθηκαν στην έρευνα των Χατζηγιάννη, Λιμαράκη, και Χλαπάνη (2012). Το δείγμα της έρευνας ήταν 41 διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες. Σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών 36,6% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι είναι λίγα τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, οι περισσότεροι/ες θεωρούν η επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών καλό θα ήταν να πραγματοποιείται πριν την ανάληψη της θέσης του διευθυντή/ντριας ή εναλλακτικά κατά την διάρκεια της θητείας. Αξιολογούν υψηλά την εμπειρία για την διοίκηση των σχολικών μονάδων και όχι την επιστημονική κατάρτιση των στελεχών.

Κατά τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/τριών Γυμνασίων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής προέκυψαν τα εξής ερευνητικά δεδομένα:

Η πλειονότητα των διευθυντών/ντριών δεν είχε παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διοίκηση σχολικών μονάδων. Επίσης, δεν αξιολόγησαν ως σημαντική την επιμόρφωση για την άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου, αντίθετα αξιολόγησαν υψηλά την εμπειρία του/της Διευθύντριας όσο και του Συλλόγου διδασκόντων/ουσών. Παράλληλα, έδωσαν μεγάλη σημασία στον συνδυασμό της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή πρακτική και την εμπειρία τους. Αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές τους ανάγκες, να είναι ταχύρρυθμη, να γίνεται στη διάρκεια του σχολικού έτους και να απαλλάσσονται από τα καθήκοντά τους, να είναι υποχρεωτική, οπωσδήποτε εισαγωγική και στη συνέχεια ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η θεματολογία των επιμορφώσεων πρέπει να είναι εξειδικευμένη σε θέματα διοίκησης σχολείου, τέτοια είναι : το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η διοικητική οργάνωση, η νομιμότητα της διοικητικής δράσης, η οικονομική διαχείριση, ο σχεδιασμός και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η λήψη αποφάσεων, η εκπαιδευτική καινοτομία, η διαχείριση και ενδυνάμωση του ανθρώπινου, η διαχείριση των συγκρούσεων και τέλος, η χρήση νέων τεχνολογιών (Αργυρίου,2016).

Σε έρευνες, Πολίτη (2017), Κληρονόμος (2018), Ζερβάκης (2019), Ευσταθίου (2020), Γιαμουγιάννη (2020), Σαμσάρη (2020), σχετικές με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην επιμόρφωση που έχουν λάβει, τη μορφή και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων τα αποτελέσματα συγκλίνουν στα εξής:

Σε όλες τις έρευνες καταγράφεται η θετική στάση των διευθυντών/ντριών ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης για να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους και τις περισσότερες φορές επιθυμούν να προηγηθεί της ανάληψης διευθυντικής θέσης. Επίσης, δίνουν προβάδισμα στην εμπειρία έναντι των επιμορφώσεων για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας.

Ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι θεματικές που προτείνονται αφορούν σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα, στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής μονάδας, στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στη διαχείριση ειδικών πληθυσμών (ειδικές ανάγκες, πολυπολιτισμικότητα), στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και στην εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών.

Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης θεωρούν ότι πρέπει να είναι ταχύρρυθμη, να γίνεται στη διάρκεια του σχολικού έτους, να είναι υποχρεωτική, να διακρίνεται από συνέχεια και να μην είναι αποσπασματική. Πιστεύουν πως η πολιτεία δεν παρέχει κατάλληλη

επιμόρφωση για τη διευθυντική θέση και ως εκ τούτου η κατάρτισή τους τους είναι ελλιπής, ακόμη, επισημαίνουν ότι θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη, κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι ανάγκες των επιμορφούμενων. Ως φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφέρονται οι σχολικοί σύμβουλοι, τα ΑΕΙ και ΤΕΙ, καθώς και οι προϊστάμενες αρχές σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο, φορείς του υπουργείου.

Καταληκτικά, παράγοντες που επηρεάζουν τους/τις τους διευθυντές/τριες να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες είναι το περιεχόμενό τους, η οργάνωση και ο τρόπος υλοποίησής τους (διά ζώσης ή εξ αποστάσεως), η παρεχόμενη πιστοποίηση, η χρονική διάρκειά τους, ο φορέας υλοποίησης, ο χρόνος διεξαγωγής τους και η μοριοδότηση που παρέχουν στις κρίσεις διευθυντών, ο χώρος πραγματοποίησής τους.

Παρόμοια είναι και τα δεδομένα που προέκυψαν από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία στην Κύπρο. Η υιοθέτηση και ανάπτυξη διαπολιτισμικών ηγετικών πρακτικών μέσω της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των διευθυντών/ντριών των σχολείων δεν επιτεύχθηκε, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα επικεντρώνονται στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των σχολείων (Zembylas & Iasonos, 2010). Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης μέσω σεμιναρίων για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των ηγετών αποδείχτηκε ανεπαρκής και προβληματική (Hajisoteriou, 2012). Σε έρευνες των Michaelidou & Pashiardis, (2009) και Nicolaidou & Petridou (2011) αναγνωρίζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και αντιμετώπισης προβλημάτων στη σχολική ζωή. Προτείνουν να πραγματοποιείται πριν την ανάληψη των καθηκόντων, τουλάχιστον, για τους/τις νέους/ες διευθυντές /ντριες και να είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα.

Αναφορές για την ελλιπή ή και ανύπαρκτη επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και την απουσία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας στις προπτυχιακές σπουδές τους γίνονται σε αρκετές έρευνες με θέμα την διαπολιτισμική ηγεσία και την ετοιμότητα. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Αβραμίδου(2011), Γούναρη (2017), Μαντζιούρη (2013), Παπαϊωάννου κ.α. (2013), Μπουγιουκλή(2014), Γραφιαδέλη(2020), Χρυσικός(2020), Καρρά-Παπαδοκωνσταντάκη (2021), Κανέλλου(2019), Αναγνωστάκη(2020,) Karagianni (2021).

Εν κατακλείδι, στο ίδιο πνεύμα οι Mills & Ballantyne (2010), διερεύνησαν τους παράγοντες ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σε προπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες εκπαιδευτικών σχολών. Κατέληξαν πως τα αποσπασματικά μαθήματα που αφορούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν επαρκούν από μόνα τους για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτική πολιτισμική αυτογνωσία, ανοιχτότητα και δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη. Απαιτείται συνέχεια, χρονική διάρκεια και συμπερίληψη στα προγράμματα σπουδών αντικειμένων σχετικών με την

κοινωνική δικαιοσύνη και ποικιλομορφία. Αντίστοιχα είναι και τα πορίσματα της έρευνας που υλοποίησε η Sharma (2005) στη Νοτιοδυτική Φλόριντα των ΗΠΑ, στην οποία αναδείχτηκε η ανάγκη για αποτελεσματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδικά, για όσους διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

### **5.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων απασχόλησε τους ερευνητές, κυρίως, αναφορικά με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κουλτούρας και την αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας στις σχολικές μονάδες.

Αρχικά στον ελλαδικό χώρο, έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Θεσσαλίας, συμμετείχαν 40 διευθυντές/ντριες στα σχολεία των οποίων λειτουργούσαν Τάξεις Υποδοχής. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι διευθυντές/ντριες φαίνεται να διέθεταν σε ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμική ετοιμότητα μιας και ήταν πρόθυμοι να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές για να εκμηδενιστούν φαινόμενα ρατσισμού και να επιτευχθεί εκπαιδευτική ισότητα. Επίσης, φαίνεται πως δεν επηρέασαν τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να επιδιώκουν βέλτιστα αποτελέσματα με την εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών, προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του έργου τους με επιμορφωτικά προγράμματα (Karagianni, 2021).

Δεκαπέντε (15) διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, στην περιοχή των Ιωαννίνων, συμμετείχαν σε ποιοτική έρευνα και παραχώρησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση του μοντέλου ηγεσίας και η προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας με τη διαπολιτισμική ικανότητα τους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος είχε θετική αντίληψη για τη φοίτηση στο σχολείο τους πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών και θεωρούσε την ένταξή τους απαραίτητη και εποικοδομητική. Φαίνεται πως οι διευθυντές/ντριες των Λυκείων χαρακτηρίζονταν από διαπολιτισμική ευαισθησία και ετοιμότητα, αφού είχαν ένα καλό επίπεδο γνώσεων για το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση, τις αρχές, τους στόχους και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας συνδέονταν με αυξημένη διαπολιτισμική ευαισθησία, ενώ για άλλη μια φορά, η επιμόρφωση αποτέλεσε κυρίαρχο αίτημα των στελεχών για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές μονάδες (Παντελή, 2020).

Καταληκτικά, η Βλαχάκη (2013) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι διευθυντές-ντριες, που επιμορφώθηκαν σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσίαζαν μεγαλύτερη διαπολιτισμική ετοιμότητα, καθώς, έκαναν προσπάθειες για να επιλύσουν το πρόβλημα της σχολικής διαρροής και της ρατσιστικής συμπεριφοράς, συνεργάζονταν με φορείς προς αυτή την κατεύθυνση

και εφάρμοζαν πρακτικές που προωθούσαν την αναγνώριση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών/τριών και τις ανθρωπιστικές αξίες.

Όσον αφορά την διεξαγωγή ερευνών σε διεθνές επίπεδο σχετικά με την ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών, αξιόλογη είναι η συγκριτική και εκτεταμένη έρευνα του Goddard (2006). Συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα από επτά χώρες: Βέλγιο, Καναδά, Ελλάδα, Ολλανδία, Νέα Ζηλανδία, Σλοβενία και Σουηδία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι επικρατεί η αφομοιωτική προσέγγιση στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Η πλειονότητα των διευθυντών/ντριών δεν θεωρούσαν ότι πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερη παιδαγωγική μέριμνα και να υιοθετηθούν διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες. Και στις επτά χώρες καταγράφηκε υψηλή ακαδημαϊκή αποτυχία και περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες.

Αντίθετα, σε έρευνα στην Ολλανδία, αναδεικνύεται, παρά την επίσημη αφομοιωτική πολιτική, η διαφοροποίηση των διευθυντών/ντριών των σχολείων, οι οποίοι/ες προωθούν την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τις ίσες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Leeman, 2007).

Γενικότερα, τα εμπειρικά στοιχεία ερευνών καταγράφουν ότι η ετοιμότητα και ικανότητα των διευθυντών/ντριών να δημιουργούν σχολική κουλτούρα που προάγει την εκπαιδευτική ισότητα, βελτιώνει την πρόσβαση και παράγει ανώτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, συνδέεται: με την αναγνώριση και το σεβασμό της πολυμορφίας, με τη δέσμευσή τους ότι όλοι/ες μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους, με τη βαθιά αναγνώριση του πλαισίου και των υποβάθρων από τα οποία έρχονται οι μαθητές/τριες (Brooks & Miles, 2008· Theoharis, 2009· Rivera-McCutchen & Watson, 2014· Wang, 2016).

### **5.3. Διαπολιτισμική ηγεσία στις σχολικές μονάδες με Τάξεις Υποδοχής μαθητών/τριών προσφύγων και μεταναστών**

Οι πρακτικές άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελούν κρίσιμης σημασίας παραμέτρους για την επούλωση των τραυματικών εμπειριών των παιδιών προσφύγων, αλλά και για την ομαλή ένταξη τους στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία (Arar, Brooks, & Bogotch, 2019).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας, αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων από τη Συρία, προτεραιότητα για τους/τις διευθυντές /ντριες των σχολείων είναι η αύξηση των νόμιμων εγγραφών στην τυπική εκπαίδευση και η παροχή ασφάλειας και φροντίδας για όλα τα παιδιά που έχουν βιώσει τον πόλεμο (Arar, Örüçü & Küçükayır 2019).

Οι διευθυντές /ντριες εφαρμόζουν πολυεπίπεδη και πολύπλοκη ηγεσία, αφού ενεργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, τα συμφέροντα των ΜΚΟ, τις πιέσεις των τοπικών κοινοτήτων, τις επιδιώξεις της συριακής κοινότητας, τις ανάγκες των

εκπαιδευτικών και πάντα, λαμβάνοντας υπόψη την ευαλωτότητα των μαθητών/τριών προσφύγων. Ο ρόλος τους είναι πολύπλευρος, αναπτύσσουν ηγετικές στρατηγικές που εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και εξαλείφουν τις εντάσεις, μέσω της οικοδόμησης εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας και εφαρμόζοντας κοινωνικά δίκαιες πρακτικές. Ταυτόχρονα, προβάλλουν έντονα το αίτημα για ανανέωση προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών προσθέτοντας μαθήματα που εστιάζουν στην κοινωνική δικαιοσύνη, την παιδαγωγική και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Arar, Örüçü & Kÿçükçayır 2019).

Είχε προηγηθεί ποιοτική έρευνα των ίδιων μελετητών Arar, Örüçü & Kÿçükçayır (2018) σε σχολεία που φοιτούσαν μαθητές και μαθήτριες πρόσφυγες από τη Συρία στην πόλη της Άγκυρας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα σχολεία διαχειρίζονται δύσκολες συνθήκες στον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων, ωστόσο οι κυβερνητικές πολιτικές είναι ανεπαρκείς, επιφανειακές και ασαφείς. Οι διευθυντές/ ντριες υιοθετούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εμφορούνται από ενσυναίσθηση, συμπόνια, επιδίωξη συνοχής και ανθρωπιστική-καθολική δέσμευση. Επίσης, εφαρμόζουν πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, τη συλλογικότητα, τη δέσμευση και κοινωνική συνοχή.

Ακόμη, οι Mahfouz, El-Mehtar, Osman & Kotok (2019) διερευνήσαν πώς οι διευθυντές/ντριες στο Λίβανο ανταποκρίθηκαν στις προκλήσεις που σχετίζονται με την προσφυγική κρίση της Συρίας. Τα ευρήματά αποκάλυψαν πώς διευθυντές/ντριες με περιορισμένες διαπολιτισμικές γνώσεις έχουν επιφορτιστεί να ανταποκρίνονται σε πολύπλοκες προκλήσεις. Γενικά, έρχονται αντιμέτωποι/ες με τις εξής τέσσερις κατηγορίες ζητημάτων: χώρου/εγκαταστάσεων, κοινωνικό-συναισθηματικών, πολιτισμικών και ακαδημαϊκών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές/ντριες αγωνίζονται να δημιουργήσουν ένα σταθερό εκπαιδευτικό περιβάλλον στα σχολεία που φοιτούν πρόσφυγες. Αντί, να επικεντρώνονται στην ηγεσία και την ακαδημαϊκή απόδοση, περνούν τον περισσότερο χρόνο τους εξαλείφοντας εστίες έντασης, επιλύοντας επείγοντα θέματα και αντιμετωπίζοντας βασικές ανάγκες, που συνήθως, θεωρούνται δεδομένες σε άλλα σχολεία. Επιπλέον, το υπουργείο παιδείας υιοθετεί πολιτικές που οριοθετούν την εκπαίδευση των προσφύγων σ' ένα πλαίσιο προσωρινής παραμονής των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους στο Λίβανο. Έτσι, δε σχεδιάζονται μακρόπνοες πολιτικές εκπαίδευσης στην προοπτική μιας μονιμότερης εγκατάστασης και δεν υποστηρίζονται οι διευθυντές/ντριες στο έργο τους, στο μέτρο που θα έπρεπε.

Τα αποτελέσματα της ερευνά τους συμφωνούν με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών στην Τουρκία (Arar et al., 2018) και στη Σουηδία (Norberg, 2017), ότι, δηλαδή, οι υπάρχουσες εγκαταστάσεις και εκπαιδευτικοί δεν επαρκούν για να καλύψουν τη μαζική εισροή μαθητών προσφύγων από τη Συρία. Ειδικότερα, θα πρέπει να ξεπεραστούν τα γλωσσικά φράγματα και πολιτισμικά εμπόδια. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι η πολιτική πόλωση είναι ανασταλτικός παράγοντας και δημιουργεί ανεπάρκειες στο εκπαιδευτικό σύστημα.



Συχνά, οι πρόσφυγες οι μαθητές/τριες ενδέχεται να βιώνουν ρατσισμό, διακρίσεις και αποκλεισμούς στα σχολεία της χώρας υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία με κουλτούρα ένταξης, ζεστασιάς, σεβασμού, φροντίδας και αμοιβαιότητας επιτυγχάνουν την έγκαιρη εμπλοκή μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση και τους προσφέρουν ένα ασφαλές καταφύγιο για να αρχίσουν να ξαναχτίζουν τη ζωή τους σε μια νέα χώρα (Wilkinson & Kaukko, 2019).

Οι Wilkinson & Kaukko (2019) διεξήγαγαν παράλληλη μελέτη περίπτωσης που εξέτασε την εκπαίδευση προσφύγων στη Φινλανδία και την Αυστραλία. Τα δεδομένα προέρχονται από συνεντεύξεις σε ηγετική ομάδα σχολείου της Αυστραλίας και αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία ως παιδαγωγική αγάπη αποτελεί «συν-δομημένη πράξη» μεταξύ παιδιών προσφύγων και εκπαιδευτικών. Προτείνονται ηγετικές πρακτικές παιδαγωγικής αγάπης που υπερβαίνουν τα τυποποιημένα προγράμματα σπουδών με έμφαση στην απόδοση και στις εξετάσεις.

Έρευνα περίπτωσης, επίσης, σε σχολεία της Αυστραλίας πραγματοποίησαν και οι Taylor & Sindh (2012). Οι διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν ισχυροί υποστηρικτές των προσφύγων μαθητών/τριών τους, είχαν ως προτεραιότητά τους την προώθηση θετικής εικόνας για τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες μέσα στο σχολείο και την τοπική κοινότητα και κατέβαλλαν κάθε προσπάθεια για την αποδοχή τους.

Παρόμοια διερευνητική, συγκριτική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε κοινότητες που παρουσίασαν μια απροσδόκητη αύξηση του αριθμού των προσφύγων που εγκαταστάθηκαν σ' αυτές. Πρόκειται για τέσσερις κοινότητες στη βόρεια Σουηδία και στο Βερμόντ των ΗΠΑ. Η έρευνα εστίασε στις ηγετικές προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι διευθυντές/ντριες των σχολείων και το βαθμό στον οποίο το τοπικό, πολιτειακό / περιφερειακό και εθνικό πλαίσιο διευκόλυνε ή εμπόδισε την προσπάθεια τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών/τριών. Αναδείχτηκε ότι χωρίς τη θαρραλέα αντίσταση, τον υψηλό βαθμό δεξιοτήτων, τις θετικές στάσεις, την υπεράσπιση και το εστιασμένο έργο των διευθυντών/ντριών για λογαριασμό των προσφύγων μαθητών/τριών τους, έχοντας απέναντί τους ένα εθνικό πλαίσιο που αρκετές φορές διακατέχονταν από αντιπροσφυγικά συναισθήματα, δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα (Merchant, Johansson & Årlestig, 2019).

Οι Veletić & Olsen (2021) διενήργησαν παγκόσμια εκτεταμένη έρευνα, συλλέγοντας δεδομένα σχετικά με την ηγεσία και τη προαγωγή της μάθησης από δασκάλους/ες και από διευθυντές/ντριες σε 42 διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα χωρών που συμμετέχουν στη Διεθνή Έρευνα Διδασκαλίας και Μάθησης (TALIS) 2018. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν πέντε κατηγορίες ηγεσίας που προωθούν τη μάθηση στο σχολείο. Αξιοσημείωτο είναι ότι η ηγεσία που χαρακτηρίζεται από ισορροπία στις μαθησιακές πρακτικές, με όλους τους δείκτες να αντιπροσωπεύονται μέτρια απαντά στα περισσότερα σχολεία σε περισσότερες από τις μισές χώρες

του δείγματός. Αντίθετα, η κατηγορία που περιγράφει την ισχυρή ηγεσία για τη μαθησιακή πρακτική σε όλα τα επίπεδα και χαρακτηρίζεται από ένα ισχυρότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών, πρόγραμμα αξιολόγησης, ισχυρότερο προσανατολισμό προς τη μάθηση, ισχυρότερη οργανωτική κουλτούρα και ισχυρότερη κοινωνική υποστήριξη αντιπροσωπεύει το μικρότερο ποσοστό, όσον αφορά τον απόλυτο αριθμό σχολείων παγκοσμίως.

Συνοψίζοντας την ανασκόπηση των συναφών ερευνητικών δεδομένων, παρατηρούμε πως η έρευνα για διαπολιτισμική επάρκεια, ετοιμότητα και πρακτικές διδασκαλίας δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενώ, μειώνονται δραματικά οι έρευνες για ζητήματα διαπολιτισμικής ηγεσίας, όπως η ετοιμότητα των σχολικών ηγετών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των πολυπολιτισμικών σχολείων, ιδιαίτερα όσον αφορά σε διευθυντές/ντρίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα και τη συμβολή της παρούσας εργασίας στην έρευνα.

## **Β΄ Ερευνητικό μέρος**

### **Κεφάλαιο Έκτο**

#### **6. Μεθοδολογία της έρευνας**

##### **6.1. Αναγκαιότητα της έρευνας – Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος**

Ο/η διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας διακρίνεται για την διαπολιτισμική του/της ετοιμότητα: α) όταν έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά, εθνικά περιβάλλοντα στο σχολικό πλαίσιο, β) μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά και με ευχέρεια θέματα πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας και γ) να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προέρχονται από τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού (Γεωργογιάννης 2004, 2006).

Αφετηρία της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε ο προβληματισμός σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εν ενεργεία διευθυντών/ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ασκούν διοίκηση και ηγεσία σε πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες. Επιπλέον, μας απασχολεί το ζήτημα της επίδρασης της υπό διερεύνησης διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας εν ενεργεία διευθυντών /τριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών ηγεσίας στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Η ερευνητική απόπειρα έχει ως στόχο να συμβάλει στην παρουσίαση και αποσαφήνιση των πρακτικών ηγεσίας, που εφαρμόζουν στην καθημερινότητα του σχολείου, οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με ζητήματα που αναδύονται από τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής στο σχολείο τους. Συγκεκριμένα, να διαπιστώσει την ύπαρξη ή αντίθετα την απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας ως προς την υιοθέτηση στρατηγικών και μεθόδων αντιμετώπισης ζητημάτων πολιτισμικής, εθνικής και θρησκευτικής ετερότητας που προκύπτουν από τη συνύπαρξη στη σχολική μονάδα γηγενών μαθητών/τριών και εκείνων με προσφυγική και μεταναστευτική βιογραφία. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και προσθετικά στη γενικότερη διερεύνηση για τη διαπολιτισμική διάσταση της ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την διαπολιτισμική αγωγή των εκπαιδευτικών.

##### **6.2. Τα ερωτήματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών/τριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα οποία λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής για μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν:

- Η επάρκεια των Διευθυντών/ντριών σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας σε επίπεδο σπουδών και επιμορφώσεων
- Η ετοιμότητα των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα σχολεία στα οποία λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής.
- Η διαπολιτισμική διάσταση της ηγεσίας τους, όπως τεκμαίρεται από την υιοθέτηση καλών πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στρατηγικών συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Οι διευθυντές/ντριες έχουν επαρκείς γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία;
- Οι διευθυντές/ντριες είναι έτοιμοι/ες να ασκήσουν ηγεσία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;
- Οι διευθυντές/ντριες κατά την άσκηση της ηγεσίας τους εφαρμόζουν καλές πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας;

### **6.3. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών**

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιλέγεται η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα. Η ποιοτική μέθοδος είναι διερευνητική (exploratory), στο βαθμό που στοχεύει στην εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση των υπό έρευνα αντικειμένων (Ιωσηφίδης, 2008). Ο/η ερευνητής/τρια επικεντρώνει την ερευνά του/της στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, στόχος του/της είναι να εμβαθύνει (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2018).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας οι Ίσαρη & Πουρκός (2015:11) αναφέρουν: «*Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά*» (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

Στην παρούσα έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο και τρόπος συλλογής των δεδομένων και πληροφοριών επιλέγεται η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη προσωπικής επαφής. Οι ερωτήσεις

που απαρτίζουν την συνέντευξη είναι, κατά κύριο λόγο, ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Οι ανοιχτές ερωτήσεις προτιμώνται στις μη δομημένες και ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς δίνουν στον/στην ερωτώμενο/η τη δυνατότητα να απαντήσει όπως επιθυμεί χωρίς περιορισμούς και προκαθορισμένες κατευθύνσεις (Δημητρόπουλος, 2007·Ιωσηφίδης, 2008).

Οι ποιοτικές εις βάθος συνεντεύξεις αποτελούν την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα και στόχος τους είναι οι ερωτώμενοι/ες να αποκαλύψουν απόψεις, ερμηνείες, στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις και εμπειρίες, τα προς συλλογή, δηλαδή, δεδομένα για τον ερευνητή. Από τη πλευρά του/της, ο/η ερευνητής/τρια διατυπώνει ερωτήσεις και επιχειρεί να εμβαθύνει, ζητώντας διευκρινήσεις και παρακινώντας τους/τις ερωτώμενους/ες να εκφραστούν προσφέροντάς τους τα κατάλληλα ερεθίσματα (Κεδράκα, 2008·Ίσαρη & Προυκός, 2015).

Εν κατακλείδι, η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, διακρίνεται από ευελιξία όσον αφορά στη σειρά των ερωτήσεων, στην τροποποίηση του περιεχομένου τους και στην προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με την πορεία της κάθε συνέντευξης και ανάλογα με τον/την ερωτώμενο/η (Robson, 2010).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Πρόκειται για μέθοδο που επιτρέπει στον ερευνητή/τρια μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες να αναζητήσει και να αποτυπώσει αυτά που έχουν ειπωθεί για το συγκεκριμένο υπό έρευνα θέμα. Σκοπός της μεθόδου είναι η δημιουργία νέων προοπτικών στην υπάρχουσα γνώση, η παραγωγή νέας γνώσης και η παρουσίαση των στοιχείων μέσα από μια άλλη οπτική (Λαργκόβας, Δερμάτης& Κομνηνός ,2020).

Η καταλληλότητα της μεθόδου έγκειται στο γεγονός, ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή μέσω της συστηματικής διερεύνησης του κειμένου με όρους αντικειμενικότητας και ιδιαίτερης επιμέλειας να επεξεργαστεί τα δεδομένα και να καταλήξει σε συμπεράσματα (Νικολάου,2009).

Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση των επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun and Clarke, 2012).

Για την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου των δεδομένων, τα οποία έχουν συλλεχθεί από τις συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια της έρευνας, ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία, η οποία με μικρές παραλλαγές προτείνεται από τους/τις ερευνητές/τριες στη σχετική με την ποιοτική έρευνα βιβλιογραφία (Νικολάου,2009· Ιωσηφίδης,2008· Creswell,2015· Λαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός ,2020).

Από τις συνεντεύξεις αντλήθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια , την ετοιμότητά και την διαπολιτισμική πτυχή της ηγεσίας τους να

διαχειριστούν ζητήματα ηγεσίας σε σχολικές μονάδες που φοιτούν πρόσφυγες. Η επεξεργασία των δεδομένων με θεματική ανάλυση είναι μια επαγωγική μέθοδο που διακρίνεται από τρία επίπεδα: Αναγωγή των δεδομένων - Έκθεση των δεδομένων - Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε με το στάδιο της απομαγνητοφώνησης ή αλλιώς της μεταγραφής των συνεντεύξεων, δηλαδή, της γραπτής απόδοσης των ηχητικών συνομιλιών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αποδόθηκαν με ακρίβεια, χωρίς αλλαγές, παραλήψεις και προσθήκες, επίσης, η μεταγραφή έγινε σύμφωνα με τους κανόνες της σημειογραφίας. Δόθηκαν στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων κωδικοί για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα και για να αποτραπεί οποιαδήποτε συσχέτιση με άτομα.

Στο δεύτερο βήμα, με προσεχτική ανάγνωση των κειμένων που μεταγράφηκαν και επανάληψη των ακροάσεων σε σημεία που θεωρήθηκε απαραίτητο, έγινε επιβεβαίωση και έλεγχος της ορθής απόδοσης των λεχθέντων στις συνεντεύξεις (Creswell, 2015).

Στη συνέχεια, τα δεδομένα των συνεντεύξεων οργανώθηκαν σε κατηγορίες, η κατηγοριοποίηση τους είχε ως στόχο τη δημιουργία ευρείων κατηγοριών που θα επέτρεπαν την ταξινόμηση όλων των δεδομένων και τον προσδιορισμό του περιεχομένου των δεδομένων του κειμένου. Η κωδικοποίηση ήταν θεματική, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης, εντοπίστηκαν τμήματα κειμένου από τις συνεντεύξεις που συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα και τεκμηρίωναν τα συμπεράσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008· Νικολάου, 2009· Λαργκόβας, Δερμάτης & Κομνηνός, 2020).

Ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων με μονάδα ανάλυσης του κειμένου τη λέξη, καθώς με τη μέθοδο αυτή δίνεται η δυνατότητα συγκρίσεων σε πολλαπλά επίπεδα και αυξάνει η εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Μπονίδης, 2004). Κατά την κωδικοποίηση, τα δεδομένα προσδιορίστηκαν εννοιολογικά και χαρακτηρίστηκαν με ένα κωδικό, ο οποίος αντιστοιχεί σε μια μονάδα νοήματος (Braun & Clarke, 2012). Σε αυτό το στάδιο ολοκληρώθηκε η αντιστοίχιση των αποσπασμάτων με τους κωδικούς αλλά και η ανάδειξη των πιο σημαντικών πτυχών του υπό έρευνα θέματος.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αντιπαραβολή και σύγκριση των κωδικών προκειμένου να εντοπιστούν όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα. Από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών προέκυψαν τα θέματα, τα οποία αποτελούν γενικότερες έννοιες. Τέλος, η μείωση του αριθμού των κωδικών διευκόλυνε την σύγκριση και αντιπαραβολή των αποσπασμάτων.

#### **6.4. Διεξαγωγή της έρευνας- Συλλογή ερευνητικών δεδομένων**

Όπως έχει αναφερθεί, για την ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και ως εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων η ημιδομημένη προσωπική συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

στις οποίες λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή της πόλης των Ιωαννίνων.

Διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε δέκα διευθυντές/ντριες Γυμνασίων και Ημερήσιων και Εσπερινών Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων στα οποία ιδρύθηκαν και λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής. Στο δείγμα οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είναι διευθυντές/ντριες σε διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες που καλύπτουν το σύνολό των κατηγοριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι ίδιοι/ιες έχουν διαφορετική εμπειρία όσον αφορά τη θέση του διευθυντή/ντριας και οι γνώσεις τους τόσο σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και όσο και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ποικίλουν.

Στην ποσοτική έρευνα στοχεύουμε στη γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό, αντίθετα, η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις από τις οποίες, αφού κάποιος/οια τις μελετήσει εις βάθος, μπορεί να αποκομίσει πολλές πληροφορίες σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας. Στην ποιοτική προσέγγιση επιλέγεται η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling). Η επιλογή γίνεται ενεργητικά και σκόπιμα, επιλέγεται το δείγμα εκείνο που τα υποκείμενα θα εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνάς (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης τυχαίας δειγματοληψίας (purposeful random sampling), καθώς η συγκεκριμένη στρατηγική προκρίνει την τυχαία επιλογή των ατόμων που θα περιληφθούν σε ένα πολύ μικρό δείγμα με σκοπό να αυξηθεί η αξιοπιστία του δείγματος (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Μετά το πέρας της έρευνας συγκεντρώθηκε υλικό που προήλθε από δέκα ηχογραφημένες συνεντεύξεις, στη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια υποβάλλοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις στους/στις συνεντευξιζόμενους/ες προσπάθησε να εκμαιεύσει τις επιδιωκόμενες πληροφορίες, απώτερος στόχος ήταν να καταγραφούν οι προσωπικές απόψεις των ερωτώμενων. Η έρευνα διήρκεσε περίπου τρεις μήνες, αρχίζοντας από την επιλογή των ερωτήσεων, συνεχίστηκε με τη δημιουργία του ερωτηματολογίου της ημιδομημένης συνέντευξης, τη διενέργεια δύο πιλοτικών συνεντεύξεων και στο τέλος, ολοκληρώθηκε με τη λήψη των συνεντεύξεων κατά το διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2021. Οι συνεντεύξεις είχαν κατά μέσο όρο διάρκεια τριάντα λεπτά.

### **6.5. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου**

Η δημιουργία του εργαλείου συλλογής δεδομένων, ειδικότερα των ερωτήσεων της συνέντευξης, έγινε με γνώμονα τόσο τα βιβλιογραφικά δεδομένα της θεωρητικής προσέγγισης όσο και τα αποτελέσματα συναφών ερευνών ως προς τα ζητούμενα του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, ακολούθησε η ταξινόμηση και κωδικοποίηση αυτών προκειμένου να αναλυθούν. Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις έγινε ανά θεματική ενότητα. Οι θεματικοί άξονες, στους οποίους βασίστηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθορίστηκαν από τους ερευνητικούς στόχους και τα ερωτήματα που έχουν τεθεί και τη σχετική βιβλιογραφία.

Στην παρούσα εργασία, οι θεματικοί άξονες είναι οι εξής:

- α) Επάρκεια των διευθυντών/ντριών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ηγεσίας: Οι διευθυντές/ντριες έχουν επαρκείς γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία;
- β) Διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών : Οι διευθυντές/ντριες είναι έτοιμοι/ες να ασκήσουν ηγεσία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;
- γ) Διαπολιτισμική διάσταση της ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές/ντριες: Οι διευθυντές/ντριες κατά την άσκηση της ηγεσίας τους εφαρμόζουν καλές πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας;

Η διερεύνηση της επάρκειας των διευθυντών/ντριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας, πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτήσεων που καλούσαν τους/τις διευθυντές/ντριες να αποτιμήσουν τη συμβολή των προπτυχιακών σπουδών (ερώτηση1) και της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας(ερώτηση3) στην άσκηση ηγεσίας και επίσης, να διατυπώσουν τις προτάσεις τους σχετικά με τις κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης (ερώτηση 2).

Συνεχίζοντας, η διερεύνηση της ετοιμότητας των διευθυντών/ντριών υλοποιήθηκε μέσω ερωτήσεων που αφορούσαν την άποψή τους για την διαπολιτισμική ετοιμότητα που διαθέτουν και τους παράγοντες που συντέλεσαν στην απόκτησή της(ερωτήσεις 4,5). Επίσης, ρωτήθηκαν για την ετοιμότητα τους στη διαχείριση της καθημερινότητας του σχολείου και σχετικά με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σένα πολυπολιτισμικό σχολείο (ερωτήσεις 6,7)

Τέλος, ζητήθηκε από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες να απαντήσουν αν η ποικιλομορφία στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού επηρέασε την επιλογή της σχολικής μονάδας τοποθέτησης(ερώτηση 8). Να αναφερθούν στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας τους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι οποίες κατά τη γνώμη τους συνάδουν και προωθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής ηγεσίας (ερωτήσεις 9,10). Να αναφερθούν στους τομείς της σχολικής ζωής που τους/τις προβληματίζουν και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην υλοποίησή τους (ερώτηση11) και να διατυπώσουν προτάσεις για τη βελτίωση των πρακτικών ηγεσίας σε σχολεία με Τάξεις υποδοχής.

Καταληκτικά, οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της ημιδομημένης συνέντευξης, παρουσιάζονται στο παράρτημα που βρίσκεται στο τέλος της εργασίας.

Παράλληλα με τη λήψη των συνεντεύξεων από τους/τις διευθυντές/ντριες, διανεμήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας, για τη συλλογή των δεδομένων, ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο (παρατίθεται στο παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά



των υποκειμένων (κλειστού τύπου ερωτήσεις), όπως φύλο, ηλικία, σπουδές και προϋπηρεσία, καθώς και ερωτήσεις για τυχόν επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, ξένες γλώσσες και επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει(ερωτήσεις ανοιχτού τύπου). Η διάθεση και η συλλογή των ερωτηματολογίων είχε διάρκεια δύο μηνών, καθώς η συμπλήρωσή τους προηγούνταν των συνεντεύξεων. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης του υπό μελέτη πληθυσμού είχε ως σκοπό την εξοικονόμηση χρόνου από την συνέντευξη, αφού αρκετές τυπικές ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά απαντήθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Επίσης, μέσω αυτής της διαδικασίας τα υποκείμενα της έρευνας ένιωσαν πιο άνετα, αφού δε χρειάστηκε να απαντήσουν λεκτικά σε προσωπικές ερωτήσεις και σε ό,τι αφορούσε τα ακαδημαϊκά τους προσόντα.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια έγινε μέσω του στατιστικού λογισμικού προγράμματος IBM SPSS Statistics Version 26 (Statistical Package for Social Sciences, Στατιστικό Πακέτο Εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

#### **6.6. Ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας της έρευνας**

Στην παρούσα εργασία, η αξιοπιστία της έρευνας έγκειται στον προσεκτικό σχεδιασμό της και στην πιλοτική εφαρμογή και τον έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου. Ασαφείς ερωτήσεις τροποποιήθηκαν ή και αντικαταστάθηκαν από άλλες. Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν εφαρμόζοντας μεθόδους της ποιοτικής έρευνας, τα δεδομένα συλλέχθηκαν και προέρχονται από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων επικεντρώνεται στις απόψεις των ερωτώμενων και κατά τη διαδικασία παρουσίασης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκαν πιστά οι μέθοδοι της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η εγκυρότητα της έρευνας προκύπτει από την καθοδήγηση και την εποπτεία της επιβλέπουσας καθηγήτριας σε όλα τα στάδια διεξαγωγής του ερευνητικού εγχειρήματος. Επίσης, ο έλεγχος των συμμετεχόντων/ουσών στις συνεντεύξεις όσον αφορά το περιεχόμενο της καταγραφής, διασφάλισε ότι οι απόψεις τους έγιναν σεβαστές στο σύνολό τους και αποδόθηκε η κρίση τους και εξάλειψε την πιθανότητα μεροληψίας από την πλευρά της ερευνήτριας. Τέλος, επιδιώχθηκε τα ερευνητικά ερωτήματα να επιβεβαιώνονται από έγκυρες πηγές της βιβλιογραφίας και από τα ευρήματα συναφών ερευνών και να συνδέονται με τους επιμέρους στόχους της έρευνας (Robson,2010· Creswell,2015)

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας τηρήθηκαν οι αρχές της ηθικής δεοντολογίας που διέπουν κάθε ερευνητική διαδικασία ποσοτική και ποιοτική. Η συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας ήταν ελεύθερη, συναινετική και εθελοντική, επίσης, εξασφαλίστηκαν οι αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας (Τραϊανου, 2014·Ίσαρη& Πουρκός,2015·Ιωσηφίδης,2008).

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες από την αρχή για το σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η έρευνα, τις διαδικασίες που θα λάβουν χώρα και για την

τελική διάθεση των πληροφοριών που θα συλλεχθούν. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο γεγονός ότι η έρευνα θα διεξαχθεί με απόλυτη εχεμύθεια, ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.

### **6.7. Περιορισμοί της έρευνας**

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας μέριμνα για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της και επιδεικνύοντας την αρμόζουσα προσοχή σε όλα τα στάδια διεκπεραίωσης της. Υπήρξαν, όμως, και περιορισμοί στην ερευνητική διαδικασία. Όπως:

- 1) Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα είναι μικρό και μη αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής.
- 2) Το δείγμα προέρχεται από συγκεκριμένο και περιορισμένο γεωγραφικό χώρο και το χρονικό εύρος της έρευνας δεν είναι μεγάλο.
- 3) Η ερευνήτρια δεν έχει τη δυνατότητα να προσπελάσει τις ενδόμυχες σκέψεις και ερμηνείες που βρίσκονται στο μυαλό των ερωτώμενων, έχει πρόσβαση μόνο σε όσα επιλέγουν να αποκαλύψουν οι συμμετέχοντες/ουσες στη συνέντευξη (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008· Creswell, 2015).
- 4) Η ερμηνευτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας ενέχει τον κίνδυνο υποκειμενικότητας από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008· Ίσαρη & Προυκός, 2015· Creswell, 2015).
- 5) Η έρευνα συνέπεσε με την αναστολή λειτουργίας των σχολείων για την προστασία μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών από τις συνέπειες της πανδημίας του ιού Covid-19. Όπως είναι αναμενόμενο, σε συνθήκες πανδημίας η διαθεσιμότητα των υποκειμένων της έρευνας ήταν περιορισμένη. Σχεδόν το σύνολο των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μετά την άρση των περιορισμών, ενώ δύο από τους/τις διευθυντές/ντριες παραχώρησαν συνέντευξη μέσω διαδικτύου (Zoom).

## Κεφάλαιο έβδομο

### 7. Αποτελέσματα της έρευνας

#### 7.1. Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από δέκα (10) διευθυντές/ντριες σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με πρόσφυγες μαθητές/τριες, στην πόλη των Ιωαννίνων, κατά τη σχολική χρονιά 2020 -2021.

Από τις απαντήσεις στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους/στις συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις για το δείγμα της έρευνάς:

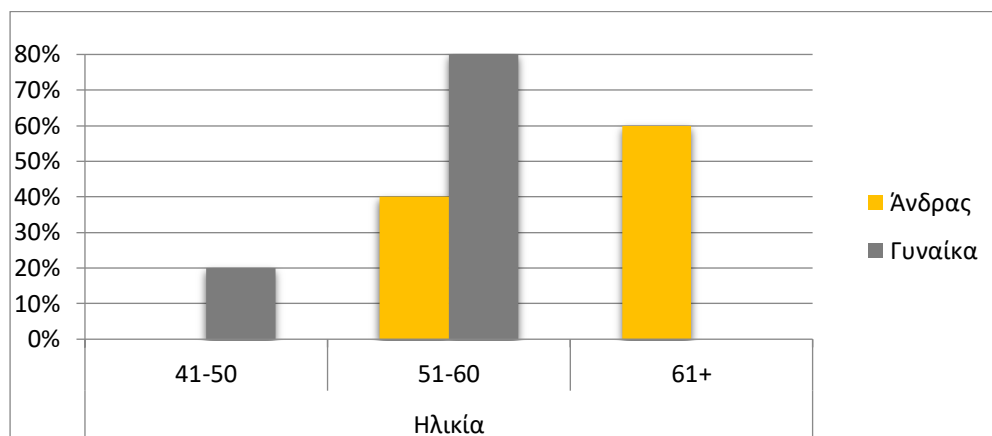
- Κανένα από τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας κατά τη διάρκεια των σπουδών του δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας.
- Η ίδια μηδενική ανταπόκριση υπήρξε και στην ερώτηση, αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας.
- Οι γυναίκες κατέχουν λιγότερα χρόνια διευθυντικές θέσεις ενώ τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα τους είναι περισσότερα από αυτά των ανδρών. Τέσσερις(4) από τις γυναίκες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ μόνο ένας (1) από τους άνδρες διευθυντές έχει αντίστοιχο τίτλο σπουδών.
- Επίσης, βρέθηκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν εστιάσει περισσότερο από τους άντρες διευθυντές στην γνώση των ξένων γλωσσών, με το σύνολο του γυναικείου δείγματος να γνωρίζει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα, ενώ δύο (2) από τους άνδρες να δηλώνει έλλειψη στη γνώση ξένης γλώσσας.
- Ένας στους τρεις άντρες δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση (ποσοστό σχεδόν 33%). Το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες ανέρχεται στο 15%.
- Αναφορικά με την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή διαπιστώθηκε πως υπήρξε ενδιαφέρον από τα υποκείμενα της έρευνάς μας, καθώς τέσσερις (4) έχουν παρακολουθήσει σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο. Ωστόσο, πρέπει να παρατηρήσουμε πως ήταν περιορισμένης διάρκειας και είχε χαρακτήρα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες δήλωσαν ότι την έχουν παρακολουθήσει σε ποσοστό 42,9%, ενώ οι άντρες και σε ποσοστό (16,7%).
- Τρεις(3) διευθυντές/ντριες επέλεξαν, να επιμορφωθούν στην εκπαιδευτική ηγεσία. Τα επιμορφωτικά προγράμματα διαρκούν από έξι μήνες έως και ένα έτος και η παρακολούθησή τους αποτελεί κριτήριο για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Και στην επιμόρφωση της

εκπαιδευτικής ηγεσίας οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή με ποσοστό 28,6%, ενώ οι άντρες 16%.

Συμπεραίνουμε, ότι στο σύνολο του δειγματικού πλαισίου, οι γυναίκες εμφανίζονται ως σχετικά νεότερες, με λιγότερα χρόνια ως διευθύντριες, όμως, κατέχουν περισσότερα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, όπως είναι οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών. Επίσης, γνωρίζουν ξένες γλώσσες και έχουν συμμετέχει σε περισσότερες επιμορφώσεις συγκριτικά με τους άντρες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και συνοδεύονται από αντίστοιχους πίνακες και γραφήματα.

### **Φύλο και ηλικία**

Οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα οι πέντε (5), ποσοστό 50%, είναι γυναίκες και οι πέντε (5), το 50%, είναι άντρες. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/χουσες βρέθηκαν σε ηλικία άνω των 41 ετών, με τις γυναίκες να εμφανίζονται ως σχετικά νεότερες (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Φύλο και ηλικία

### **Ειδικότητες και έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Οι διευθυντές/ντριες είναι όλοι/ες απόφοιτοι/ες Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και διαφόρων ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, οι ειδικότητες που παρατηρήθηκαν στο παρόν δείγμα είναι: θεολόγος, μαθηματικός, φυσικών επιστημών, φιλόλογος ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, πληροφορικής και γεωπόνος. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματός είναι άνω των 21.

### **Έτη υπηρεσίας των διευθυντών/ντριών**

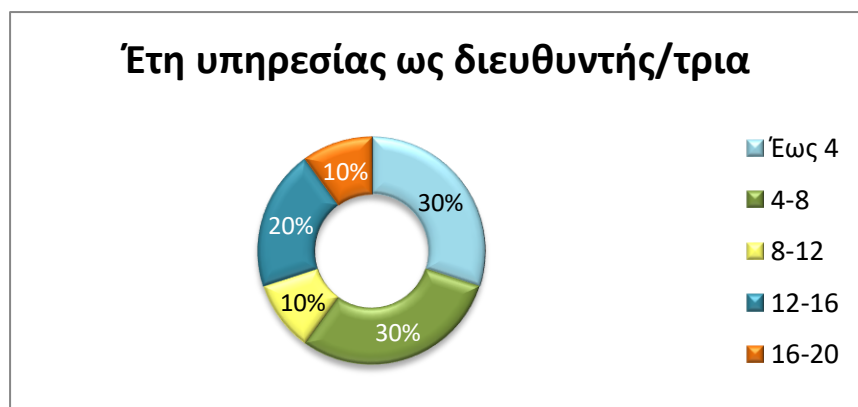
Για τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών/ντριών του δείγματός μας καταγράφηκε μία (1) μόνο περίπτωση στην κατηγορία 16-20 έτη υπηρεσίας, δύο (2) με 12-16, μία (1) με 8-10 έτη, επίσης,

τέσσερα (4) υποκείμενα της έρευνας διετέλεσαν 4-8 έτη ως διευθυντές/ντρίες και τρία (3) έως τέσσερα έτη (Πίνακας 1).

*Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια*

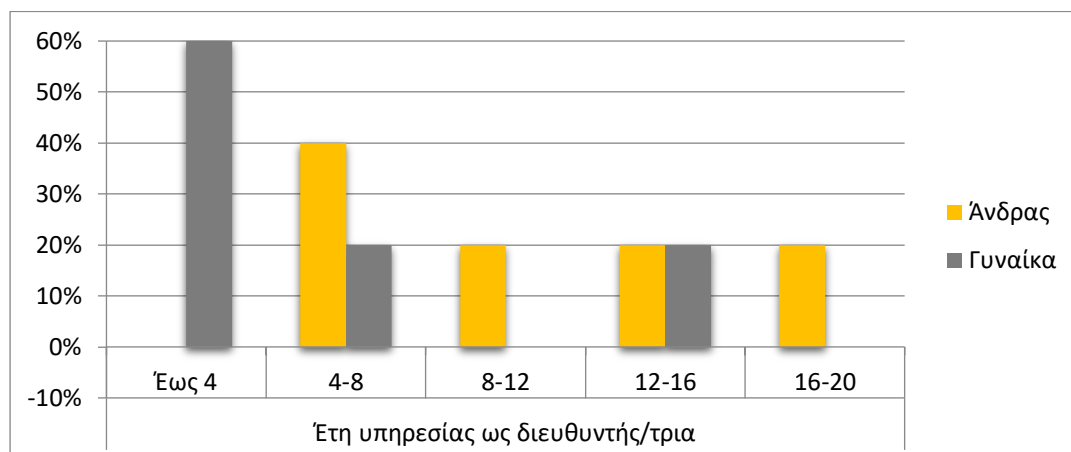
Έως 4	3	30%
4-8	3	30%
8-12	1	10%
12-16	2	20%
16-20	1	10%

Πίνακας 1. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια



Γράφημα 2. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια

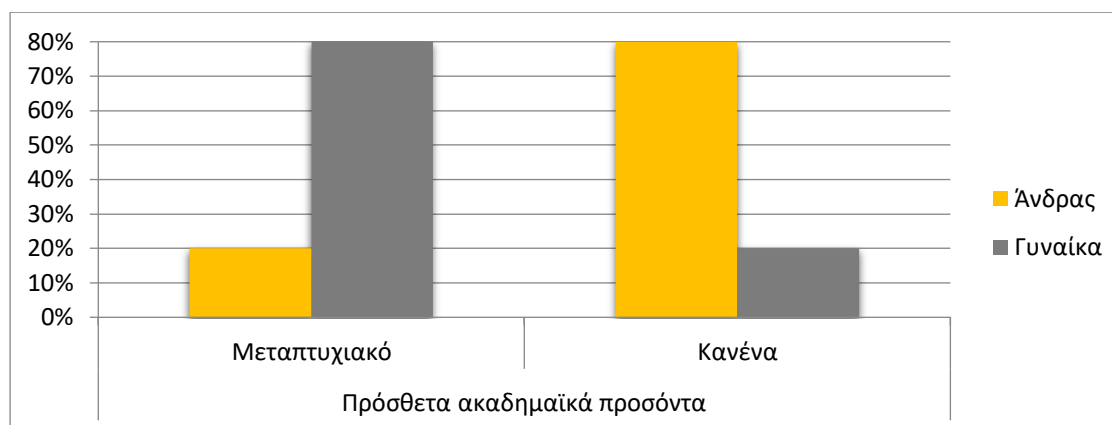
Σε ότι αφορά στη σχέση του φύλου με τον χρόνο υπηρεσίας ως διευθυντές/ντρίες παρατηρείται ότι οι γυναίκες διευθύντριες έλαβαν αυτή τη θέση πιο πρόσφατα από τους άντρες (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Φύλο και έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια

### Φύλο και πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα

Το 50% (5) των υποκειμένων του δείγματός μας είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Δεν εντοπίστηκαν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ή/και διδακτορικού. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 3 και αναδεικνύουν διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, τέσσερις (4) γυναίκες το 80% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, σε αντίθεση με τους άντρες, που μόλις ένας (1), ποσοστό 20%, κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.



Γράφημα 4 . Φύλο και πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα

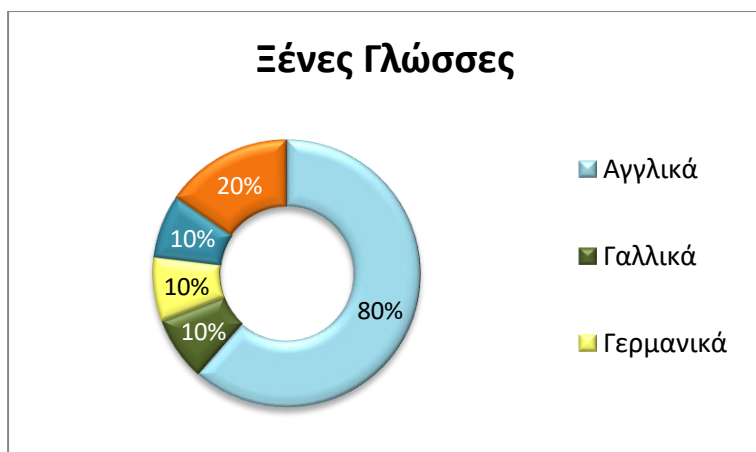
### Γνώση ξένης γλώσσας και φύλο

Παρατηρήθηκε πως περισσότερες γυναίκες γνωρίζουν ξένη γλώσσα σε σχέση με τους άνδρες. Ειδικότερα, και οι πέντε(5) γυναίκες του δείγματος, ποσοστό 100%, γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα, ενώ το αντίστοιχο των αντρών ήταν 60%, δηλαδή, τρεις άνδρες (3). Στο σύνολο του δείγματος οχτώ (8) διευθυντές/ντρίες, το 80% αυτών, γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα και αυτή είναι η αγγλική, ενώ, μόλις, τρία (3) υποκείμενα της έρευνας γνωρίζουν και δεύτερη ξένη γλώσσα. Εντύπωση προκαλεί πως δύο (2) από τους πέντε (5) άντρες δε γνωρίζουν καμία ξένη γλώσσα, ποσοστό 40%. Αναλυτικά παρατίθενται τα αποτελέσματα παρακάτω, στο γράφημα 5 και 6 και στον πίνακα 2.

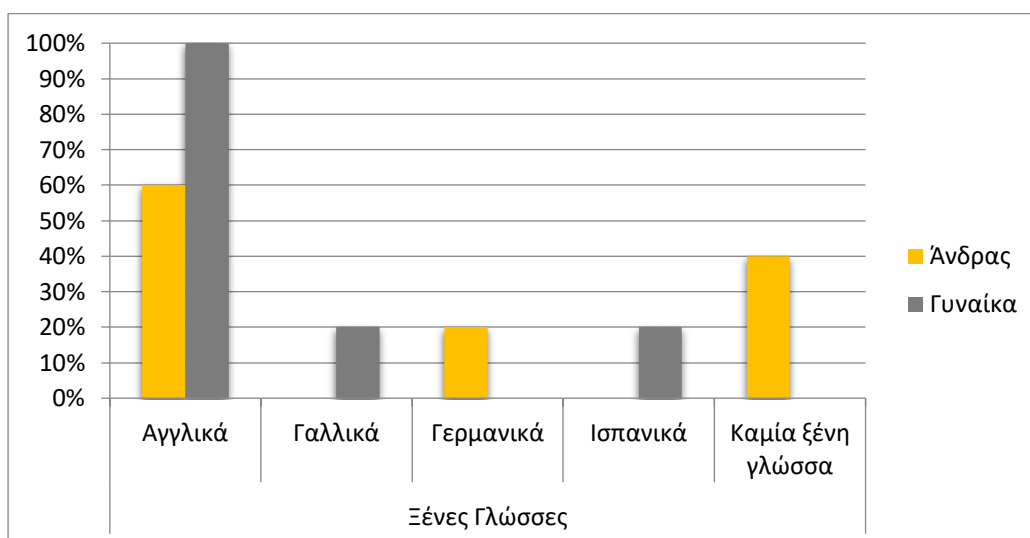
#### Ξένες Γλώσσες

Αγγλικά	8	80%
Γαλλικά	1	10%
Γερμανικά	1	10%
Ισπανικά	1	10%
Καμία ξένη γλώσσα	2	20%

Πίνακας 2. Γνώση ξένων γλωσσών



Γράφημα 5. Γνώση ξένων γλωσσών



Γράφημα 6. Φύλο και ξένες γλώσσες

### **Επιμορφώσεις**

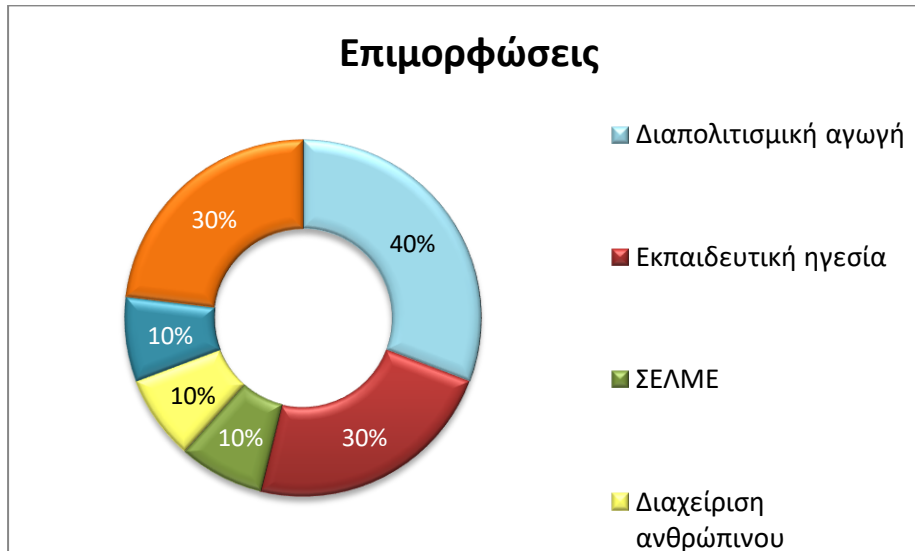
Από τους συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα επτά(7) έχουν λάβει επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας. Ως απαντήσεις για το περιεχόμενο των επιμορφώσεων δόθηκαν από τρία διαφορετικά υποκείμενα της έρευνας: η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η ΣΕΛΜΕ.

Επίσης, τέσσερις(4) διευθυντές/ντρίες παρακολούθησαν επιμόρφωση σχετική με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή είχε διάρκεια ενός μήνα σε όλες τις περιπτώσεις, είτε πραγματοποιήθηκε διά ζώσης είτε με μικτό τρόπο από διάφορους φορείς υλοποίησης.

Επίσης, τρεις (3) διευθυντές/ντρίες από τους τέσσερις (4), που έδειξαν ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρακολούθησαν, επίσης, επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με την εκπαιδευτική ηγεσία. Η διάρκεια των επιμορφώσεων αυτών παρουσίασε ποικιλία με κάποιες να

διαρκούν ένα μήνα και τις άλλες να είναι ετήσιες ή να έχουν διάρκεια από 6 έως 9 μήνες. Ποικιλία παρουσίασαν, επίσης, οι φορείς υλοποίησης και σε αυτές τις επιμορφώσεις.

Σχετικά με τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζονται στο γράφημα 7 και στον πίνακα 3, στο γράφημα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συγκριτικά με το φύλο τους.



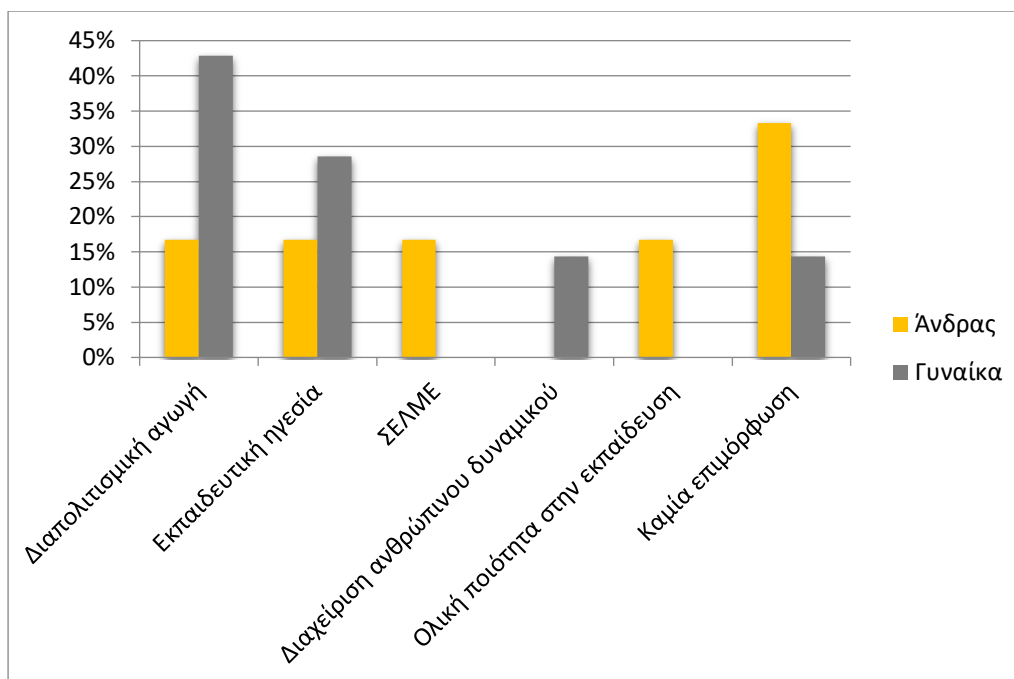
Γράφημα 7. Επιμορφώσεις

*Επιμορφώσεις*

Διαπολιτισμική αγωγή	4	40%
Εκπαιδευτική ηγεσία	3	30%
ΣΕΛΜΕ	1	10%
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	1	10%
Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση	1	10%
Καμία επιμόρφωση	3	30%

Πίνακας 3. Επιμορφώσεις





Γράφημα 8. Φύλο και επιμορφώσεις

Από το παραπάνω γράφημα παρατηρείται ότι οι γυναίκες στο σύνολο τους έχουν λάβει περισσότερες επιμορφώσεις από τους άντρες. Το ποσοστό των ανδρών ( $\approx 33\%$ ) που δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση είναι σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο των γυναικών ( $\approx 15\%$ ). Όσον αφορά τις επιμορφώσεις με θεματολογία τη διαπολιτισμική αγωγή έχουν παρακολουθήσει τρεις (3) γυναίκες διευθύντριες (42,9%) και μόνο ένας (1) άνδρας διευθυντής έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση με αυτήν την θεματολογία σε ποσοστό 16,7%.

Καταληκτικά, σχετικά με τις επιμορφώσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησης στις γυναίκες (28,6%), δύο (2) διευθύντριες παρακολούθησαν σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, έναντι ενός (1) άνδρα διευθυντή και ποσοστό (16,7%).

**Πίνακας 3. Το προφίλ των διευθυντών/ντριών**

Δείγμα	Φύλο- Ηλικία	Ειδικότητα- προϋπηρεσία	Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	Ξένες γλώσσες	Έτη θητείας διευθυντ ή/ντριας	Επιμορφώσεις	Μαθήματα διαπολιτισμικής εκπ/σης και ηγεσίας στις σπουδές
<b>Δ1</b>	Άνδρας 61 έτη και άνω	ΠΕ 04.5 31 έτη και άνω	Όχι	αγγλικά γερμανικά	12-16 έτη	Διαπολιτισμικ ή εκπ/ση Εκπαιδευτική ηγεσία	όχι
<b>Δ2</b>	Γυναίκα 41-50 έτη	ΠΕ086 21-30 έτη	μεταπτυχιακό	αγγλικά	4 έτη	Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	όχι
<b>Δ3</b>	Άνδρας 51-60 έτη	ΠΕ06 21-30 έτη	μεταπτυχιακό	αγγλικά	8 έτη	Ολική ποιότητα στην εκ/ση	όχι
<b>Δ4</b>	Άνδρας 61έτη και άνω	ΠΕ11 31 έτη και άνω	Όχι	όχι	8-12 έτη	Όχι	όχι
<b>Δ5</b>	Άνδρας 51-60 έτη	ΠΕ01 31 έτη και άνω	Όχι	αγγλικά	4-8 έτη	Όχι	όχι
<b>Δ6</b>	Γυναίκα 51-60 έτη	ΠΕ03 ΠΕ086 21-30 έτη	μεταπτυχιακό	αγγλικά	4-8 έτη	Διαπολιτισμικ ή εκπ/ση Εκπαιδευτική ηγεσία	όχι
<b>Δ7</b>	Γυναίκα 51-60	ΠΕ05 21-30 έτη	μεταπτυχιακό	Αγγλικά Γαλλικά Ισπανικά	4 έτη	Όχι	όχι
<b>Δ8</b>	Γυναίκα	ΠΕ086 21-30 έτη	όχι	αγγλικά	4έτη	Διαπολιτισμικ ή εκ/ση	όχι

	51-60 έτη					Εκπαιδευτική ηγεσία	
<b>Δ9</b>	Γυναίκα 51-60 έτη	ΠΕ88.01 31 έτη και άνω	Μεταπτυχιακό	αγγλικά	12έτη	Διαπολιτισμικ ή εκπ/ση	όχι
<b>Δ10</b>	Άνδρας 61 και άνω	ΠΕ04 40 έτη	Όχι	όχι	16 έτη	ΣΕΛΜΕ	όχι

**7.2. Α΄Θεματικός άξονας: Η επάρκεια των διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας (ερωτήσεις συνέντευξης 1,2,3,&4)**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων, που παραχωρήθηκαν από τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, στο νομό Ιωαννίνων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ενότητες που συνδέονται με τους ερευνητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής, αλλά και τα θέματα που αναδείχτηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις. Στο παράρτημα παρατίθενται συγκεντρωτικοί πίνακες με τις κατηγορίες και τους κωδικούς κάθε θεματικού άξονα.

Μετά την επεξεργασία και ανάλυση των συνεντεύξεων, όσον αφορά τον πρώτο θεματικό άξονα προέκυψαν τρεις κατηγορίες: α) Προπτυχιακές σπουδές, β) ο κατάλληλος τρόπος επιμόρφωσης και γ)ο ρόλος της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική ηγεσία

**Η συμβολή των προπτυχιακών σπουδών στη διαπολιτισμική ηγεσία.**

Το σύνολο των διευθυντών και διευθυντριών, που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα, δεν είχε παρακολουθήσει στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών κανένα αντικείμενο σχετικό με διαπολιτισμική αγωγή, εκπαιδευτική ηγεσία και, πολύ περισσότερο, με θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας στο σχολείο.

Ωστόσο, η συντριπτική πλειονότητα (8) εκφράζει θετική στάση ως προς τη χρησιμότητα της συμπερίληψης μαθημάτων παιδαγωγικού περιεχομένου, στα προγράμματα σπουδών των σχολών τους. Επίσης, δηλώνουν πως θα είχαν ωφεληθεί και ως εκπαιδευτικοί και ως διευθυντές/ντριες, αν είχε προηγηθεί στο επίπεδο των προπτυχιακών τους σπουδών τριβή με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας. Επιπλέον, από τις απόψεις των διευθυντών/ντριών αναδεικνύονται και

άλλες παράμετροι που συμβάλλουν καθοριστικά στην σχολική ηγεσία: η εμπειρία και η στάση ζωής, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση. Παραθέτουμε ενδεικτικά αποσπάσματα των απόψεων που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι/ες: Δ1: «Θα με διευκόλυne καταρχάς σε θέματα καίρια αποφάσεων που πρέπει να πάρει ο διευθυντής στο σχολείο..... Πολύ δε περισσότερο σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο που δημιουργούνται ειδικά προβλήματα και επιδέχονται ειδικής λύσης», Δ2: «Όχι, όχι (...). Αυτά είναι δεξιότητες που μετά έρχονται με την εμπειρία και έξτρα επιμορφώσεις. Στο πρώτο πτυχίο θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο.», Δ3: «Βεβαίως και θα βοηθούσε γιατί η διαπολιτισμικότητα πλέον είναι μια υποχρεωτική παράμετρος στο σχολείο.».

### **Ο κατάλληλος τρόπος επιμόρφωσης για τους/τις διευθυντές/ντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το ποιος είναι ο τρόπος διεξαγωγής μιας επιμόρφωσης που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του/της διευθυντή/ντριας.

✓ **Η διά ζώσης επιμόρφωση** επιλέγεται ως ο πιο πρόσφορος τρόπος, καθώς :

- βοηθά στην προσήλωση των εκπαιδευόμενων στο αντικείμενο,
- αποφεύγεται η διάσπαση και η χαλαρότητα,
- διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων/χουσών και
- ενίοτε έχει και βιωματικό χαρακτήρα.

Ενδεικτικά αποσπάσματα: Δ4: «Πιστεύω περισσότερο στο διά ζώσης. (...) θα είχα τη δυνατότητα,(.....) να συζητήσω και με άλλους συναδέλφους, τρόπους ας πούμε αντιμετώπισης προβλημάτων στη σχολική μονάδα, την εμπειρία τους.». Δ8: «Διά ζώσης είναι πολύ καλύτερο, έτσι;». Δ5: «Διά ζώσης. Εγώ θεωρώ ότι η διά ζώσης επιμόρφωση δεν μπορεί με τίποτα να αναπληρωθεί με κάτι άλλο, σε καμία περίπτωση.» και Δ10: «Ο διά ζώσης, δεν υπάρχει δεύτερος. Η άμεση παρακολούθηση».

✓ **Η εξ αποστάσεως ασύγχρονη** επιλέγεται διότι:

- διευκολύνει στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού
- στην καλύτερη και ευέλικτη διαχείριση του χρόνου
- εγγυάται την επιστημοσύνη, όταν φορέας υλοποίησης είναι ακαδημαϊκό ίδρυμα και
- μπορεί να συνδυαστεί και με διά ζώσης προγράμματα επιτυγχάνοντας καλύτερα αποτελέσματα.

Παραθέτουμε σχετικές αναφορές: Δ3: «Ο καταλληλότερος τρόπος επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων είναι η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από κάποιο ακαδημαϊκό ίδρυμα. Γιατί το ακαδημαϊκό ίδρυμα(.....) δίνει την επιστημοσύνη και η ασύγχρονη εξ αποστάσεως μας δίνει

τη δυνατότητα να ασχοληθούμε για τον απλούστατο λόγο ότι έχουμε πλήρη απασχόληση στο σχολείο από τις 7.30 μέχρι τις 14.30». Επίσης, Δ2: « Νομίζω ότι θέλει συνδυασμό. Δηλαδή, (.....) κρίνω ότι θα πρέπει να γίνονται κάποιες διά ζώσης συναντήσεις για να γνωριστεί και η ομάδα.(.....)Μεγάλη, όμως, μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να γίνει ασύγχρονα (....) γιατί συνήθως ο χρόνος είναι χρήμα στους μεγάλους που έχουμε ένα σωρό υποχρεώσεις. Αλλά και το να είναι μόνο μέσω εργαλείων ψηφιακών, νομίζω ότι πάλι κάτι χάνεις από το νόημα.» Δ9: «Ο μικτός, ο μικτός. Γιατί με την ασύγχρονη διαβάζεις και εξασκείσαι σε ώρες που μπορείς. Βέβαια, τη διά ζώσης τη θέλεις (....) κακά τα ψέματα είναι καλύτερη η επιμόρφωση.»

✓ **Η σύγχρονη γιατί:**

- **μπορεί να λειτουργήσει ως υποκατάστατο της διά ζώσης, όταν το επιβάλλουν οι συνθήκες και**
- **μπορεί να διαθέτει και βιωματικά στοιχεία.**

Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα: Δ2: « Ίσως, άμα το φέρουν και οι καταστάσεις, όπως φέτος, και γίνουν κάποιες σύγχρονες.» και Δ6: «Μπορεί και το εξ αποστάσεως να έχει βιωματικά στοιχεία (.....) και μέσα από την η εξ αποστάσεως, αν είναι σύγχρονη περισσότερο.»

Ένας διευθυντής αναφέρεται στην αναγκαιότητα της αρχικής επιμόρφωσης πριν την ανάληψη διευθυντικής θέσης ή στην έναρξη της θητείας.

Δ1: «Θεωρώ πως χρειάζεται μια μίνιμουμ γνώση στην αρχή της καριέρας ενός διευθυντή. (...) Στην αρχή της θητείας του ή πριν τη θητεία να είναι εφοδιασμένος με κάποια συγκεκριμένα προσόντα.»

Γίνεται αναφορά, επίσης, στην ανάγκη σύνδεσης των επιμορφώσεων με πρακτικά ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας, όπως και στο βιωματικό τρόπο διεξαγωγής των επιμορφώσεων. Όπως αναφέρεται: Δ6: «Απ' τα προγράμματα τα οποία έχουν μέσα βιωματικό τρόπο διεξαγωγής και δεν είναι μόνο θεωρητικά.» Δ7: «Νομίζω πως ο βιωματικός τρόπος ίσως είναι ο καλύτερος που μπορεί να σε βοηθήσει.» και Δ8: «Και να εστιάσει σε πρακτικά ζητήματα γιατί πολλά είναι θεωρητικά (... )πιστεύω περισσότερο είναι η πράξη.»

**Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην άσκηση διαπολιτισμικής ηγεσίας**

Το σύνολο του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα εκφράζει:

- ✓ **θετική άποψη για τον υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο της επιμόρφωσης σε ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής ηγεσίας.**

Ενδεικτικά παραθέματα: Δ4: «Βεβαίως, χρειάζεται επιμόρφωση των διευθυντών σε ένα σχολείο που είναι πραγματικά διαπολιτισμικό.», Δ6: «Σίγουρα, σίγουρα. Γιατί πολλές φορές προκύπτουν προβλήματα που με βάζουν σε σκέψεις, και πιθανόν, αν είχα περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτό το θέμα, να είχα ανταπεξέλθει καλύτερα και να'χα προλάβει τη διαρροή(.....) Πιθανόν.

Κάποιες συγκρούσεις. (...) να...θα μπορούσε πιστεύω να είμαι καλύτερη στα καθήκοντα.. Ενισχυτικά.» και Δ10: «Προφανώς, σίγουρα γιατί ό,τι γίνεται αυτή τη στιγμή στα σχολεία τουλάχιστον στο νομό μας, γίνεται στα τυφλά.»

- ✓ **Η επιμόρφωση θα πρόσφερε πολλά:**
- **στη διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές**
- **στην επίλυση τυχόν συγκρούσεων**
- **στη σχέση με τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς**

Σχετική αναφορά: Δ5: «Σίγουρα. Ασυζητητί. Γιατί θα μπορούσε πιο πολύ εξειδικευμένα να αντιμετωπίσει κάποια προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουμε καθημερινά (...) που έχουν σχέση με τις σχέσεις των παιδιών, με τις σχέσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών.»

- ✓ **Η θεωρητική γνώση θα μπορούσε να παρέχει μεθόδους, παραδείγματα και πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας, ώστε να μην καταφεύγουν οι διευθυντές/ντριες μόνο στην εμπειρία τους.**

Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα: Δ7: « Οπωσδήποτε θα βοηθούσε γιατί δεν είναι λίγες οι φορές που έχω βρεθεί σε δύσκολη θέση και δεν ξέρω πώς να το χειριστώ. Και το χειρίζομαι εμπειρικά. Χωρίς να έχω κάποια βαθύτερη γνώση.» Δ3: «(.....)ότι θα βοηθούσε ακριβώς στο να έχουν στο μυαλό τους τα υποδείγματα, τα templates που λέμε, τα οποία θα τους διευκόλυναν να κατανοήσουν κοινωνικό περιεχόμενο και το παιδαγωγικό περιεχόμενο της δικής τους αν θέλετε κατάσταση που υπάρχει στο σχολείο.» και Δ4: «Γιατί έχω διαπιστώσει, αυτά τα χρόνια που λειτουργεί η τάξη υποδοχής στο σχολείο (.....) έπρεπε να αντιμετωπίσουμε, μάλλον, διαφορετικά τα παιδιά που κατάγονταν από τη Συρία, από το Αφγανιστάν, το Μπαγκλαντές ή από άλλα κράτη.»

- ✓ **Από μόνη της η επιμόρφωση δεν αποτελεί πανάκεια**, προϋποθέτει και άλλες δεξιότητες και ικανότητες από μέρους των διευθυντών/ντριών,
- ✓ **ενώ για να είναι αποτελεσματική πρέπει να γίνεται στο χρόνο που ασκείται ηγεσία** και έχουν οι διευθυντές/ντριες άμεση ανάγκη στήριξης στο έργο τους.

Σχετικές αναφορές: Δ1: «Ενισχυτικά οπωσδήποτε. Όμως, δεν αποτελεί θεωρώ μια τέτοια επιμόρφωση ή μια τέτοια κατάρτιση στον τομέα αυτό το απαραίτητο και μοναδικό προσόν. Θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλα προσόντα του διευθυντή» Όπως και: Δ2: «Το να κάνω μια επιμόρφωση, χωρίς όμως να το δω μετά στην πράξη αυτό το πράγμα, νομίζω δεν έχει και τόση μεγάλη αξία τελικά η επιμόρφωση (...)κάνουμε ένα σεμινάριο για τους πρόσφυγες, ας πούμε, και μετά έρχονται οι πρόσφυγες στο σχολείο μετά από δέκα χρόνια, μετά από πέντε χρόνια, τα 'χω ξεχάσει.»

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη διευθύντριας που αναφέρεται στη συμβολή των επιμορφώσεων

- ✓ **στην ενημέρωση και την επικαιροποίηση των γνώσεων.**

Παραδίδεται σχετικό απόσπασμα: Δ8: «Γιατί όλα αυτά εξελίσσονται. (...) Και για αυτό το λόγο είναι πολύ θετικό....οι νομοθεσίες αλλάζουν, αλλάζουν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλάζουν τα πάντα. Όλα αυτά, η ενημέρωση σε τακτά χρονικά διαστήματα, με διά ζώσης.»

### **7.3. Β' Θεματικός άξονας: Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (4 5& 6 ερωτήσεις συνέντευξης)**

#### **Διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/ντριών κατά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης**

Κατά την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων στον θεματικό άξονα για την ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών προέκυψαν οι εξής πέντε κατηγορίες:

- A) Παράγοντες διαμόρφωσης διαπολιτισμικής ηγεσίας κατά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης
- B) κατά τη διάρκεια της θητείας τους
- Γ) ετοιμότητα στη διαχείριση ζητημάτων στη πολυπολιτισμική σχολική μονάδα
- Δ) προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στις σχολικές μονάδες με ΤΥ
- E) Τρόποι επίλυσης των προβλημάτων

- ✓ **A1. Η πλειονότητα των διευθυντών και διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα (7) αισθάνονταν έτοιμοι/ες να αναλάβουν την ηγεσία** σε ένα σχολείο με έντονη τη διαφορετικότητα στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού.

Ενδεικτικά παραθέτω: Δ6: «Πάντως είχα τη θέληση. Ξέρω ότι είχα τη θέληση να μπω σε αυτή τη διαδικασία σε ένα τέτοιο σχολείο και να έρθω σε επαφή με αυτούς τους μαθητές.(.....) είχα την επιθυμία και τη θέληση, και τη διάθεση να τα βγάλω πέρα.» και Δ9: «Από παιδαγωγική άποψη, ναι.» και Δ10: «Πάντως, βλέποντας τα θετικά που ήταν θεωρητικά στην αρχή και μετά ήταν και πραγματικά δε μετάνιωσα (.....) Μέχρι τώρα, βέβαια, δεν έχω μετανιώσει, καλά πάμε.»

#### **Η ετοιμότητά τους είναι αποτέλεσμα:**

- ✓ **επιστημονικής γνώσης και κατάρτισής που οφείλεται σε αυτομόρφωση ή σε προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές.**

Όπως παρατίθεται: Δ1: «Θεωρώ ότι είχα μια πρώτη εμπειρία αυτού του τύπου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια ευρωπαϊκή χώρα (.....) και, ταυτόχρονα, φρόντισα να καταρτιστώ στις βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από διάφορα κείμενα.». και Δ3: «Κοιτάζτε, εγώ ήμουν έτοιμος στο βαθμό που η δική μου εκπαίδευση η πανεπιστημιακή και σε μεταπτυχιακό επίπεδο σχετιζόταν με τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.»

Άλλοι λόγοι που συντέλεσαν στην ετοιμότητα τους ήταν η προϋπάρχουσα εμπειρία σε διευθυντική θέση και σε σχολείο που φοιτούσαν αλλοδαποί/ες μαθητές/τριες. Παραθέτουμε σχετικά: Δ8: « Επειδή, έχω κάνει και υποδιευθύντρια. (...) δεν νομίζω ότι αισθάνθηκα κάποιο κενό ή κάποια έλλειψη(.....) Ναι πιστεύω είχα κάποια εφόδια, ok λειτούργησαν.» και Δ6: «Έτσι κι αλλιώς τα εσπερινά σχολεία, γιατί σε εσπερινό βρίσκομαι, πάντα έχουν και μαθητές από...από άλλες χώρες. Αλλά, ναι.»

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά δύο ερωτηθέντων που θεωρούν ότι:

- ✓ η ετοιμότητά τους πηγάζει από την προσωπικότητά τους και από τη γενικότερη αξιακή θεώρηση και στάση ζωής που έχουν, καθώς είναι θετικοί στη διαφορετικότητα και τη σέβονται.

Σχετικά αποσπάσματα: Δ5: «Ναι, εγώ χάρηκα, όταν έμαθα ότι υπήρχε αυτή η πρόταση. Χάρηκα γιατί, αν θέλετε είναι λίγο μέσα στα ενδιαφέροντά μου, η πολιτική μου ταυτότητα και πολιτική μου άποψη με φέρνει κοντά σε αυτούς τους ανθρώπους.» και Δ7: «Κατά κάποιο τρόπο, θεωρούσα πως ήμουν απ' τους ανθρώπους που μπορούσα να βοηθήσω τους πρόσφυγες και νομίζω ότι αυτό ήταν ένα κριτήριο που με έκανε να χαρώ κιόλας που είχαμε παιδιά προσφύγων (... )»

Από την άλλη πλευρά η έλλειψη ετοιμότητας συνδέεται:

- ✓ με την απειρία στην άσκηση ηγεσίας και με τις πρωτόγνωρες συνθήκες που έφερε η εισροή προσφύγων στη χώρα και η εγγραφή των παιδιών τους στα σχολεία.

Σχετικά παραθέματα: Δ4: « Όχι δεν ήμουν έτοιμος. Δέχτηκα, όμως, την πρόταση να είμαι το πρώτο σχολείο στο νομό Ιωαννίνων, από διάθεση να βοηθήσω( ... )» και Δ2: « Εγώ ανέλαβα το σχολείο, ούτως ή άλλως, πρώτη φορά ως διευθύντρια. Δηλαδή, αν για μένα κάτι ήταν καινούργιο, (.....) ήταν ότι πρώτη φορά έχω αναλάβει διευθύντρια».

## **A2. Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/ντριών κατά τη διάρκεια της θητείας τους**

Οι διευθυντές/ντριες όταν ρωτήθηκαν για την ετοιμότητα που πιστεύουν ότι διαθέτουν στον παρόντα χρόνο, δηλαδή, μετά την ολοκλήρωση τριετούς λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής στη διάρκεια της θητείας τους. Όλοι/ες οι διευθυντές/ντριες θεωρούν πως μπορούν να διαχειρίζονται με άνεση και ευχέρεια ζητήματα διαπολιτισμικής ηγεσίας.

- ✓ Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή, διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Ενδεικτικά αναφέρεται: Δ4: «Ναι, αισθάνομαι έτοιμος.» και Δ6: «: Ναι, καταρχάς μετά από τρία χρόνια που βρίσκομαι σε ένα τέτοιο σχολείο, ναι νομίζω ότι μπορώ να το διαχειριστώ.»



## Παράγοντες διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Οι συμμετέχοντες/χουσεσ στην έρευνα αναγνώρισαν ως παράγοντες που συνέβαλλαν στην απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας στην άσκηση της ηγεσίας τους παρακάτω παράγοντες:

Ως σημαντικότερος παράγοντας διαπολιτισμικής ετοιμότητας αναφέρεται:

- ✓ **η εμπειρία που αποκόμισαν στη διάρκεια της θητείας τους ως διευθυντές/ ντριες.**

Σχετικό απόσπασμα: Δ1: «Ούτως ή άλλως, τα δέκα χρόνια εμπειρίας που έχω σ' αυτό το σχολείο με ωφέλησαν να αποκτήσω μια ετοιμότητα απέναντι στην επίλυση προβλημάτων που έχει η διοίκηση ενός τέτοιου σχολείου.»

Ακολουθούν:

- ✓ **Η επικοινωνία με τους/τις μαθητές /τριες.**

Ενδεικτικές αναφορές: Δ2: «Κοιτάζτε (.....) ένα βασικό για να έχεις λιγότερο άγχος, είναι να νιώσεις ότι μπορείς να επικοινωνήσεις λίγο με τα παιδιά. Όπως και : Δ5 «Η σχέση με αυτά τα παιδιά με δίδαξε πάρα πολλά πράγματα. (...) η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης, δίνεις και παίρνεις.»

- ✓ **Η συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών/τριων.**

Σχετικό παράθεμα: Δ4: « Ο σύλλογος των καθηγητών ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα αυτό.»

- ✓ **Η συνεργασία με διοικητικούς φορείς της εκπαίδευσης.**

Όπως αναφέρεται(Δ4): «Και η βοήθεια την οποία είχα απ' τους υπεύθυνους, τις περιφέρειες, τις διευθύνσεις εκπαίδευσης (...) Πάντα είχα άμεσα τα βιβλία των μαθητών (...) σημαντικός παράγοντας αυτός.»

- ✓ **Οι σπουδές και τα ακαδημαϊκά προσόντα.**

Όπως παρατίθεται: Δ3: «Ναι, η ευχέρεια η δική μου έχει να κάνει αποκλειστικά με τις σπουδές (.....) είμαι φιλόλογος μιας ξένης γλώσσας, αυτό και μόνο είναι διαπολιτισμικό από τη φύση του.»

- ✓ **Η επιμόρφωση**

Παράθεμα(Δ6): « Έχω επιμορφωθεί λίγο. Και θεωρώ ότι ναι, τώρα μπορώ».

- ✓ **Η επαφή με τους γονείς των παιδιών προσφύγων.**

Παραθέτουμε σχετικά (Δ6): «. Δηλαδή, την επαφή με τους γονείς των παιδιών»

- ✓ **Η καλή γνώση του πολιτισμικού υπόβαθρου και των καταβολών των προσφύγων μαθητών/τριών.**

Σχετικό απόσπασμα (Δ8): «Πρέπει να μάθεις για τα παιδιά που έρχονται τι ακριβώς είναι, από πού έρχονται, την κουλτούρα τους, τη γλώσσα τους, τις συνήθειες τους. Πιστεύω βασικό κομμάτι είναι αυτό. Δηλαδή, να ξεκινήσεις από ποια κουλτούρα έρχονται, τι έχουν αντιμετωπίσει. Πώς έρχονται εδώ; Τί είναι; Είναι πρόσφυγες, είναι οικονομικοί πρόσφυγες, είναι πολέμου;»

✓ **Η αποδοχή της διαφορετικότητας.**

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα:Δ2: Έχει να κάνει με το να αποδεχτείς τη διαφορετικότητα στο θέμα της διατροφής τους, στις συνήθειες τους, στο ότι ξαφνικά στο μάθημα σηκώνονται και κάνουν την προσευχή τους. Αυτό αν το δεχτείς ως κάτι φυσιολογικό, δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Και για να το αποδεχτείς είναι θέμα γενικότερης στάσης ζωής (.....) Αν, όμως, στη ζωή του δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα είναι πολύ δύσκολο να το εφαρμόσει στο σχολείο.» και Δ9: «Ως προς τη διαφορετικότητα έτσι κι αλλιώς σαν άτομο έχω κάνει διάφορες προσπάθειες και κατακτήσεις γιατί πιστεύω σε αυτήν.»

**Ετοιμότητα διευθυντών/ντριων στη διαχείριση προβλημάτων πολυπολιτισμικού σχολείου**

Σχεδόν το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας (9) αισθάνονται ότι μπορούν να διαχειριστούν με ικανοποιητικό τρόπο τα προβλήματα που ενσκήπτουν στη σχολική μονάδα και σχετίζονται με την ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού.

✓ **Καταγράφεται, λοιπόν, ένας υψηλός βαθμός ετοιμότητας των στελεχών και, παράλληλα, συνάγεται η ικανοποίηση τους για την απόδοση τους και την ηγεσία τους.**

Αυτή την ευχέρεια την αποδίδουν:

✓ **στους ίδιους παράγοντες που αναγνώρισαν ως σημαντικούς για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα στη διάρκεια της θητείας τους ως διευθυντές/ντριες,**

Επιπλέον προστίθενται:

✓ **η ανοιχτότητα στο διαφορετικό, «είμαι ανοιχτόμυαλος άνθρωπος», «open mind» (Δ2,Δ8),**

✓ **η υλοποίηση των αποφάσεων της διεύθυνσης από τους καθηγητές/τριες και η σταθερότητα στις αποφάσεις(Δ1).**

✓ **η ετοιμότητα ως παράμετρος διαχείρισης των προβλημάτων.**

Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα(Δ1): «Σίγουρα, όπως είπα προηγουμένως, μετά από δέκα χρόνια εμπειρίας μπορώ να επιλύσω προβλήματα που άπτονται θεμάτων διαπολιτισμικότητας, αλλά δεν είμαι σίγουρος αν οι λύσεις που δίνω πάντα είναι οι καλύτερες.(.....) Εκεί χρειάζεται ετοιμότητα του διευθυντή.» Δ6: «Ναι, Ναι, Θεωρώ ότι τα κατάφερα με αρκετά μεγάλη επιτυχία. (...) έχω τη θέληση και τη διάθεση να αντιμετωπίσω όποιο πρόβλημα προκύψει. Είναι στο χαρακτήρα μου (...), Δ2: «Είμαι άνθρωπος με ανοιχτό μυαλό, αποδέχομαι (.....) τη διαφορετικότητα. Η επίλυση των προβλημάτων σχετίζεται με αυτό(...) Κάνω εύκολα πράξη, αυτό που πιστεύω.» και: Δ10: «Νομίζω πως δεν είμαι σε θέση να τα διαχειριστώ από μόνος μου, γιατί τα προβλήματα που προκύπτουν κατά καιρούς είναι πάρα πολλά και σοβαρά.»

Στη συνέχεια οι διευθυντές/ντριες αναφέρονται στις αιτίες που θεωρούν ότι οφείλεται η ικανοποιητική ανταπόκρισή τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων:

✓ **Η ετοιμότητά τους, «έχω τη διάθεση...», «θέλω να βοηθήσω», «Αν είσαι θετικός (...),**

- ✓ η συνεργασία και την επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, (εκπαιδευτικοί, γονείς μαθητές)
- ✓ οι σχέσεις εμπιστοσύνης
- ✓ η επιμόρφωση
- ✓ η εμπειρία
- ✓ η αποδοχή της διαφορετικότητας
- ✓ η έλλειψη προκατάληψης
- ✓ η στάση ζωής και η προσωπικότητα
- ✓ και τέλος , η υποστήριξη και η συνεργασία των ΜΚΟ

Παραθέτουμε αποσπάσματα(Δ4): « δεν αντιμετωπίζω ιδιαίτερα προβλήματα, έχω καλή συνεργασία με τους καθηγητές και τους υπεύθυνους φορείς και με τα παιδιά δεν αντιμετωπίζω σοβαρά προβλήματα.»

Δ5: «Η συνεργασία με τα παιδιά (.....) μας δίνει μηνύματα ζωής και δυνάμεις να συνεχίσουμε.»

Δ6: « Τα κατάφερα με πολλή συζήτηση, έδωσα βάση στην καλή επικοινωνία και τη συμμετοχή όλων στη σχολική ζωή. Τώρα πια, μετά από τρία χρόνια έχω και την εμπειρία, έκανα και κάποια επιμόρφωση, έχω καλύτερη γνώση των προβλημάτων (...)»

Δ7: «Ναι, νομίζω, ναι. Πρώτα απ’ όλα νοιάζομαι τους πρόσφυγες, Θέλω να βοηθήσω στην ένταξή τους. Έχω βρεθεί αντιμέτωπη με προβλήματα που με δυσκόλεψαν, αλλά είχα τη διάθεση να βρω τη λύση, η εμπειρία και η καλή συνεργασία με βοήθησαν. Η εμπιστοσύνη που κερδίζεται κάθε μέρα και η συχνή επαφή με τους γονείς.»

Δ8: «Εντάξει αυτό μέχρι τώρα καλά πήγε. Δεν είχα κάποια προβλήματα. (...) Αν είσαι θετικός, η θετικότητα, ας πούμε open mind, ανοιχτό μυαλό εγώ πιστεύω ότι λύνονται όλα. Ναι με συνεργασία, όλα μπορούν να λυθούν και με θετικό πνεύμα.».

Δ10: «Για τα μικρά προβλήματα και τα μεγάλα που παρουσιάζονταν και ο τρόπος με τον οποίο τα αντιμετωπίζα μαζί με τη συνεργασία που είχα με τους κοινωνιολόγους και οποιοδήποτε προσωπικό είχα στη δομή που με βοηθούσαν , γιατί δε γινόταν και διαφορετικά δηλαδή, δεν μπορούσαμε να τα βγάλουμε πέρα. Δε πιστεύω ότι ο διευθυντής και το προσωπικό μπορεί να τα λύσει τα προβλήματα από μόνος του.»

### **Προβλήματα σε σχολικές μονάδες με Τάξεις**

Οι διευθυντές/ντριες αναφέρονται σε ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που μπορεί, ωστόσο, να οριοθετηθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες: προβλήματα που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες και τη φοίτησή τους στο σχολείο και προβλήματα που σχετίζονται με φορείς, την πολιτεία και το νομοθετικό πλαίσιο.

## **A. Προβλήματα που σχετίζονται με τους/τις μαθητές/τριες**

Στην πρώτη κατηγορία, αναφέρονται ως προβλήματα ή δυσχέρειες, που καλείται ο/η διευθυντής /ντρια να επιλύσει στην καθημερινή πραγματικότητα ενός σχολείου με πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές/τριες, τα εξής:

### ✓ **Η μαθητική διαρροή- εγκατάλειψη του σχολείου.**

Ενδεικτικά: Δ8: «Πρώτα η μη προσέλευση των μαθητών αυτών. Δεν έρχονται». Δ1: «Συνήθη προβλήματα τα οποία έχουν τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι πρώτα απ' όλα η μαθητική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών. Έχουν μεγάλη μαθητική διαρροή.»

### ✓ **Οι συχνές απουσίες- ελλιπής φοίτηση και παρακολούθηση μαθημάτων.**

Σχετικά Παραθέματα: Δ8: «Πρώτα η μη προσέλευση των μαθητών αυτών. Δεν έρχονται. Δεύτερον, η διαρροή φεύγουν. (.....) Δεν υπάρχει συνεχής ροή.»

### ✓ **Διαρκής μεταβολή στη σύνθεση μαθητικού πληθυσμού των Τάξεων Υποδοχής.**

Σχετικό απόσπασμα: Δ6: «Αλλάζει έτσι συχνά η σύνθεση. Δηλαδή φεύγουν, αλλάζουν πόλεις, αλλάζουν χώρες. Έρχονται άλλοι και πρέπει πάλι από την αρχή να ξεκινήσεις. Να προσπαθήσεις να ενσωματώσεις και τους άλλους στην ομάδα.»

### ✓ **Αναντιστοιχία στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών/τριών με αυτό της σχολικής τάξης ή και βαθμίδας στην οποία εγγράφονται.**

Παραθέματα με σχετική αναφορά: Δ1 «Είναι η δυσκολία που έχουν οι μαθητές αυτοί στα γνωστικά αντικείμενα», Δ3: «Επίσης, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε το συχνότερο, τα παιδιά δεν μπορούν να ενταχθούν μαθησιακά πλην ελαχίστων εξαιρέσεων (.....) δεν έχουν άμεσο κίνητρο να μελετήσουν. Είναι αυτό που σας είπα πριν, δεν αξιολογούνται πράγμα που σημαίνει ότι θα διαβάσουν ό,τι θέλουν, όσο θέλουν, όποτε θέλουν.» Δ4: «ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για τα άλλα τα μαθήματα, εκτός από τα ελληνικά. Δεν μπορούν αυτοί οι μαθητές να ενταχθούν ας πούμε στην κανονική τάξη. (.....) Γι' αυτό δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μαθηματικά, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν φυσική. Κάποια από αυτά τα παιδιά δεν έχουν κάνει ούτε καν αριθμητική. Στην πληροφορική συμμετείχαν αρκετοί μαθητές. Και στη γυμναστική. Ναι μπορώ να πω πως στη γυμναστική ήταν καλύτερα από τα υπόλοιπα μαθήματα, καλύτερη η συμμετοχή των μαθητών αυτών.»

### ✓ **Δυσκολίες στην προσαρμογή και ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, κατανόηση, δηλαδή, του τρόπου και των κανόνων λειτουργίας του σχολείου.**

Όπως αναφέρεται στα παραθέματα: Δ3 :Υπάρχει, επίσης, ένα πολιτισμικό κενό (.....) ήταν στην αρχή πάρα πολύ δύσκολο να κατανοήσουν το τι σημαίνει σχολείο. (...)δεν μπορούν να προσαρμοστούν και δεν μπορούν να μάθουν.» και :Δ10: «Η πρώτη δυσκολία είναι ότι πρέπει τα παιδιά να καταλάβουν ότι το σχολείο στο οποίο ήρθαν έχει ένα εσωτερικό κανονισμό, δηλαδή, ώρα προσέλευσης, ώρα αποχώρησης, κάπνισμα, κινητά τηλέφωνα, συμπεριφορά στα διαλείμματα.»

- ✓ **Ανομοιογένεια στην ομάδα των προσφύγων μαθητών/τριών, συγκρούσεις μεταξύ τους.**

Σχετικά στο παράθεμα: Δ7: «Δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών οπότε εκεί πια σηκώνεις ψηλά τα χέρια γιατί δεν ξέρεις πώς να χειριστείς την κατάσταση.»

- ✓ **Αντιδράσεις γηγενών μαθητών/τριών, γονέων και τοπικών κοινωνιών -ξενοφοβία.**

Σχετικά αποσπάσματα: Δ2: « (...) για μένα αυτό ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο μήνυμα, να παρελάσουν τα προσφυγάκια με παραδοσιακή στολή. Και όμως, όταν το μάθαν τα ελληνάκια, έγινε εδώ το Βατερλώ.(...). Μου 'κανε μεγάλη εντύπωση γιατί δεν είχαν πρόβλημα στο να παρελάσουν, είχαν πρόβλημα μόνο στη στολή.(...) Νομίζω ότι κάποια προβλήματα μόνο με τους μαθητές, κυρίως, θέματα τέτοιου είδους. Ναι, συμβολισμού.» Δ3: «Και επίσης υπήρξαν κάποιες περιπτώσεις που τα παιδιά δεν τα ήθελαν οι συμμαθητές τους, όχι πολλές φορές όμως, πολύ λιγότερες από όσο υπολογίζαμε. Δηλαδή ήταν ηπίων τόνων τα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε.» και Δ6: Πρώτα από όλα έχεις να συναντήσεις πολλές φορές την αντίδραση των Ελλήνων μαθητών ας πούμε απέναντι στους μαθητές που έρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες (...) το πρώτο που έχεις να αντιμετωπίσεις είναι ο φόβος. Ο φόβος για τους άλλους πολιτισμούς, κυρίως είναι για θρησκευτικούς λόγους».

- ✓ **Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας και η μεγάλη δυσκολία στην εκμάθησή της δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα επικοινωνίας στη σχολική κοινότητα και δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία.**

Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα: Δ1 : «Είναι η δυσκολία της αφομοίωσης του γλωσσικού κώδικα καταρχάς, δηλαδή της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου», Δ3: «είναι τεράστιο το κενό επικοινωνίας. (.....) το πρόβλημα της ασυνεννοησίας ήταν, είναι βαβεβλικό (...) Ήταν το σημαντικότερο από όλα», Δ7 : « Το βασικότερο πρόβλημα είναι στο ξεκίνημα κάθε σχολικής χρονιάς. Το ότι έρχονται παιδιά που σχεδόν αγνοούν την ελληνική γλώσσα. (.....) για να μπορέσουμε να εξηγήσουμε κάποια πράγματα γιατί η έλλειψη επικοινωνίας ήταν ένα απ' τα δύσκολα σημεία που είχαμε να αντιμετωπίσουμε», Δ8: «είναι δεν ξέρουν αγγλικά, δεν ξέρουν τίποτε. Έρχονται ας πούμε με γλώσσες που δεν τις ξέρουμε και είναι πολύ δύσκολο να συνεννοηθούν και όλο αυτό».

- ✓ **Δυσκολίες στη επικοινωνία με γονείς ή μη κυβερνητικές οργανώσεις που έχουν αναλάβει την επιμέλεια τους με εντολή εισαγγελικής αρχής.**

Ενδεικτική αναφορά: Δ3: «Κοιτάζτε το πρώτο πρόβλημα είναι η επικοινωνία με τους γονείς και τα παιδιά. Γιατί για οποιαδήποτε συζήτηση γίνεται με τους γονείς θα πρέπει να υπάρχει διερμηνέας πράγμα που είναι εξαιρετικά δύσκολο να συμβεί.»

- ✓ **Έλλειψη οικογενειακού πλαισίου που ασκεί εποπτεία και καθοδήγηση, που συμβάλλει στη μελέτη και παρωθεί στη μάθηση.**

Παρατίθεται σχετικό απόσπασμα: Δ8: « Έχουμε και ασυνόδευτα που μένουν έξω σε σπίτια. Αυτοί στα σπίτια είναι λίγο ανεξέλεγκτοι. Δεν ξέρεις τι γίνεται.», Δ3: « οι πρόσφυγες που έχουν την καλύτερη προετοιμασία είναι τα ασυνόδευτα παιδιά. (...) έχουν ήδη προεργασία από τους κοινωνικούς λειτουργούς. Ενώ, τα παιδιά που είναι σε οικογένειες, είναι σε καμπ (...) δεν μπορούν να προσαρμοστούν και δεν μπορούν να μάθουν.»

- ✓ **Η ψυχολογική επιβάρυνση των παιδιών** που έχουν βιώσει πόλεμο ή και άλλες αντίξοες και επώδυνες καταστάσεις.

Σχετική αναφορά: Δ7: «Όπως επίσης και τα ψυχολογικά φορτία που φέρνουν τα παιδιά.»

- ✓ **Η αίσθηση προσωρινότητας**, η Ελλάδα αποτελεί μεταβατική χώρα, αφού ο τελικός προορισμός είναι κάποια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, αυτό αποτελεί αντικίνητρο για την ομαλή ένταξη στην εκπαίδευση.

Σχετικό παράθεμα: Δ5: «Γιατί κάποια από αυτά θέλουν να φύγουν. Δηλαδή το βλέπουν εδώ πέρα σαν ένα σκαλοπάτι και στο βάθος του μυαλού τους είναι πώς θα μετακινηθούν για Γερμανία.»

## **B. Προβλήματα που σχετίζονται με φορείς, την πολιτεία και το νομοθετικό πλαίσιο**

Στη δεύτερη κατηγορία γίνεται λόγος για:

- ✓ **Το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του διαπολιτισμικού γυμνασίου.**

Σχετική αναφορά: Δ1: « Είναι το νομικό πλαίσιο πολλές φορές που υπάρχει και διέπει τη λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου, που άλλοτε είναι ασαφές και άλλοτε δημιουργεί προβλήματα.»

- ✓ **Η νομοθετική ασάφεια στις εγγραφές των προσφύγων μαθητών/τριών.**
- ✓ **Η νομοθετική ασάφεια για την προαγωγή και αξιολόγηση των προσφύγων μαθητών/τριών.**

Σχετικά παραθέματα: Δ1: « Δεν είναι πλήρως σαφές το πλαίσιο με το οποίο πρέπει να προαχθούν αυτοί οι μαθητές. Ούτε το πλαίσιο της εγγραφής των μαθητών αυτών»

Ζητήματα συνεννόησης και συνεργασίας με ΜΚΟ. Δ3 : «Επίσης, υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα με το ότι τα παιδιά αυτά διαχειρίζονται τη ζωή τους διάφορες δομές, δηλαδή δεν μπορούμε να έρθουμε σε καλή επαφή.(.....) Δηλαδή, τα παίρνανε από το σχολείο δώδεκα η ώρα, ενώ το σχολείο τελειώνει δύο.»

- ✓ **Έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών( αίθουσες) και εποπτικών μέσων στις σχολικές μονάδες.**

Παρατίθεται απόσπασμα: Δ4 : «Προβλήματα με .. υλικοτεχνική υποδομή. Οι καθηγητές να μπορούν να κάνουν το μάθημά τους και με σύγχρονα μέσα, με τον προβολέα. Μια αίθουσα των μαθητών αυτών αποκλειστικά»

- ✓ **Παροχή των απαραίτητων πόρων από την πολιτεία για τη μετακίνηση των μαθητών/τριών.**

Ενδεικτικά αποσπάσματα( Δ3): «Τώρα επίσης έχουμε πρόβλημα με την περιφέρεια και το Υπουργείο το οποίο δε χρηματοδοτεί τη μετακίνηση των παιδιών. Πράγμα που σημαίνει ότι δε φοιτούν τα περισσότερα.», Δ5: «Παράδειγμα, η μετακίνηση, το βασικό πρόβλημα. Η μετακίνηση. (.....) Πώς έρχονται αυτά τα παιδιά στο σχολείο; Μέχρι πέρυσι υπήρχε λεωφορείο. Φέτος δεν έβαλαν. Δεν προέκυψε, δεν έβαλαν κονδύλιο. Δεν έχουν τρόπο όταν το σχολείο είναι ανοιχτό αυτά τα παιδιά να μετακινηθούν. (.....). Λοιπόν, πολύ μεγάλο πρόβλημα η μετακίνηση. Και δεν μπορούμε να βρούμε λύση πουθενά.»

### **Επίλυση των προβλημάτων**

Οι διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην ερευνά μας φαίνεται πως διακατέχονται από μια αμηχανία, όσον αφορά τις πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων που δημιουργούνται στην καθημερινότητα ενός σχολείου που εμπλέκεται στην εκπαίδευση προσφύγων.

Πολλά από τα προβλήματα οφείλονται σε ενέργειες, αποφάσεις και παραλείψεις της πολιτείας και δηλώνουν πως:

- ✓ **η επίλυσή τους είναι πέρα από τις δυνατότητες και αρμοδιότητες τους.** Η αλλαγή της νομοθεσίας που διέπει τη λειτουργία των ενισχυτικών δομών της εκπαίδευσης προσφύγων και η εξεύρεση κονδυλίων για τη μετακίνηση των παιδιών από και προς το σχολείο είναι τέτοια παραδείγματα.

Σχετικά παραθέματα: Δ5: «Λοιπόν, πολύ μεγάλο πρόβλημα η μετακίνηση. Και δεν μπορούμε να βρούμε λύση πουθενά.», Δ3: «Αλλά θεωρώ ότι αποτυγχάνουμε στο ρόλο μας γιατί οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι πολύ ισχυρές για να αντιμετωπιστούν. Και θεωρώ σημαντικότερες από όλες ότι δεν υπάρχει αξιολόγηση των μαθητών, δεν υπάρχει σωστή μαθησιακή ένταξη των μαθητών.» και Δ4: «στα μεγάλα παιδιά που πρέπει να πάνε στο Λύκειο να είχε προηγηθεί ένα σχολείο, με την έννοια του σχολείου της δεύτερης ευκαιρίας. Δηλαδή, πρώτα οι μαθητές να μπουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον... ένα προπαρασκευαστικό για να μπορούν μετά να ενταχθούν, δηλαδή, και στη νοοτροπία του σχολείου και στη τάξη της ηλικίας του μετά».

- ✓ **Επίσης, αναζητούν λύσεις αξιοποιώντας εξωσχολικές δομές, όπως:**
  - το έλλειμα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς διευθετείται με **διερμηνείς που παρέχουν ΜΚΟ**
  - στη μείωση των συγκρούσεων και την εγκαθίδρυση ομαλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών συμβάλλουν **κοινωνικοί λειτουργοί των ΜΚΟ**
  - στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προσφέρουν, σημαντικά, **προγράμματα άτυπης εκπαίδευσης των ΜΚΟ.**

Παραθέτω σχετικά αποσπάσματα:Δ4: «»Σημαντική βοήθεια, είναι ότι κάποιες από τις ΜΚΟ είχαν προσλάβει εκπαιδευτικούς που τους έκαναν ελληνικά. Αυτό πραγματικά βοήθησε αρκετά

παιδιά.» και Δ7: «ήταν και η διερμηνεία που με βοήθησε πάρα πολύ(....) για να μπορέσουμε να εξηγήσουμε κάποια πράγματα γιατί η έλλειψη επικοινωνίας ήταν ένα απ' τα δύσκολα σημεία που είχαμε να αντιμετωπίσουμε. Όπως, επίσης, και τα ψυχολογικά φορτία που φέρνουν τα παιδιά. Αυτά τα λύσαμε προσκαλώντας την κοινωνική λειτουργό που είχαν στη δομή»

Για την επίλυση των προβλημάτων και την ομαλή λειτουργία του σχολείου οι διευθυντές/ντριες υιοθετούν τις παρακάτω πρακτικές:

- ✓ **την επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς τους**
- ✓ **το διάλογο**
- ✓ **την ώσμωση και η πολιτισμική εξοικείωση**, μέσω διοργάνωσης εκδηλώσεων πολιτισμικής προσέγγισης του διαφορετικού και συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας,

Σχετικά αποσπάσματα(Δ2): «*Το συζητήσα πολλές ώρες μαζί τους, αλλά δεν μπορούσα να τους αλλάξω γνώμη (...)και εντάξει υποχώρησα. (...) Προσπαθείς να κάνεις μια... να επιφέρεις μια ισορροπία σε όλο το σχολείο, ακόμη και αν δεν συμφωνείς απόλυτα σε αυτό.*», Δ6 : « *Θα πρέπει, λοιπόν, να συζητήσεις πάρα πολύ, να εκτιμάς πολύ το κλίμα, να δημιουργείς, έτσι, κάποιες εκδηλώσεις που θα φέρουν κοντά τους διάφορους αυτούς πολιτισμούς (...) μία μικρή εκδήλωση όπου θα τους φέρει πιο κοντά, θα μοιραστούν γεύσεις (.....), δημιουργεί μια άλλη επικοινωνία μεταξύ τους*», και Δ7: «*σε συγκεντρώσεις που κάναμε για τους γονείς τους δικούς μας, τα προβλήματα των παιδιών και της εφηβείας(.....). Προσκαλέσαμε και διερμηνέα και τους γονείς των προσφύγων, ούτως ώστε να νιώθουν ότι είναι ενταγμένοι σ' αυτό το σχολείο.*». και: Δ10: «*με μια καλή ενημέρωση των γονέων και ιδιαίτερα του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, που βοήθησαν σε αυτή την πορεία*»

#### **7.4. Γ' Θεματικός άξονας: Καλές πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προέκυψαν στον τρίτο θεματικό άξονα που αναφέρεται στη διαπολιτισμική ηγεσία πέντε επιμέρους θεματικές κατηγορίες:

- α) κριτήρια για την επιλογή σχολικής μονάδας τοποθέτησης,
- β) χαρακτηριστικά της ηγεσίας τους,
- γ) πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας,
- δ) τομείς που προβληματίζουν κατά την άσκηση της ηγεσίας και
- ε) προτάσεις για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ηγεσίας

#### **Κριτήρια για την επιλογή διευθυντικής θέσης σε σχολική μονάδα.**

Οι διευθυντές/ντριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, όταν υπέβαλαν τις αιτήσεις τους για διευθυντική θέση και δήλωσαν τις προτιμήσεις τους για τοποθέτηση σε σχολική μονάδα, δε



συμπεριέλαβαν στα κριτήρια τους την ύπαρξη ή μη Τάξεων Υποδοχής προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών. Η θεσμοθέτηση ενισχυτικών δομών για την εκπαίδευση προσφύγων έπεται της ανάληψης των καθηκόντων τους.

Ωστόσο, αν εξαιρέσουμε το διευθυντή του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου, ο οποίος εκ των πραγμάτων επέλεξε σκόπιμα ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, οι υπόλοιποι/ες εκφράζουν την άποψη τους σχετικά με το αν η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της σχολικής μονάδας θα επηρέαζε ή όχι την επιλογή τους, εκ των υστέρων, λαμβάνοντας υπόψη τις προτεραιότητες και τα κριτήρια που πρυτανεύουν, κάθε φορά, στις επιλογές τους ως εκπαιδευτικοί.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν υπερτερεί με έξι (6) αναφορές ότι:

- ✓ **δεν θα έπαιζε κανένα ρόλο στη επιλογή τους, ούτε θετικό ούτε αρνητικό, η ύπαρξη προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα,**

Μάλιστα, τρεις (3) εξ αυτών δηλώνουν ότι με δική τους πρωτοβουλία και συναίνεση δημιουργήθηκαν Τάξεις Υποδοχής στις σχολικές μονάδες που τοποθετήθηκαν (Δ2,Δ3,Δ4). Σχετικά παραθέματα:

Δ1: «Προσωπική μου επιλογή το διαπολιτισμικό.(.....). Γνώριζα βέβαια τα προβλήματα που έχουν αυτά τα σχολεία απ' έξω, και όχι από τη λειτουργία ενός τέτοιου σχολείου»

Δ2: « : Όταν είχε γίνει η επιλογή δεν ήταν πολυπολιτισμικό το σχολείο, δεν είχαμε πρόσφυγες,(.....) αλλά με πολύ χαρά, ας πούμε, αποδέχτηκα την πρόταση να έρθουν πρόσφυγες στο σχολείο (.....) παρότι καταλάβαινα ότι θα υπάρχουν προβλήματα»

Δ3: « Όχι, με δική μου πρωτοβουλία έγινε (.....). Η σχετική νομοθεσία και οι διεθνείς συμβάσεις που έχει υπογράψει η Ελλάδα είναι ξεκάθαρες. Ενημέρωσα τους συναδέλφους ότι οφείλουμε εμείς ως σχολείο να κάνουμε το δικό μας καθήκον στο βαθμό που μας αφορά.»

Δ9 : «Όχι. Καθόλου, καθόλου. Όχι ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Τα παιδιά είναι παιδιά όλου του ίδιου Θεού

Όσον αφορά τα κριτήρια που καθόρισαν την επιλογή των σχολικών μονάδων αναφέρονται τα παρακάτω:

- ✓ **η γεωγραφική κατανομή ( περιφέρεια, πόλη)**
- ✓ **η εγγύτητα στον τόπο κατοικίας**
- ✓ **ο τύπος σχολικής μονάδας και η εμπειρία που διαθέτουν για τη λειτουργία της (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ)**
- ✓ **η οργανική θέση και η θέση υποδιευθυντή που κατείχαν σε σχολεία**
- ✓ **η εικόνα του σχολείου**
- ✓ **στην κοινωνική και ανθρωπιστική προσφορά**

Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα (Δ1): «Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές.. το αρχικό κριτήριο είναι η γεωγραφική κατανομή του σχολείου. Δηλαδή, το πού βρίσκεται ένα σχολείο. Αν βρίσκεται στην περιφέρεια, αν βρίσκεται εκτός νομού, αν βρίσκεται στο κέντρο της πόλης κ.λ.π... Θεωρώ λοιπόν ότι το κυρίαρχο κριτήριο είναι αυτό. Σε δεύτερη μοίρα προφανώς παίζει καθοριστικό ρόλο η σύνθεση του σχολείου. Και όσον αφορά το δυναμικό, δηλαδή το μαθητικό δυναμικό, και όσον αφορά το εκπαιδευτικό το προσωπικό.»

Δ2: «Νομίζω ότι κάθε καθηγητής που θα αποφασίσει να βάλει υποψηφιότητα να γίνει διευθυντής, θεωρώ ότι έχει να κάνει (...), σε ποια σχολική μονάδα έχει περισσότερη εμπειρία, σε τι τύπο σχολείου. (...) Οπότε νομίζω ότι η επιλογή ήταν καθαρά που ένιωθα ότι έχω εμπειρία, το σχολείο που ήξερα, αυτό ήταν μόνο.»

Δ4: «Όχι προέκυψε. Υπήρξα υποδιευθυντής στη σχολική μονάδα και είχα οργανική θέση στο σχολείο»

Δ5: «Όχι, όχι. Καταρχήν υπηρετούσα στο σχολείο. Είχα οργανική. Προέκυψε μετά η θέση του υποδιευθυντή»

Δ8: « Όχι, όχι. Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγω είναι ας πούμε τα σχολεία να είναι μέσα στην πόλη. Να ήταν ένα σχολείο το οποίο να έχει δυναμικό.(...) Βασικά επιλέγω Λύκειο γιατί όλα τα χρόνια είμαι σε Λύκειο οπότε θα ήθελα Λύκειο. Να' ναι μες στην πόλη. (...) Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού δε με απασχόλησε».

Αναφορά γίνεται και στην εν γένει εικόνα του σχολείου(ελλείψεις, προβλήματα, προοπτικές), στην κοινωνική και ανθρωπιστική προσφορά σε παιδιά από ευάλωτα και χαμηλά κοινωνικά στρώματα, Δ4: « γιατί ήθελα να βοηθήσω τα παιδιά που έρχονται στο ΕΠΑΛ. Γιατί δεν είναι παιδιά ενός κατώτερου Θεού.», στην ενηλικότητα των μαθητών/τριών, Δ6: «( ... ) Ήμουν ήδη σε εσπερινό (...). Το να διδάσκω, να διευθύνω σχολεία με ενήλικες μαθητές Είναι μια άλλου είδους πρόκληση αυτή σε σχέση με τα πρωινά σχολεία. Και ένα βασικό κριτήριο ήταν αυτό» και τέλος, στο προσωπικό στοίχημα αναβάθμισης και αποδοχής από την τοπική κοινωνία του «προβληματικού» σχολείου, Δ3: «και τέλος πάντων για αυτό το επέλεξα γιατί ήταν ένα στοίχημα θεώρησα να αλλάξει η σχέση του σχολείου με την κοινωνία. Μια προσωπική πρόκληση(...)». Δ10: « πήγα στην περιοχή από την οποία κατάγομαι, . Ήθελα να προσφέρω στην περιοχή μου αυτά (...) δε μου είχαν προσφέρει όταν πήγαινα εγώ σχολείο. (...)σε κεντρικά σχολεία γιατί υπάρχει υστεροφημία.. (...) Θεωρώ ότι ήταν μία πρόκληση και θεωρώ χωρίς να είναι εγωιστικό πως ό,τι έκανα στη ζωή μου, στην εκπαίδευση το έχω δώσει σε αυτό το σχολείο»

### **Χαρακτηριστικά της ηγεσίας των διευθυντών/τριών**

Οι περισσότεροι/ες διευθυντές και διευθύντριες, όταν τους/τις ζητήθηκε να περιγράψουν την ηγεσία τους και να αναφέρουν κάποια χαρακτηριστικά της, δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν, κυρίως, για

λόγους ευθιξίας, δηλαδή, θα ήταν προτιμότερο και πιο έντιμο να μιλήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας γι' αυτό και όχι οι ίδιοι/ες.

Αναλύοντας τα δεδομένα των απαντήσεων τους διαπιστώνουμε πως συγκλίνουν:

- ✓ **στη δημοκρατική και αντιαυταρχική άσκηση ηγεσίας.** Ο συγκεντρωτισμός, η τυπολατρία, η επιβολή μέσω της ιεραρχίας είναι πρακτικές που αποδοκιμάζουν.

Σχετικά παραθέματα: Δ1: «ότι είναι απαραίτητο (...) είναι το να μην στέκομαι στον τύπο των πραγμάτων, αλλά στην ουσία των πραγμάτων.», Δ2: «Νομίζω ότι είμαι(...) προσπαθώ να είμαι πολύ δημοκρατική (.....) δεν είναι για μένα το τυπικό πάντα. Εμένα με ενδιαφέρει πάρα πολύ η ουσία.». Δ4: «Δεν υπήρξα συγκεντρωτικός. Προσπαθούσα να δώσω στους συναδέλφους να παίρνουν πρωτοβουλίες.», Δ9: «. Το όραμα. Το όραμα για την επαγγελματική. Η δημοκρατία ανάμεσα στο σύλλογο.». Δ10: «βέβαια στα καίρια θέματα σε συνεργασία με το σύλλογο δεν έκανα τα πράγματα με το «έτσι θέλω», γνώριζα τότε έπρεπε να εφαρμοστούν οι συλλογικές αποφάσεις»

Επιδιώκουν:

- ✓ **το διάλογο**
- ✓ **την επικοινωνία και τη καλή συνεργασία με τους μαθητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.**

Σχετικά αναφέρονται: Δ1 «Να έχω καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Να παίρνω σωστές αποφάσεις για τους μαθητές, και η συνεργασία μου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους γονείς να είναι αρμονική.», Δ4: «Προσπαθούσα να εμπεδώσω ένα κλίμα καλής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων. Μπορώ να πω ότι είμαι ευχαριστημένος σ' αυτό και το 'χω πετύχει.(...) οργανώσαμε και φτιάξαμε στο σχολείο, και αυτό βέβαια δε θα γινόταν αν δεν υπήρχε μια πολύ καλή συνεργασία με τους συναδέλφους», Δ5 «θεωρώ ότι εκείνο το οποίο είναι σημαντικό, είναι να δημιουργήσεις ωραίες σχέσεις με τους συναδέλφους και οποιοδήποτε πρόβλημα τείνει ή μπορεί να δημιουργηθεί, νομίζω ότι σε αυτή την περίπτωση εύκολα λύνεται. Να σε εμπιστευτούν οι συνάδελφοι.»

- ✓ **Ενδιαφέρονται για την πρόοδο, την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των μαθητών/τριών τους, την εκπαιδευτική διαδικασία.** Φαίνεται να νοιάζονται πραγματικά για τους πρόσφυγες μαθητές/τριες προσπαθούν να διευρύνουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες τους τις επαγγελματικές τους προοπτικές.

Όπως παρατίθενται: Δ7 :«να προσπαθήσω να κατανοώ τα παιδιά και να τα βοηθάω να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται σύμφωνα με τις δυνατότητες που έχει κάθε παιδί. (.....)», Δ6: «και να ανοίγονται οι ορίζοντες των μαθητών μου. (.....)κάνουμε προγράμματα τα οποία αναπτύσσουν σε άλλα επίπεδα τις γνώσεις των μαθητών μας. Τους βοηθούν και στη επαγγελματική τους σταδιοδρομία

(...) να δανειστούμε και στοιχεία από ένα ΕΠΑΛ, να πάρουν και απ' αυτό. Όπως το πρόγραμμα Erasmus που έχουμε υλοποιήσει(...))»

- ✓ **Επιθυμούν ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία**, φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ακόμη και έξω από τα όρια της χώρας,
- ✓ Εκτιμούν ιδιαίτερα, **την επαφή και γνωριμία των μαθητών/τριών με το κοινωνικό πολιτισμικό και γίνεσθαι της κοινότητας και της χώρας.**
- ✓ Προς αυτή την κατεύθυνση **οργανώνουν εκδηλώσεις, εκδρομές, κοινές δράσεις συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα**, κυρίως, Erasmus, με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Σχετικό παράθεμα(Δ4): «Στόχος ήταν να δουν τα παιδιά(.....) ένα διαφορετικό σχολείο, μια διαφορετική χώρα, μια διαφορετική νοοτροπία, μια διαφορετική κουλτούρα. Η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε πλείστες όσες εκδηλώσεις, εκδρομές εκπαιδευτικές. (.....) να θυμούνται από το σχολείο τους ως εμπειρία πέρα από τη σχολική μονάδα. (.....)». Δ2: « Ένα σχολείο που θα δέχεται κόσμο, να βλέπουν τι σχολείο είναι, και οι μαθητές μας να επισκέπτονται άλλους χώρους. Γιατί πολλοί από αυτούς δεν είχαν τις ευκαιρίες να δουν κάποια άλλα μέρη.»

- ✓ **Επιθυμούν η ηγεσία τους να διακρίνεται από δικαιοσύνη και ισότιμη μεταχείριση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.**

Ενδεικτικά Δ1: « (...) θα θεωρούσα ότι το πρώτο χαρακτηριστικό το οποίο θα φιλοδοξούσα να έχω διοικώντας ένα σχολείο, θα ήταν το χαρακτηριστικό της δικαιοσύνης.»

- ✓ **Στους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι υποστηρικτικοί, συναδελφικοί, τους σέβονται και δείχνουν ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και εξέλιξη.**

Δε λείπουν οι περιπτώσεις διευθυντών/ντριών που έχουν αναπτύξει εγκάρδιες σχέσεις, ιδίως , αυτοί/ες που είχαν την οργανική τους θέση στο σχολείο και στη συνέχεια έγιναν διευθυντές/ντριες. Δε διστάζουν, μάλιστα, **να ταχθούν στη πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι σε αποφάσεις της πολιτείας** και να λάβουν έντονα κριτική θέση ως προς αυτές.

Παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα: Δ6: «για δραστηριότητες που πάνε μπροστά τόσο... και θα βοηθάνε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου...όπου μπορώ να τους διευκολύνω σε αυτό», Δ2: «Νομίζω ότι προσπαθώ να είμαι δίκαιη απέναντι σε όλους τους συναδέλφους.(....) είμαστε, δηλαδή, φίλοι πάρα πολύ, είμαστε είκοσι χρόνια συνάδελφοι.»,Δ5: « Αλλά αν με αναγκάσουν, εγώ, εμένα να αξιολογήσω τον οποιοδήποτε συνάδελφο(.....), έχω παραιτηθεί. Ας έρθει όποιος θέλει να το κάνει. Νομίζω ότι αυτό κάποιοι μπορεί να το εκτιμήσουν. Νομίζω.», Δ9: «οι ευκαιρίες σε όλους τους συναδέλφους να ανελιχθούν στη διοίκηση και να βοηθηθούν από εμένα. Να με αντικαταστήσουν κάποτε, να τους έχω δημιουργήσει...να τους έχω

μάθει, να τους έχω δώσει τα προσόντα (.....)έτσι που κάποτε να οδηγήσουν πάλι αυτό το σχολείο στα καλύτερα»

Προσπαθούν:

- ✓ να διασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία, να διατηρώντας τις ισορροπίες, να αποφεύγοντας τη χαλαρότητα και την ευνοιοκρατία
- ✓ να εμπνεύσουν με το παράδειγμά τους
- ✓ να δώσουν πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς
- ✓ να συνδιαμορφώσουν τις συνθήκες με διάλογο και αλληλοκατανόηση.

Σχετικές αναφορές: Δ8: «Αυστηρή όταν πρέπει. Αυστηρή, τυπική θα έλεγα. Γονείς, μαθητές, καθηγητές. Αυτό το τρίγωνο έτσι πρέπει να είναι δίκαιο, ίσο. Αποστάσεις και από μαθητές και από γονείς. Να μην είσαι μαθητοπατέρας, να μην είσαι υπέρ των μαθητών, υπέρ των καθηγητών. ....να υπάρχει κάποιος κανόνας. Να μη ξεφεύγουμε», Δ6: «Αυτό επιδιώκω, να είμαι και εγώ ή ίδια και με τη στάση μου και με τον τρόπο μου που διοικώ, προσεγγίζω τα θέματα. Θέλω αυτό ακριβώς. Να αποτελώ έμπνευση...», Δ7: «(.....) δεν επέβαλα ποτέ σε κανέναν κάτι. Ούτε καν στα παιδιά. Προσπάθησα με το δικό μου τρόπο να τους κατανοήσω, να τους, δηλαδή, βοηθήσω να κατανοήσουν τι συμβαίνει. (.....) Δε θα μπορούσα να λειτουργήσω και αλλιώς. Δίνω περισσότερο σημασία στη συνεργασία και το καλό σχολικό κλίμα».

Καταληκτικά, θεωρούν ότι:

- ✓ την ευθύνη της διοίκησης του σχολείου την έχουν οι ίδιοι, δε μοιράζονται τις αρμοδιότητες της διεύθυνσης και τα καθήκοντα ηγεσίας
- ✓ αποτελούν τους εκπροσώπους της κεντρικής διοίκησης και τους διαμεσολαβητές της με τη σχολική κοινότητα.

Παραθέτουμε σχετικά: Δ2 «Το σίγουρο είναι όμως (...) ότι πρέπει να υπάρχουν όρια. (...) γιατί ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι μόνο θέμα επικοινωνίας με τους μαθητές και τους καθηγητές. Είναι και (...) άλλα θέματα, ας πούμε, διαδικαστικά, διαχειριστικά, καθημερινά. Επικοινωνία με τη Δευτεροβάθμια, το Υπουργείο.», Δ10: «όμως ο διευθυντής έπρεπε να παίρνει αποφάσεις μόνος του, έπρεπε να το ρισκάρει, γι' αυτό είσαι διευθυντής, όχι για να εκτελείς άβουλα κάποιες εντολές. Αν δε μπορείς να το κάνεις, να πας σπίτι σου».

### **Πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας**

Η πλειονότητα των διευθυντών/ντριών (7) δηλώνει πως κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων, όταν πρόκειται για τους πρόσφυγες μαθητές/τριες:

- ✓ πέραν των συνηθισμένων πρακτικών ηγεσίας τους, **υιοθετούν πρακτικές που ενδείκνυνται για τη φοίτηση των προσφύγων μαθητών/τριών και την ομαλή τους ένταξη στο σχολείο.**

Καταγράφεται, όμως, και η γνώμη:

- ✓ **ότι δε χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση**, αφού η ηγεσία τους διακρίνεται από αμεροληψία και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών, γηγενών και αλλοδαπών.

Παραθέτουμε ενδεικτικά παραθέματα: Δ1: «Βεβαίως, υπάρχουν( πρακτικές), και υπάρχουν από την αρχή της θητείας μου», Δ2: « Δεν κάνουμε κάτι άλλο διαφορετικό... Όχι, δεν κάνω κάτι διαφορετικό. Τα παιδιά κάνουν το κανονικό τους πρόγραμμα, όπως ορίζεται από το Υπουργείο.», Δ4: «Η πρακτική είναι(... )όλα τα παιδιά είναι ίδια είτε είναι ελληνόπουλα είτε είναι από μακριά. Προσπαθούμε να λύσουμε τα προβλήματα των μαθητών και των γονέων κάθε μαθητών.» και Δ8: «Γιατί από τη στιγμή που έρχονται τα παιδιά εδώ, έτσι πρέπει να ακολουθήσουν αυτό το πρότυπο του σχολείου. (...) Αυτό το πράγμα τους ξεκαθάρισα ότι είναι ελληνικό σχολείο και οι κανόνες του σχολείου εδώ είναι (...) Συμπεριφέρομαι στους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, όταν πρέπει να είναι μέσα πρέπει να το κάνουν. Δεν διαχωρίζω, αν εσείς είστε πρόσφυγες, δε με νοιάζει.»

### **Πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας**

Στις πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας, που εφαρμόζουν τα υποκείμενα της έρευνά μας, συγκαταλέγονται οι παρακάτω:

- ✓ **Διοργάνωση εκδηλώσεων** με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων του σχολείου, και των προσφύγων, όπως: γιορτές, εκδρομές, αθλητικοί αγώνες, διάφορες δραστηριότητες κοινωνικού, περιβαλλοντικού και πολιτισμικού περιεχομένου.

Σχετικά αναφέρονται( Δ1): « σε αυτό το σχολείο δημιουργούμε κοινές εκδηλώσεις, κοινά αθλήματα, αγωνίσματα, γιορτές κοινές.»

- ✓ **Μονομερής επαφή των προσφύγων με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής**, εκμάθηση χορών, τραγουδιών, παρασκευή εδεσμάτων κλπ.

Σχετικά (Δ2): «κάποιες από τις βασικές παραδόσεις, δικές μας και του τόπου, να τις μάθουν και τα παιδιά αυτά(.....), να θυμούνται(.....)Μάθαμε παραδοσιακούς χορούς, την ώρα της γυμναστικής ο γυμναστής είχε αναλάβει να μάθει στα παιδιά ένα πολύ απλό χορό(....), πρόπερσι κάναμε το γαϊτανάκι, τα βάλουμε και χορέψανε το γαϊτανάκι, τους είπαμε για την ιστορία που κρύβεται από πίσω.»

- ✓ **Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας** για την εγγραφή και φοίτηση στο σχολείο προσφύγων/μεταναστών.

Σχετικό απόσπασμα (Δ7): « Νομίζω πρώτο είναι η ενημέρωση προς όλους ότι αυτά τα παιδιά τα οποία έρχονται (.....) Μία πρακτική ήταν η πρακτική της ευαισθητοποίησης.»

- ✓ **Εμπλοκή των γονέων των παιδιών προσφύγων στη σχολική ζωή**, διαρκής επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς πρόσφυγες/ μετανάστες.

Ενδεικτικά παραθέματα: Δ1: «Προσκαλούμε τους γονείς και κηδεμόνες και επικοινωνούμε στο βαθμό που μπορούμε των αλλοδαπών μαθητών.»

✓ **Καλή επικοινωνία και συνεργασία με πρόσφυγες μαθητές/τριες.**

Σχετικές αναφορές:Δ3: «Είναι πολύ σημαντική η διαρκής επικοινωνία με τα παιδιά για να επιλύονται προβλήματα»,

✓ **Ανθρωπιστική προσέγγιση, έμπρακτη βοήθεια, ψυχολογική υποστήριξη, συμπαράσταση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.**

Παραθέτουμε αποσπάσματα (Δ3): «Υπάρχουν παιδιά που φέρουν τεράστια ψυχικά τραύματα και να μην το ανακαλύψεις(...)εφόσον κερδηθεί η εμπιστοσύνη των παιδιών με τη διαρκή συνεργασία.(....) είναι ζήτημα ανθρώπινη προσέγγισης.» και Δ4: «Προσπαθούμε να μαθαίνουμε απ' τα παιδιά τι γίνεται. Και κάποιος από αυτούς τους μαθητές όλα αυτά τα χρόνια τους έχουμε βοηθήσεις και οικονομικά. Και το ξέρει μόνο η οικογένεια, ο μαθητής, το σχολείο.»

✓ **Δημιουργία κινήτρων μάθησης, παρώθηση για μάθηση και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους.**

Αναφέρεται σχετικά (Δ3): « προσπάθεια δημιουργίας κινήτρων για τα παιδιά. Αυτό είναι και το πιο δύσκολο κομμάτι»

✓ **Βιωματική και πρακτική μάθηση μέσω εργαστηριακών μαθημάτων, κυρίως, στα ΕΠΑΛ.**

Όπως καταγράφεται (Δ9): «Σ' ένα επαγγελματικό σχολείο, επειδή οι δεξιότητες έρχονται μέσα και από θεωρία αλλά και κυρίως από εργαστηριακές ώρες...εντάξει στις εργαστηριακές ώρες όλοι μπορούν να κάνουν πράγματα, να εργαστούν, να κάνουν κάτι πρακτικό, να δώσουν ένα αποτέλεσμα»

✓ **Συνεργασία με Συντονιστή/στρια Εκπαίδευσης Προσφύγων.**

Δ7: «γιατί υπήρχαν καλές συνεργασίες, βέβαια. Και με το ΣΕΠ που υπήρχε στο σχολείο»

✓ **Συνεχής συνεργασία με το σύλλογο εκπαιδευτικών του σχολείου.**

Όπως αναφέρεται (Δ3): «Θεωρώ λοιπόν, ότι πιο σημαντικό στην πρακτική μου είναι η διαρκής συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς», Δ6: «αφιερώνοντας χρόνο σε αυτό το οποίο...στο έμφυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας είτε είναι εκπαιδευτικός είτε είναι μαθητής είτε είναι γονιός» και Δ4: « συζητώντας με τους συναδέλφους»

✓ **Ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με στήριξη στο έργο τους, καθοδήγηση και επιστημονική ενημέρωση από τους/τις διευθυντές/ντριες.**

Σχετικό απόσπασμα (Δ3): «πρέπει να ενδυναμωθεί ο εκπαιδευτικός. (....)ότι ο διευθυντής είναι δίπλα τους και τους καθοδηγεί, τους βοηθάει, τους στηρίζει, τους βρίσκει λύσεις σε όλα τα μεγάλα και μικρά προβλήματα.(...) συζητώντας και το επιστημονικό κομμάτι όταν έχει τη δυνατότητα ο διευθυντής να το κάνει και Δ7: «όταν υπήρχαν αυταρχικές συμπεριφορές από προσωπικό (....)να τους κάνουμε να κατανοήσουν ότι δεν είναι στις δικές τους αρμοδιότητες να τιμωρήσουν.»

- ✓ **Σεβασμός στη διαφορετικότητα στο φύλο, τη θρησκεία, την καταγωγή τις πολιτισμικές καταβολές και απομόνωση των ρατσιστικών συμπεριφορών.**

Παρατίθεται απόσπασμα(Δ1): «Και προφανώς όταν διαπιστώσουμε ρατσιστικά σχόλια (.....) απομονώνουμε αυτές τις καταστάσεις και προσπαθούμε να εμφορούνται οι μαθητές μας απ' το σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα όταν αφορά τη γλώσσα, την εθνικότητα, το φύλο.»

- ✓ **Διαρκής επικοινωνία και συνεργασία με ΜΚΟ.**

Παρατίθεται (Δ3): «είναι η διαρκής συνεργασία με τους υπεύθυνους των παιδιών στις δομές που ζουν ή με τους γονείς τους. Κυρίως με τους υπεύθυνους. Γιατί οι υπεύθυνοι έχουν άλλη γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας των παιδιών αυτών και μπορούν να μας καθοδηγήσουν.» και Δ10: «όμως η βοήθεια που είχα από τους ανθρώπους της δομής ήταν πάρα πολύ σημαντική.»

- ✓ **Υποχώρηση συμβόλων – πολιτισμική ώσμωση.**

Δ1: «προσπαθούμε να υποχωρούν τα σύμβολα και να δημιουργείται ώσμωση μεταξύ των πολιτισμών (.....) θα πρέπει να προσέξουμε ιδιαίτερα (.....) Και εκεί θα πρέπει να ρίχνουμε μεγάλη βαρύτητα και να συμμετέχουμε σε τέτοιες εκδηλώσεις διότι και ενθαρρύνουμε την ένταξή τους στη χώρα μας, αλλά ταυτόχρονα εκδηλώνουμε έναν σεβασμό απέναντι στο δικό τους πολιτισμό.»

### **Τομείς εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχολικές μονάδες με Τάξεις Υποδοχής που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από διευθυντές/ντριες**

Οι πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας με ΤΥ ΖΕΠ, στους οποίους δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα κατά την άσκηση της ηγεσίας τους οι διευθυντές/ντριες/, συνδέονται άμεσα με τις απαντήσεις τους στη θεματική ενότητα με τα προβλήματα που εντοπίζουν στη σχολική μονάδα. Παρατηρείται μια συνέπεια στις απόψεις τους και την στάση τους ως προς την λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και γενικότερα την εκπαίδευση προσφύγων.

Ειδικότερα, υπάρχει:

- ✓ **γραφειοκρατική επιβάρυνση του σχολείου** σχετική με τη διαδικασία εγγραφής και αποχώρησης των προσφύγων μαθητών/τριων και την προσκόμιση ιατρικής βεβαίωσης(ΑΔΥΜ) προκειμένου να συμμετέχουν στο μάθημα της γυμναστικής.

Η εμπλοκή της διεύθυνσης και του προσωπικού του σχολείου δε περιορίζεται χρονικά, όπως συμβαίνει συνήθως, στην έναρξη και λήξη της σχολικής χρονιάς, αλλά, αντίθετα, διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, καθώς η μεταβολή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των Τάξεων Υποδοχής είναι διαρκής. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως η έκδοση τίτλων σπουδών ή βεβαιώσεων φοίτησης απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, ώστε να εξασφαλίζεται η ορθή μεταγραφή των στοιχείων ταυτότητας των μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα.

Έχοντας γνώση όλων των παραπάνω οι διευθυντές/ντριες φροντίζουν σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων/ουσων για:



- ✓ **την οργάνωση των διαδικασιών και την κατανομή των εργασιών, ώστε να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.**

Σχετικά αποσπάσματα (Δ10): «Γραφειοκρατικά είχαμε αρκετή δυσκολία, γιατί πολλοί μαθητές ερχότανε γινόταν η εγγραφή και ύστερα ξανάφευγαν (...) κι αυτό είχε ένα κόστος εργασίας(...) τα προβλήματα λύνονταν γιατί πολλοί συνάδελφοι τα είχαν ήδη έτοιμα και γραφειοκρατικά τα είχαμε λύσει τα προβλήματα. Υπάρχει για κάθε χρονιά μια καλή οργάνωση τουλάχιστον ξέρουμε ποια παιδιά έρχονται, ποια παιδιά φεύγουν, ποια παιδιά είναι και λίγο πολύ ξέρουμε ένα μικρό βιογραφικό τους.» Δ1: «μέριμνα χρειάζεται πρώτα απ' όλα να γίνει κατανοητός ο κανονισμός του σχολείου από όλους τους μαθητές(.....)ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η τοποθέτηση των μαθητών αυτών σε τμήματα υποδοχής (...)χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, το πώς θα καταταγεί και πού ένας μαθητής όταν έρχεται σε κάποια τάξη(...) διότι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν προηγούμενη γνώση και εγγράφονται σε μια τάξη μόνο και μόνο γιατί αυτή η ηλικία τους, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να εγκαταλείπουν» και Δ3: «Επίσης υπάρχει μία σειρά από προβλήματα που προσέχουμε ιδιαίτερα και έχουν να κάνουν με την ένταξη των παιδιών στα τμήματα. Γιατί τα παιδιά μπαίνουν κανονικά στα τμήματα να παρακολουθήσουν μάθημα που δεν το καταλαβαίνουν, αποκαρδιώνονται και δεν ξαναμπαίνουν.»

Παράλληλα, η έλλειψη μεταφραστών οδηγεί:

- ✓ **σε συνεργασία με τους υπεύθυνους διαχείρισης των δομών φιλοξενίας** τόσο για τη διεξαγωγή των γραφειοκρατικών, τυπικών διαδικασιών, αλλά και για σειρά άλλων ζητημάτων, όπως η επικοινωνία με τους/τις μαθήτριες και τους γονείς τους.

Σχετικά παραθέματα: Δ8: «Υπάρχει μία γραφειοκρατική διαδικασία που έχει μία χαρτούρα έτσι, αρκετά. Ναι εντάξει, τώρα νομίζω έχουν στρώσει και οι δομές (...) Ναι μας ενημερώνουν πιο γρήγορα, έχουν εξοικειωθεί», Δ5: «Εκεί με την εγγραφή μας βοήθησαν πάρα πολύ οι άνθρωποι που είναι στο καμπ, οι οποίοι συγκεντρώνουν τα χαρτιά μας, τα φέρνουν κ.λ.π.» και Δ1: «πρέπει να προσέχουμε ιδιαίτερα, όπως είναι η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων που και εκεί έχουμε ιδιαίτερη δυσκολία που προέρχεται συνήθως από την κακή γλωσσική επικοινωνία. (...)Βέβαια, υπάρχει στήριξη του σχολείου από κάποιους μεταφραστές των ΜΚΟ οι οποίοι λειτουργούν ενδιάμεσα».

Ιδιαίτερα, διευθυντές/ντριες που **στα σχολεία τους φοιτούν ασυνόδετοι ανήλικοι**

- ✓ **φροντίζουν να ενημερώνονται για το καθεστώς κηδεμονίας και επιμέλειας των παιδιών και να ενημερώνουν τους/τις υπεύθυνους/ες για τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο.**

Σχετική αναφορά: Δ2: «έχεις να κάνεις με παιδιά που ουσιαστικά, έτσι όπως λειτουργεί το δικό μου σχολείο εκπροσωπούνται από κάποιους κηδεμόνες. Εκεί υπάρχουν κάποιες δυσκολίες τι

ακριβώς, ποιος είναι ο ρόλος τους κ.λ.π. Προσπαθώ να έχω πάντα ένα κινητό τους τηλέφωνο για να τους βρίσκω πάντα. (.....)Υπάρχει μια δυσκολία γιατί και αυτοί ένας άνθρωπος και έχουν από πίσω 10-15 παιδιά. (.....)Συνήθως είναι και νέα παιδιά, δεν έχουν και πολύ εμπειρία και φοβούνται(.....). Δηλαδή και απλό πράγμα, πρέπει να κάνετε εσείς την εγγραφή».

Θεωρείται, επίσης,

- ✓ **καλό να ενημερώνεται η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί για ποιοτικά στοιχεία που αφορούν το μαθητικό δυναμικό των Τάξεων Υποδοχής, όπως: γλώσσα, θρησκεία, εθνότητα, πολιτισμικές καταβολές, αντιπαλότητες, υγεία.**

Όπως καταγράφεται: Δ10: «Υπάρχει για κάθε χρονιά μια καλή οργάνωση τουλάχιστον ξέρουμε ποια παιδιά έρχονται, ποια παιδιά φεύγουν, ποια παιδιά είναι και λίγο πολύ ξέρουμε ένα μικρό βιογραφικό τους», Δ9: «Να μάθουμε τι είναι, πώς νιώθουν, πώς θα νιώσουν καλύτερα.» και Δ2: «Αν ένα σχολείο έχει την πολυτέλεια για να θέσει σε ένα καθηγητή να παρακολουθεί το θέμα αυτό, ποιος είναι κηδεμόνας κάθε φορά σε έναν πρόσφυγα και ποιοι είναι τελικά οι πρόσφυγες που έχω, και πού έχουν πάει αυτοί που είχα, ...εντάξει το λύνεις το πρόβλημα...»

- ✓ **Οι διευθυντές/ντριες καταβάλλουν προσπάθειες να κάμψουν αντιδράσεις εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ και να απομονώσουν ρατσιστικές συμπεριφορές τους.**

Δ6: «είναι πολύ σημαντικό να κάμψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών γιατί(...) αντιδράσεις υπάρχουν πολλές και από τους εκπαιδευτικούς, πολλές φορές, να βρεθούν σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Να διαχειριστούν τέτοιους μαθητές...το πολυπολιτισμικό ενός σχολείου.(.....) και για αυτό πρέπει και εσύ ως διευθυντής να βρεις τρόπο αυτό να το λειάνεις και να το διαχειριστείς κατάλληλα.»

Φροντίζουν και σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων/ουσών και τη συνδρομή των ΜΚΟ να ενημερώνουν τους γηγενείς μαθητές/τριες και τους γονείς τους για τη φοίτηση προσφύγων στο σχολείο και να προλαμβάνουν τυχόν αντιδράσεις.Δ4: « Δηλαδή να μην υπάρξει πρόβλημα μεταξύ των μαθητών της τάξης του σχολείου. Από εκεί ξεκινάμε. Και αυτό το λύνουμε μέσα στην τάξη, ο σύλλογος των καθηγητών. Ακριβώς, τις σχέσεις αλλοδαπών και γηγενών»

- ✓ **Στο ίδιο πνεύμα ενημερώνουν πρόσφυγες μαθητές/τριες και τους γονείς τους για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τους κανόνες που τη διέπουν και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου.**

Απόσπασμα (Δ4): «Η επικοινωνία με τους γονείς και των μεν και των δε μας έχει λύσει πολλά προβλήματα. Η συμμετοχή των μαθητών όλων σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου.»

- ✓ Επίσης, τους/τις προβληματίζει ιδιαίτερα η διαχείριση ζητημάτων έκφρασης θρησκευτικού συναισθήματος και πολιτισμικής διαφοροποίησης και αναζητούν τις βέλτιστες πρακτικές ισορροπίας στη σχολική πραγματικότητα.

Παράθεμα (Δ1): «Άλλο ένα σημείο το οποίο πρέπει να προσέξει κάποιος ιδιαίτερα σε αυτά τα σχολεία είναι το υρησκευτικό συναίσθημα που εκφράζουν πολλές φορές οι αλλοδαποί μαθητές. Εκεί θα πρέπει να υπάρχει ένας σεβασμός χωρίς βέβαια να ξεπερνάει ο σεβασμός αυτός τα όρια της (...) επίσης, είναι η διαφοροποίηση των φύλων, μάλλον η στάση στο άλλο φύλο(....) και προσπαθούμε πάντα (..) οι μαθητές μας να εμπεδώσουν την ισότητα των φύλων και το σεβασμό των καθηγητριών»

- ✓ **Η απασχόληση των μαθητών/τριών, όταν παρουσιάζονται κενά στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής και όταν καθυστερεί επί μήνες ο διορισμός των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση προσφύγων, είναι ένα ακόμη πρόβλημα που μεριμνούν για την επίλυσή του.**

Απόσπασμα (Δ8): «(...)πρέπει να βρεις έναν χώρο που να υπάρχουν αίθουσες για να μένουν τα παιδιά (...) Γιατί έχουν κάποιες ώρες κενά. Αυτό είναι ένα πρόβλημα. Γιατί μία ώρα κενό και δύο, τι θα κάνουν(...) στη ροή του προγράμματος και στο εκπαιδευτικό προσωπικό που... έρχεται, Γενάρη Φλεβάρη τότε ήρθε φέτος;... Καθυστέρηση μεγάλη».

#### **Προτάσεις για την βελτίωση της ηγεσίας προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής**

Σχεδόν το σύνολο των διευθυντών /ντριών (8) θεωρούν ότι:

- ✓ **Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση** σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ηγεσίας σε τακτά χρονικά διαστήματα
- ✓ **η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλει θετικά** στη λειτουργία του σχολείου και την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών.

Ενδεικτικά παραθέματα(Δ3): «Εγώ πρώτον θεωρώ να είμαστε εκπαιδευμένοι να ξέρουμε τι κάνουμε.» Δ4: « Πιστεύω, όπως σας είπα και πριν, σεμινάριο στους διευθυντές οι οποίοι έχουν στο σχολείο τους μαθητές οι οποίοι είναι απ' τη... ή μάλλον το σχολείο τους είναι διαπολιτισμικό. (...) Θέλω να δοθούν από κάποιους που γνωρίζουν περισσότερα οδηγίες για το πώς αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που έχουν στο σχολείο. Πιστεύω στην ενημέρωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε σεμινάρια, σε ενημερώσεις, σε ημερίδες», Δ5: «Και θα πρέπει λοιπόν το Υπουργείο να οργανώσει σεμινάρια, αλλά όχι περιστασιακά κάποια, απομακρυσμένα κάποια, αλλά ουσιαστικά. Να έρθουν δηλαδή άνθρωποι να εκπαιδεύσουν, να μιλήσουν, να έρθουν σε επαφή με τους διευθυντές. Να τους πάρουν, να οργανώσουν προγράμματα, να υλοποιήσουν προγράμματα σε σχέση με αυτά τα παιδιά.» και Δ6: «Ναι. Μια πρόταση βέβαια είναι η επιμόρφωση. Περισσότερη επιμόρφωση των διευθυντών. Πολλές φορές και χωρίς να είμαστε έτοιμοι μπορεί να βρισκόμαστε σε αυτή εδώ την κατάσταση».

- ✓ **Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** είναι παράγοντας που υποστηρίζει το έργο των διευθυντών.

Όπως αναφέρεται: Δ6: «Και προσωπικό και επιμόρφωσης προσωπικού, όχι μόνο διευθυντή. Να λέμε και αυτό. Γιατί θα πρέπει και το προσωπικό να επιμορφώνεται.»

- ✓ **Η ετοιμότητα και επάρκεια των διευθυντών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απασχολεί τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να είναι στη σκέψη τους η συμπερίληψη αυτών ως κριτήρια για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης.**

Παρατίθεται (Δ6): «και να βγάλουν τα πολιτικά κριτήρια, ότι τελικά δε θέλουμε μόνο τους δικούς μας να τοποθετήσουμε διευθυντές κάπου. Αλλά να βάλουμε ένα κριτήριο ότι ένα σχολείο που είναι ανοιχτό σε όλους.»

Προτείνεται, ακόμη, οι διευθυντές/ντριες:

- ✓ **να έχουν επαρκή γνώση του νομοθετικού πλαισίου και της λειτουργίας του κράτους,**
- ✓ **να είναι απόφοιτοι/ες της σχολής δημόσιας διοίκησης**
- ✓ **να διαθέτουν διδακτική εμπειρία και προϋπηρεσία σε πολυπολιτισμικό σχολείο**

Σχετικό παράθεμα (Δ10): «Η βασική πρόταση είναι ότι για να γίνει ένας διευθυντής σχολείου πρέπει να είναι καθηγητής πρώτα- πρώτα, (.....) και να έχει τελειώσει τη σχολή δημόσιας διοίκησης.(....) Εγώ ας πούμε δε μπορώ να πάω να διοικήσω ένα μουσικό σχολείο, γιατί ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να ξέρει ή τα ίδια με τους υφιστάμενούς του ή και παραπάνω ή πρέπει να έχει σχέση με αυτό που θα κάνει.»

Η πολιτεία και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες δημιουργεί προβλήματα στην αποτελεσματική άσκηση διαπολιτισμικής ηγεσίας. Θεωρούν ότι η ανεπάρκεια του νομοθετικού πλαισίου που αφορά στην εκπαίδευση προσφύγων και η ασάφεια που διέπει βασικούς τομείς για την εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει μόνο αντίκτυπο στη δυσλειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά, και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προτείνεται:

- ✓ **η αναθεώρηση της νομοθεσίας**
- ✓ **η αποκέντρωση στη διοίκηση**
- ✓ **μεγαλύτερη ευελιξία στη λήψη αποφάσεων** (η εκχώρηση αρμοδιοτήτων που αφορούν, ακόμη, και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στην πρόσληψη προσωπικού)
- ✓ **Προσαρμογή της ηγεσίας** στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός μαθητικού πληθυσμού που δεν έχει σταθερά χαρακτηριστικά.
- ✓ **έμπρακτη υποστήριξη της πολιτείας** στο έργο τους: α)οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων για να συμπεριλάβουν ισότιμα τους πρόσφυγες μαθητές/τριες σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, β) ενίσχυση της σχολικής μονάδας με προσωπικό διοικητικών καθηκόντων,
- ✓ **αλλαγή της εφαρμοσμένης πολιτικής** με ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό γνώμονα.

Όπως καταγράφεται στα παραθέματα(Δ1): «Αλλά πάρα πολλά προβλήματα από αυτά που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων, δεν είναι προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει το σχολείο από μόνο του. Δηλαδή, θα πρέπει να δοθούν λύσεις νομοθετικές(...)Και βέβαια η βελτίωση αυτή θα πρέπει να αφορά όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία, ούτως ώστε, ο καθένας να μη κάνει ό,τι νομίζει., Δ2: «« Αυτό είναι ένα βασικό, να μην αλλάζει η ομάδα, το οποίο δεν είναι θέμα διευθυντή, (...) να το ρυθμίσουν να μην αλλάζουν τα παιδιά. (...) να είναι πάντα σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς (...), ίσως διοικητικά να έρθει ένας άνθρωπος παραπάνω να βοηθάει το διοικητικό κομμάτι.(...) να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν, να μπορούν οι κηδεμόνες να στηρίζουν, δηλαδή να έρχονται σε εκδρομές και επισκέψεις,», Δ3: « Να έχουμε περισσότερες αρμοδιότητες.(...). Να έχω το δικαίωμα να καλέσω εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα κάνουν ενισχυτική διδασκαλία. Να έχω το δικαίωμα να διαμορφώσω το πρόγραμμα των παιδιών με την ενισχυτική τους διδασκαλία. Δηλαδή να έχω το δικαίωμα να εντάξω αυτά τα παιδιά στο παιδαγωγικό περιβάλλον ακριβώς όπως πρέπει. Πλήρη αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου(....). Θεωρώ πιο σημαντικό να υπάρξει η δυνατότητα, στα σχολεία, όχι στους διευθυντές, είναι η διοίκηση συλλογική, είναι και ο σύλλογος διδασκόντων. Να δοθεί η δυνατότητα όμως στα σχολεία παίρνουν αποφάσεις για αυτά τα παιδιά», Δ5: «Δεν ξέρω, δηλαδή, πραγματικά άμα το Υπουργείο θέλει αυτούς τους ανθρώπους εδώ. Ή απλά θέλει τα κονδύλια τα οποία πέφτουν εξαιτίας αυτών των ανθρώπων. Γιατί δε βλέπω να γίνεται τίποτα για αυτούς. Εγώ σας είπα το πιο απλό. Δεν μπορούν να μετακινηθούν», Δ6: «Χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη από την πολιτεία σε αυτά τα σχολεία. Και για να αντιμετωπιστεί η γραφειοκρατία όπως είπαμε πριν. Αλλά και γενικά περισσότερη βοήθεια σε πολλά θέματα»,Δ7: «. Γιατί αυτό εξυπηρετεί όλη την κοινωνία το να είναι οι πρόσφυγες εκπαιδευμένοι Θέλω να πω ότι όταν υπάρχει μορφωμένος πληθυσμός και ενταγμένος πληθυσμός θα αποφύγουμε ακραία γεγονότα. Οπότε θεωρώ ότι είναι θέμα πολιτικής ηγεσίας.» Δ8: «Είπα πρώτον οριζοντιοποίηση στην κατανομή. Οι εκπαιδευτικοί, οι αναπληρωτές που έρχονται να έρχονται στην ώρα τους από την αρχή της χρονιάς. Με την εγγραφή τους να είναι εδώ για να ξεκινήσουν τα παιδιά να κάνουν μάθημα.», Δ9: «Πιστεύω ότι για να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στην κοινωνία την ελληνική θα ήταν πολύ καλύτερα για ένα διάστημα να μάθαιναν τη γλώσσα έστω σε ένα επίπεδο, και μετά να μπαίνανε στη διαδικασία να αποκτήσουν γνώσεις τεχνικές, όπως είναι τα επαγγελματικά».

## Κεφάλαιο όγδοο

### 8. Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών /ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν σε επίπεδο ηγεσίας την είσοδο προσφύγων μαθητών/τριών στην τυπική εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθούν και να σχολιασθούν κριτικά σε συνάρτηση με το θεωρητικό μέρος και τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών.

#### **8.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τη διαπολιτισμική επάρκεια των διευθυντών/ντριών**

##### **Διαπολιτισμική επάρκεια(προπτυχιακές σπουδές- επιμορφώσεις)**

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν οι διευθυντές/ντριες έχουν επαρκείς γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία, από τα αποτελέσματα της έρευνας και το προφίλ των διευθυντών/ντριών, διαπιστώνεται πως οι γνώσεις και η κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας είναι ελλιπείς.

Αφενός η έλλειψη αφορά στην απουσία σχετικών αντικειμένων σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών και αφετέρου στην ανυπαρξία επιμορφώσεων σε θέματα που συνδυάζουν σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δεν παρακολούθησαν στη διάρκεια των σπουδών τους κανένα διδακτικό αντικείμενο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας.

Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα ερευνών που εστίασαν στις πανεπιστημιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα οποία, η διαπολιτισμική κατάρτιση από τις βασικές σπουδές είναι ελάχιστη, αν όχι, ανύπαρκτη. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανεπαρκείς να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ βιώνουν αισθήματα άγχους και ανασφάλειας (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005· Παπαναούμ, 2004· Κοταρίδη & Βαλάση-Αδάμ, 2006· Γεωργογιάννης, 2004·Λιακοπούλου, 2006).

Η ελλιπής ή και ανύπαρκτη επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και η απουσία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας στις προπτυχιακές σπουδές τους διαπιστώθηκε σε αρκετές έρευνες με θέμα την διαπολιτισμική ηγεσία και την ετοιμότητα. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Αβραμίδου (2011), Γούναρη(2011), Μαντζιούρη (2013), Παπαϊωάννου κ.α. (2013), Μπουγιουκλή (2014), Γραφιαδέλη (2020), Χρυσικός (2020), Καρρά-Παπαδοκωνσταντάκη (2021), Κανέλλου (2019), Αναγνωστάκη (2020), Karagianni (2021).

### **Απόψεις και στάσεις των διευθυντών/ντριών για την επιμόρφωση και τις προπτυχιακές σπουδές**

Η συμπερίληψη στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας αποτιμάται θετικά από τη συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων, όπως και η επιμόρφωση τους σε αντίστοιχα θέματα κατά την ανάληψη των διευθυντικών τους καθηκόντων.

Η θετική στάση των διευθυντών/ντριών, ως προς την ενίσχυση των προγραμμάτων σπουδών των σχολών τους με μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής και ηγεσίας, επιβεβαιώνεται και από σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές για τη συμβολή των προπτυχιακών σπουδών και της πρακτικής άσκησης στη διδακτική και διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Sharma, 2005· Γεωργογιάννης, 2004, 2006· Λιακοπούλου, 2007· Διαλεκτόπουλος, 2009· Mills & Ballantyne, 2010· Marx & Moss, 2011· Χαρίτος & Παπασταμάτης, 2011).

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών στον ελλαδικό χώρο (Πολίτη, 2017· Κληρονόμος, 2018· Ζερβάκης, 2019· Ευσταθίου, 2020· Γιαμουγιάννη, 2020· Σαμσάρη, 2020).

Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται ενδιαφέρον και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικής ηγεσίας (30%), ίσως, γιατί αποτελούν προσόν που μοριοδοτείται κατά την επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων. Η επιθυμία των διευθυντών/ντριών να ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα μέσω παρακολούθησης πιστοποιημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπιστώνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Πολίτη, 2017· Κληρονόμος, 2018· Ζερβάκης, 2019).

Επίσης, καταγράφεται πως οι γυναίκες διευθύντριες έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, ενδέχεται, λοιπόν, να επιδιώκουν με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα να μειώσουν τη διαφορά στη μοριοδότηση κατά τη διαδικασία επιλογής για τη διευθυντική θέση. Έτσι, πιθανόν, εξηγείται η επιλογή επιμορφωτικών προγραμμάτων από τις γυναίκες διευθύντριες σχετικών με την εκπαιδευτική ηγεσία σε υψηλό ποσοστό 42,9% έναντι μόλις 16,7% των αντρών (Θωμά, 2018· Γιαμουγιάννη, 2020).

Διαφοροποίηση ως προς το φύλο διαπιστώνεται και στην επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι γυναίκες παρακολούθησαν σχετικά προγράμματα στη διάρκεια της θητείας τους σε ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό 28,6% από ότι στους άντρες που φτάνει μόλις το 16,7%. Το πόρισμα αυτό της ερευνάς μας, αν και το δείγμα είναι πολύ μικρό, συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που αποκαλύπτουν μεγαλύτερη ευαισθησία των γυναικών σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και ένταξη αλλοδαπών μαθητών/τριών (Σακκά, 2010· Karagianni, 2021· Καρρά-Παπαδοκωνσταντάκη, 2021).

Ωστόσο, πως οι δηλώσεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα είναι σε αναντιστοιχία με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, παρά την πληθώρα προσφοράς. Εντυπωσιακό

είναι ότι το 30% του δείγματος στην έρευνά μας δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση. Ενώ, η επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση περιορίζεται σ' ένα ταχύρρυθμο σεμινάριο σαράντα ωρών. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται από τα πορίσματα ερευνών που αναδεικνύουν την αναντιστοιχία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια και τον υψηλό βαθμό αναγνώρισης από μέρους τους της αναγκαιότητας τους (Δανιηλίδου & Βόρβη, 2012· Καλαματιανού, Κούλης & Παναγόπουλος, 2019· Ζερβάκης, 2019· Καλλιάρης, 2020· Καρρά-Παπαδοκωνσταντάκη, 2021).

Αντίθετα, οι διευθυντές/ντριες δίνουν προτεραιότητα στην εμπειρία και επισημαίνουν πως, συνήθως, το περιεχόμενο των επιμορφώσεων δεν παρέχει ουσιαστική αρωγή στο έργο τους, αφού μικρή σχέση έχει με τη σχολική πραγματικότητα και την εκπαιδευτική πράξη, ακόμη περισσότερο, όσον αφορά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας πολυπολιτισμικών σχολείων.

Οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών σε Ελλάδα και Κύπρο συμπίπτουν με αυτές που διατυπώνονται από τους διευθυντές/ντριες του δείγματός μας, καθώς εμπειρικά δεδομένα δείχνουν πως η επιμόρφωση που έλαβαν δεν πρόσφερε ανάλογα αποτελέσματα στην πράξη ( Michaelidou & Pashiardis, 2009· Zembylas & Iasonos, 2010· Nicolaidou & Petridou, 2011· Hajisoteriou, 2012· Χατζηγιάννη, Λιμαράκη & Χλαπάνη, 2012· Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνου & Κατσαφούρου, 2013· Αργυρίου, 2016).

### **Μορφές επιμόρφωσης**

Η διά ζώσης κατάρτιση θεωρείται η καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης. Ακολουθεί σε προτιμήσεις, με μια αναφορά διαφορά, ο μικτός τρόπος, συνδυασμός διά ζώσης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως, καθώς, επισημαίνεται πως έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, κυρίως, την ευελιξία στη διαχείριση του χρόνου παρακολούθησης των σεμιναρίων και στη μελέτη του προσφερόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Κοινές είναι οι διαπιστώσεις και σε άλλες έρευνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013· Πολίτη, 2017· Ευσταθίου, 2020).

Η πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδειξε ότι οι μισοί (50%) από τους συμμετέχοντες διευθυντές/ντριες προκρίνουν το μικτό σύστημα επιμόρφωσης και την ενεργητική συμμετοχή μέσω βιωματικών σεμιναρίων, εργαστηρίων και δειγματικών διδασκαλιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Εξίσου σημαντικός παράγοντας θεωρείται και από τους/τις συμμετέχουσες στην έρευνα μας ο βιωματικός χαρακτήρας των επιμορφώσεων.

Για την επιλογή του επιμορφωτικού προγράμματος οι διευθυντές/ντριες λαμβάνουν υπόψη την έγκαιρη πραγματοποίηση του σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Ανάλογα καταγράφεται σε έρευνες, ως σημαντικό κριτήριο επιλογής, το περιεχόμενο των επιμορφώσεων να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των



στελεχών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013· Πολίτη, 2017· Ευσταθίου,2020).

Για να θεωρηθεί επιτυχημένο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αξιολογούνται, οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (Ξωχέλλης, 2005· Λιακοπούλου, 2006· Βεργίδης, 2012).

## **8.2. Ερμηνεία αποτελεσμάτων για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών**

### **Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην έναρξη της θητείας**

Οι διευθυντές/ντριες στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι, κατά την έναρξη της θητείας τους, διέθεταν διαπολιτισμική ετοιμότητα και την απέδιδαν, κυρίως, στην εμπειρία που αποκόμισαν από την προϋπηρεσία τους ως διευθυντές/ντριες σε σχολεία στα οποία φοιτούσε ικανός αριθμός αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Οι δηλώσεις των διευθυντών/ντριών ανταποκρίνονται στις θέσεις μελετητών, ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο των ακαδημαϊκών γνώσεων και στην επαρκή επαγγελματική κατάρτιση, αφορά, επίσης, τις δυνατότητες τους να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις στην πράξη (Γεωργογιάννης, 2004· Γεωργογιάννης, 2008· Παλαιολόγου& Ευαγγέλου, 2003· Χαρίτος& Παπασταμάτης, 2011).

Αξιοσημείωτες είναι οι αναφορές στη στάση ζωής, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και των αξιών της πολυπολιτισμικότητας και στην προσωπικότητα των υποκειμένων της έρευνας, ως παραγόντων που επιδρούν θετικά στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των στελεχών εκπαίδευσης. Οι Džalona, & Raud (2012) υποστηρίζουν πως στάσεις και αξίες, όπως είναι οι ανθρωπιστικές αξίες, η ανεκτικότητα στην ετερότητα, η διαμόρφωση θετικής εθνικής ταυτότητας και η ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αποτελούν σημαντικά εφόδια για ένα εκπαιδευτικό (οπ. αναφ. στο: Λιακοπούλου& Παπαδοπούλου,2019).

### **Παράγοντες ανάπτυξης διαπολιτισμικής ετοιμότητας**

Κατά τη διάρκεια της θητείας τους, αποδείχτηκαν σημαντικές και άλλες μεταβλητές για τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, όπως: η επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες, η συνεργασία με το σύλλογο των εκπαιδευτικών και τους διοικητικούς φορείς της εκπαίδευσης, η επαφή με τους γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών, η γνώση του πολιτισμού τους, η επιμόρφωση. Οι παραπάνω πρακτικές συγκαταλέγονται σε αυτές που θεωρούνται πως συμβάλλουν στην ανάπτυξη

διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Neuner, 2012· Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019).

Στην ερευνά μας, καταγράφεται υψηλός βαθμός ετοιμότητας των στελεχών και, παράλληλα, δηλώνεται η ικανοποίηση τους για την απόδοση και την ηγεσία τους. Αντίστοιχα, είναι και τα πορίσματα ερευνών για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα οποία διαπιστώνεται ότι, παρά τις ελλείψεις στην κατάρτιση και τη θεωρητική τους γνώση, έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να διδάξουν και να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές τάξεις και σχολεία (ΔΔΕ Τρικάλων, 2013· Πολίτη, 2017· Ζερβάκης, 2019· Ευσταθίου, 2020· Ντόβα, 2020· Παπαδημητρίου, 2020· Τσιμούρα, 2021).

### ***Διαπολιτισμική ετοιμότητα στη διαχείριση σχολικών μονάδων με Τάξεις Υποδοχής***

Στην παρούσα έρευνα, η ευχέρεια στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας και η ικανοποιητική ανταπόκριση των διευθυντών /ντριών στα ιδιαίτερα προβλήματα της αποδίδονται στην ετοιμότητά τους, στη συνεργασία και στην επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στις σχέσεις εμπιστοσύνης, στην επιμόρφωση, στην εμπειρία, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην έλλειψη προκατάληψης, στη στάση ζωής και την προσωπικότητα και τέλος, στην υποστήριξη και στη συνεργασία των ΜΚΟ.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο δείχνουν πως οι διευθυντών/ντριες διαθέτουν διαπολιτισμική ετοιμότητα σε ικανοποιητικό βαθμό και αποτελεί έναν από τους παράγοντες ανάπτυξης διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο. Όπως και στην παρούσα έρευνα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα εκδηλώνεται με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Επιπλέον, οι διευθυντές/ντριες διακρίνονται για τη θετική τους στάση ως προς την φοίτηση μαθητών/τριών προσφύγων στο σχολείο και διάκεινται ευνοϊκά ως προς τη διαφορετικότητα (Βλαχάκη, 2013· Παντελή, 2020· Σαμσάρη, 2020· Karagianni, 2021).

Γενικότερα, τα εμπειρικά στοιχεία ερευνών σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύουν την διαπολιτισμική ετοιμότητα των στελεχών της σχολικής μονάδας σε καθοριστικό παράγοντα για την ισότητα στην εκπαίδευση, για την αποδοχή της διαφορετικότητας και για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών πρακτικών (Brooks & Miles, 2008· Theoharis, 2009· Rivera-McCutchen & Watson 2014· Wang 2016). Τη σημασία της ετοιμότητας ως προς την επίλυση ζητημάτων και τη διαχείριση πολυπολιτισμικών σχολείων αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό και οι συμμετέχοντες/χουσεσ στην έρευνα μας.

Αντίθετα, η απειρία στην άσκηση ηγεσίας και οι καινοφανείς συνθήκες στην εκπαίδευση προσφύγων αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ετοιμότητας σε δύο περιπτώσεις διευθυντών/ντριών. Ανάλογα δεδομένα παρουσιάζονται στις έρευνες των Αναγνωστάκη (2020) και Παπαδημητρίου (2020), στις οποίες εκτός της απειρίας και ελλιπούς

κατάρτισης προστίθεται και ο προβληματισμός για τη φύση και λειτουργία του Λυκείου ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πολύ χαμηλός βαθμός διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών/ντριων διαπιστώθηκε στη συγκριτική και εκτεταμένη έρευνα του Goddard (2006) με αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών μειονοτικών ομάδων και στην ένταξη τους.

### ***Προβλήματα στις σχολικές μονάδες με Τάξεις Υποδοχής***

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν πως οι διευθυντές/ντριες έρχονται αντιμέτωποι με ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που είτε αφορά τους/τις μαθητές/τριες και τη φοίτησή τους στο σχολείο είτε σχετίζεται με εκπαιδευτικούς και διοικητικούς φορείς, την πολιτεία και το νομοθετικό πλαίσιο.

Η επούλωση των ψυχολογικών τραυμάτων που φέρουν τα παιδιά που έχουν βιώσει τον πόλεμο ή άλλες αντίξοες συνθήκες και η παροχή φροντίδας και αισθήματος ασφάλειας απασχολεί τους/τις διευθυντές/ντριες της έρευνάς μας. Όπως διαπιστώθηκε σε πρόσφατες έρευνες αποτελεί προτεραιότητα των διευθυντών/ντριών σε δομές εκπαίδευσης προσφύγων ( Wilkinson & Kaukko, 2019· Arar, Örüçü & Küçükçayır ,2019· Mahfouz, El-Mehtar, Osman & Kotok,2019).

Επίσης, καταγράφονται προβλήματα που σχετίζονται με την εγγραφή και φοίτηση των προσφύγων, τη σταθερότητα στο σχολικό περιβάλλον, τη δυσκολία επικοινωνίας και εκμάθησης της γλώσσας στη χώρα υποδοχής, την πολιτισμική ανομοιογένεια, την αίσθηση προσωρινότητας εκ μέρους των προσφύγων, το ρατσισμό, τους αποκλεισμούς και τη ξενοφοβία, τις εντάσεις και συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα, το θεσμικό ρατσισμό και την έλλειψη πόρων (Wilkinson & Kaukko, 2019· Arar, Örüçü & Küçükçayır ,2019· Mahfouz, El-Mehtar, Osman & Kotok,2019· Norberg, 2017· Merchant, Johansson & Ärlestig , 2019· Arar, Örüçü & Küçükçayır, 2018). Παρατηρείται σύμπτωση στις απόψεις των διευθυντών/ντριών για τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στα σχολεία με υποστηρικτικές δομές για την εκπαίδευση προσφύγων και επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό τα πορίσματα της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με τους θεσμούς και την πολιτεία, διαπιστώνεται ασάφεια, ανεπάρκεια και ελλιπής σχεδιασμός στις κυβερνητικές πολιτικές (Arar, Örüçü & Küçükçayır,2018). Δεν καλύπτονται βασικές ανάγκες των σχολικών μονάδων εκπαίδευσης για πρόσφυγες που συνήθως, θεωρούνται δεδομένες σε άλλα σχολεία. Επιπλέον, δε σχεδιάζονται μακρόπνοες πολιτικές εκπαίδευσης στην προοπτική μιας μονιμότερης εγκατάστασης των προσφύγων μαθητών/τριών, επίσης, δεν υποστηρίζονται οι διευθυντές/ντριες στο έργο τους, στο μέτρο που θα έπρεπε (Mahfouz, El-Mehtar, Osman & Kotok, 2019). Δε λείπουν, βέβαια, αναφορές σε προβλήματα χώρου και εγκαταστάσεων που δεν επαρκούν για την υποδοχή μεγάλου αριθμού προσφύγων μαθητών/τριών, στην έλλειψη εκπαιδευτικών και στη πολιτική πόλωση που δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην εκπαίδευση

προσφύγων. Επιπρόσθετα, το έργο των διευθυντών/ντριών δυσκολεύει η κακή συνεργασία με τοπικούς και πολιτειακούς οργανισμούς και τα αντιπροσφυγικά αισθήματα που διακατέχουν εκπροσώπους διοικητικών φορέων (Mahfouz, El-Mehtar, Osman & Kotok,2019· Arar et al., 2018· Norberg, 2017· Merchant, Johansson & Ärlestig , 2019· Χρυσικός, 2020).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καταγράφεται ταύτιση με τις διαπιστώσεις στις προαναφερθείσες έρευνες, καθώς, το έργο των διευθυντών/ντριών δυσκολεύει η νομοθετική ασάφεια που διέπει βασικές τυπικές διαδικασίες και λειτουργίες της εκπαίδευσης, η απουσία των απαραίτητων πόρων, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη μέσων μεταφοράς στη σχολική μονάδα των μαθητών/τριών.

### ***Πρακτικές για την επίλυση των προβλημάτων***

Οι διευθυντές/ντριες στην έρευνά μας δίνουν προτεραιότητα στην επίτευξη καλού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο, στη συχνή και καλή επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς τους και προκρίνουν το διάλογο ως κυρίαρχο μέσο για την επίλυση των προβλημάτων. Επίσης, επιδιώκουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε εκδηλώσεις πολιτισμικής ώσμωσης και εξοικείωσης.

Παρόμοιες στρατηγικές ακολουθούν και διευθυντές/ντριες σε σχολικές μονάδες που φοιτούν πρόσφυγες ανά τον κόσμο. Συγκεκριμένα, καταβάλλουν προσπάθειες για να ενισχύσουν τη θετική εικόνα των προσφύγων μαθητών/τριών και την αποδοχή τους από την κοινότητα (Taylor& Sindhu,2012). Εφαρμόζουν πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, τη συλλογικότητα, τη δέσμευση και κοινωνική συνοχή (Arar, Örücü & Küçükçayır,2018). Δημιουργούν σχολεία με κουλτούρα ένταξης, ζεστασιάς, σεβασμού, φροντίδας και αμοιβαιότητας (Wilkinson & Kaukko 2019). Ακόμη, οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας και προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα σταθερό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τα παιδιά πρόσφυγες (Arar, Örücü & Küçükçayır 2019· Mahfouz, El-Mehtar, Osman & Kotok,2019).

### ***8.3. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων για την άσκηση διαπολιτισμικής ηγεσίας από τους διευθυντές/ντριες***

Αφού διερευνήθηκαν πτυχές και μεταβλητές της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών/ντριών στα σχολεία με ενισχυτικές δομές στην εκπαίδευση προσφύγων, στη συνέχεια, αναζητήσαμε απαντήσεις στα ερωτήματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, αναφορικά με τη διαπολιτισμική ηγεσία και τις πρακτικές που εφαρμόζουν.

### **Κριτήρια επιλογής σχολικής μονάδας**

Κατά δήλωση της πλειονότητας των στελεχών, η ύπαρξη δομών εκπαίδευσης προσφύγων στη σχολική μονάδα δε θα επηρέαζε την επιλογή τους, δε θα αποτελούσε, δηλαδή, κριτήριο για την τοποθέτηση τους ως διευθυντές/ντριες στο συγκεκριμένο σχολείο. Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για σκόπιμη επιδίωξη ανάληψης διευθυντικής θέσης σε σχολεία με έντονα στοιχεία ετερογένειας στο μαθητικό πληθυσμό, κυρίως, από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από μειονοτικά περιβάλλοντα και πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες (Santamaria, 2013· Gardiner & Enomoto, 2015).

Επίσης, η επιθυμία των διευθυντών/ντριών για εκπαιδευτική και κοινωνική προσφορά σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και για την πραγματοποίηση μιας προσωπικής πρόκλησης, όσον αφορά την ποιοτική αναβάθμιση σχολικών μονάδων, συνάδει με τις θέσεις της Dillard (1995) για την επίδραση του πολιτισμικού βιώματος στην ηγεσία και το μετασχηματιστικό πολιτικό ρόλο του ηγέτη.

### **Μορφές ηγεσίας**

Σχετικά με τη μορφή ηγεσίας που υιοθετούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας, διαπιστώνεται, αρχικά, η άσκηση διαπροσωπικής ηγεσίας. Καθώς, οι διευθυντές/ ντριες έχουν επίγνωση των ευθυνών τους και οι αξίες τους αποτελούν το παράδειγμα προς μίμηση για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προωθείται η δημοκρατία και δημιουργείται κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης (West – Burnham, 2001).

Οι διευθυντές/ντριες, που επιλέγουν τη διαπροσωπική μορφή ηγεσίας ή εφαρμόζουν στην ηγεσία τους αρκετά από τα στοιχεία που τη διακρίνουν, παρατηρείται πως: έχουν την οργανική τους θέση στην σχολική μονάδα και υπηρέτησαν επί πολλά έτη ως εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο, επίσης, οι συνάδερφοί εκπαιδευτικοί τους εμπιστεύθηκαν τη θέση του/της υποδιευθυντή/ντριας επί μακρόν. Επομένως, οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν δομήσει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι ισχυρές και τους/τις παρέχουν την υποστήριξη που χρειάζεται, για να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να πάρουν αποφάσεις (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας αποτελούν στοιχεία της εφαρμοσμένης ηγεσίας διευθυντών/ντριών στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τον Starratt (1994) τρεις είναι διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας: η δικαιοσύνη, η κριτική και η φροντίδα. Ειδικότερα, όπως υποστηρίζεται και σε βιβλιογραφικές αναφορές για την ηθική ηγεσία, τους/τις διευθυντές/ντριες του δείγματός μας απασχολεί ιδιαίτερα το ζήτημα της δικαιοσύνης στην άσκηση του ηγετικού τους ρόλου και λειτουργούν υποστηρικτικά για τα παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, ενώ, πραγματικά ενδιαφέρονται και επιδιώκουν όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν ολόπλευρα τις ικανότητές τους (Pijanowski, 2007· Κατσαρός, 2008· Walker, 2004· Troutman, Zehm & Zehm, 1998). Επιπλέον, λειτουργώντας οι ίδιοι/ιες ως ηθικό πρότυπο για τη σχολική κοινότητα προσπάθησαν να

εδραιώσουν σχέσεις καλής συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους/τις εκπαιδευτικούς. Επεδίωξαν καλό σχολικό κλίμα και ομαλή λειτουργία στο σχολείο, μέσω της ισορροπίας στις σχέσεις, της αυθεντικότητας και της συνέπειας στην προσωπική τους στάση και ηγεσία. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τις θεωρητικές θέσεις για την ηθική ηγεσία που διατυπώνονται από μελετητές όπως οι Quick & Normore (2004), Shapiro & Stefkovich(2001) και West- Burnham (2001). Επίσης, δε πρέπει να μας διαφεύγει πως οι αρχές της ηθικής ηγεσίας αποτελούν την κυρίαρχη επιλογή για τη χάραξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών για την ηγεσία, μεταξύ αυτών και της ελληνικής πολιτείας (Rijapowski, 2007· Κατσαρός, 2008). Άρα, είναι πρακτικές και αξίες που περιβάλλονται με το κύρος του νόμου, είναι εύκολα προσβάσιμες στους διευθυντές/ντριες και δημιουργούν το ασφαλές σημείο αναφοράς για τη διοίκηση, ιδιαίτερα, αν ο νόμος παραμένει σε ισχύ ή ασκεί επιρροή για πολλά έτη, όπως στη περίπτωση του Ν.1566/85.

Ωστόσο, η ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι μονοπρόσωπη, ενώ οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας παραμένουν διακριτοί, τα περιθώρια αυτονομίας ελάχιστα και η δομή αυστηρά ιεραρχική (Κατσαρός, 2008). Έτσι, το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας που αποτελεί γραφειοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι το επικρατέστερο, καθώς ενισχύεται και από το θεσμικό πλαίσιο, αφού στα βασικά καθήκοντα των διευθυντών/ντριών συγκαταλέγονται η εποπτεία και ο έλεγχος (Σαΐτης,2000· Κατσαρός,2008).

Τα πορίσματα της έρευνας μας συνάδουν με τις βιβλιογραφικές αναφορές, μιας και παρά την αναγνώριση της καθοριστικής συμβολής των εκπαιδευτικών στην εύρυθμη λειτουργία και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε ομαδικές μορφές ηγεσίας. Αντίθετα, αναδεικνύεται η αυξημένη ευθύνη των διευθυντών/ντριών στην επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα τόσο στο εσωτερικό της όσο και στη σχέση με εξωτερικούς φορείς. Επίσης, εποπτεύουν τη λειτουργία του σχολείου και τη τήρηση των κανόνων από τους μαθητές/τριες, ελέγχουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τους/τις καθοδηγούν στον παιδαγωγικό τους ρόλο, καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες να εφαρμόζουν τις οδηγίες της κεντρικής διοίκησης και όσα προβλέπονται από τη νομοθεσία και φροντίζουν οι επιταγές της διοίκησης να διαχέονται και να εφαρμόζονται στην σχολική κοινότητα (Myers & Murphry,1995· Bush, 2007· Σαΐτης, 2000).

Καταλήγοντας, καταγράφεται η υιοθέτηση δημοκρατικής και αντιαυταρχικής ηγεσίας, καθώς γίνεται σεβαστός ο διακριτός και καθοριστικός ρόλος του συλλόγου καθηγητών/τριών στο σχολείο, οι αποφάσεις λαμβάνονται, αφού προηγηθεί διάλογος με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και επιδιώκεται η συνεργασία και το καλό σχολικό κλίμα. Τα πορίσματα της έρευνας συμφωνούν με την ελληνική νομοθεσία για το ρόλο του διευθυντή/ντριας, τις θέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη σχολική ηγεσία και με τις διαπιστώσεις του Jenlink (2009) ότι η δημοκρατία είναι, πλέον,

κυρίαρχη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και εκδηλώνεται με τη συμμετοχή όλων των μελών στην ηγεσία, την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και την αναγνώριση της σημαντικής συμβολής όλων στη λειτουργία του σχολείου ( όπ. αναφ. στο: Μπέστιας & Μπάλιας, 2017· Φ.Ε.Κ. Β' 1340/16-10-2002,αρ.27 παρ.2· Συμβούλιο της Ευρώπης,2003:5556 · Neuner,2012).

### **Πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας**

Τα στελέχη που ηγούνται των σχολικών μονάδων αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο τους. Υπάρχουν ηγέτες/ιδες που από άγνοια ή από άρνηση δεν ακολουθούν πολιτικές συμπερίληψης, αλλά υπάρχουν και ηγέτες/ιδες άρτια καταρτισμένοι/ες ή πεπεισμένοι/ες για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης διαπολιτισμικών πολιτικών στα σχολεία τους, με στόχο την επίτευξη των αρχών της ισότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα (Vervaeet, Houtte & Stevens, 2018).

Οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα, ανταποκρίνονται στην βιβλιογραφική αναφορά, καθώς οι απόψεις τους μοιράζονται, οι μισοί/ες θεωρούν πως εφαρμόζουν πρακτικές με σκοπό τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, ενώ οι άλλοι/ες μισοί/ες υποστηρίζουν πως δεν είναι απαραίτητη κάποια διαφοροποίηση στην άσκηση της ηγεσίας τους, μιας και διαπνέεται, ούτως ή άλλως, από τις αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας και της αποδοχής της ετερότητας.

Η στάση των διευθυντών/ντριών είναι ανάλογη των ευρημάτων διεθνούς έρευνας τα οποία έδειξαν ότι επικρατεί η αφομοιωτική προσέγγιση στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Η πλειονότητα των διευθυντών/ντριών δεν θεωρούσαν ότι πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερη παιδαγωγική μέριμνα και να υιοθετηθούν διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες ( Goddard ,2006).

Αντίθετα, σε έρευνα στην Ολλανδία, αναδεικνύεται, παρά την επίσημη αφομοιωτική πολιτική, η διαφοροποίηση των διευθυντών/ντριών των σχολείων, οι οποίοι/ες προωθούν την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τις ίσες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Leeman, 2007).

Επίσης, οι διευθυντές/ντριες που υιοθέτησαν πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας αυτές εξαντλούνται σε εκδηλώσεις πολιτισμικού εορτασμού, χωρίς να λαμβάνεται μέριμνα για ουσιαστική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Παράλληλα, έγιναν σημαντικές προσπάθειες για την ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, γονέων,) και την αποφυγή αντιδράσεων για τη φοίτηση προσφύγων στο σχολείο. Όμως, παρέμειναν σε ένα πρώτο επίπεδο ενημέρωσης και δεν έγινε αναφορά για ενεργή συμμετοχή προσφύγων μαθητών/τριών και γονέων στη σχολική ζωή. Οι γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών ενημερώνονται για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, την επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών

τους και καλούνται στις σχολικές εκδηλώσεις. Ούτε και αναφέρθηκαν σε ενέργειες της ηγεσίας σχετικές με την επιμόρφωση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των προσφύγων αφορούν, κυρίως, την εμπλοκή των ΜΚΟ σε τομείς που η πολιτεία παρουσιάζεται ανεπαρκής.

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα για τις στρατηγικές διαπολιτισμικής ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές/ντριες στην Κύπρο, καθώς δεν προέκυψαν σαφείς διαδικασίες ανάπτυξης διαπολιτισμικών στρατηγικών. Σε πολλές περιπτώσεις δεν εφαρμόστηκε καμιά υποστηρικτική πολιτική για τους/τις μαθητές/τριες με πολιτισμικές διαφορές και όπου, ενίοτε, υιοθετήθηκαν έπασχαν από συνεκτικότητα και χαρακτηρίζονταν από αντιφατικότητα (Hajisoteriou, 2012).

### **Προτάσεις για βελτίωση στην διαπολιτισμικής ηγεσίας**

Στις προτάσεις των διευθυντών/ντριών για βελτιωτικές παρεμβάσεις στην κατεύθυνση μιας σχολικής ηγεσίας με διαπολιτισμική διάσταση, η πλειονότητα προτείνει την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Συστήνουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, μιας και συμβάλλει θετικά στη λειτουργία του σχολείου και την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών. Ταυτίζονται με τα πορίσματα ερευνών σχετικών με τις επιμορφώσεις των διευθυντών/ντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πολίτη, 2017· Κληρονόμος, 2018· Ζερβάκης, 2019· Ευσταθίου, 2020· Γιαμουγιάννη, 2020· Σαμσάρη, 2020).

Η θεματική των επιμορφώσεων θα μπορούσε να εστιάζει στην αλλαγή στάσης διευθυντών/ντριών, στην απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης, στην ευαισθητοποίηση τους σε πολυπολιτισμικά ζητήματα και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι προτάσεις τους είναι στο πνεύμα των θέσεων του Gay (2000) για τους διαπολιτισμικά επαρκείς εκπαιδευτικούς οι οποίοι διακρίνονται από πολιτισμική συνειδητοποίηση και ευαισθησία και αποδέχονται το ρόλο που διαδραματίζει ο πολιτισμός στη μάθηση.

Οι διευθυντές/ντριες θεωρούν πως η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η γνώση της κουλτούρας των προσφύγων μαθητών/τριών θα βοηθούσε στην επικοινωνία και το καλό σχολικό κλίμα. Οι απόψεις τους αυτές απηχούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 2004· Bennett, 2001· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2010· Μάρκου, 1996· Δαμανάκης, 1997).

Ακόμη, πιστεύουν πως η γνώση από τους/τις διευθυντές/ντριες κάποιες από τις γλώσσες που μιλούν οι πρόσφυγες, έστω και σε αρχικό επίπεδο, θα ωφελούσε στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη λειτουργία του σχολείου. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα που αποκαλύπτουν πως εκπαιδευτικοί που έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών/τριών παρουσιάζουν υψηλότερη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα (Cummins, 2003· Παπαδημητρίου, 2020· Barrett et al, 2014).



Η πρόταση που διατυπώνεται στην έρευνά μας, δηλαδή, η διδακτική εμπειρία και η προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο να συμπεριλαμβάνονται στα κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών/ντριών συμπίπτει με ανάλογες βιβλιογραφικές αναφορές και ερευνητικά δεδομένα (Gardiner & Enomoto, 2015· Μπαλκαμπάση & Φωκά, 2014),

Η πολιτεία και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες δημιουργεί προβλήματα στην αποτελεσματική άσκηση διαπολιτισμικής ηγεσίας. Προτείνεται η αναθεώρηση της νομοθεσίας, η αποκέντρωση στη διοίκηση, η πρόβλεψη για μεγαλύτερη ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων, η προσαρμογή, δηλαδή, της ηγεσίας στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός μαθητικού πληθυσμού που δεν έχει σταθερά χαρακτηριστικά. Επιβεβαιώνονται οι θέσεις μελετητών ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα ιεραρχικό και γραφειοκρατικό μοντέλο εξουσίας που επιβάλλει ομοιόμορφη διαδικασία και εκπαιδευτική πολιτική, περιορίζοντας, συνάμα, την αυτονομία της σχολικής μονάδας (Κωτσίκης, 1993· Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2008).

Τα διευθυντικά στελέχη εκφράζουν την ανάγκη για έμπρακτη υποστήριξη της πολιτείας στο έργο τους, οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων για να συμπεριλάβουν ισότιμα τους πρόσφυγες μαθητές/τριες σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενίσχυση της σχολικής μονάδας με προσωπικό διοικητικών καθηκόντων, αλλαγή της εφαρμοσμένης πολιτικής με ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό γνώμονα. Ανάλογες προτάσεις και αιτήματα διατυπώνονται στα ευρήματα και άλλων ερευνών σχετικών με την ηγεσία και την ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών (Hajisoteriou & Angelides, 2014· Αβραμίδου, 2011· Γούναρη, 2011· Μαντζιούρη, 2013· Παπαϊωάννου κ.α., 2013· Μπουγιουκλή, 2014· Γραφιαδέλη, 2020· Χρυσικός, 2020· Καρρά-Παπαδοκωνσταντάκη, 2021· Κανέλλου, 2019· Αναγνωστάκη, 2020· Karagianni, 2021).

#### **8.4. Τελικά συμπεράσματα- Προτάσεις**

Η ειρηνική συνύπαρξη των διαφορετικών εθνοτικών, θρησκευτικών πολιτισμικών ομάδων που διαβιούν στα όρια μιας χώρας αποτελεί μείζον θέμα κοινωνικής συνοχής. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συνεισφέρει στην άρση των αποκλεισμών και της περιθωριοποίησης παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αφενός με τη συμπερίληψη και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη χώρα υποδοχής και αφετέρου με την ανάπτυξη κουλτούρας σεβασμού στην ετερότητα και ενεργητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των πολιτισμών, ώστε να γίνεται πράξη η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Δαμανάκης, 2000· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2010· Στεργίου, 2016).

Εκ των πραγμάτων, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών, στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία, διευρύνονται και ξεπερνούν, κατά πολύ, τα γραφειοκρατικά και διεκπεραιωτικά καθήκοντα του παρελθόντος. Ιδιαίτερα μετά τις μεγάλες προσφυγικές και

μεταναστευτικές ροές των τελευταίων ετών, ο διευθυντής/τρια του σχολείου πρέπει να διαχειριστεί μια πολυεπίπεδη σχολική πραγματικότητα, διευθετώντας ζητήματα φοίτησης, συμπεριφοράς, μάθησης, ψυχολογικής στήριξης και γενικότερης ενίσχυσης για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγική βιογραφία. Να αντιμετωπίσει αντιδράσεις εντός της σχολικής κοινότητας αλλά και άλλες που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Να καθυστερήσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να δημιουργήσει κλίμα αποδοχής, συνεργασίας, αλληλεγγύης και ασφάλειας. Επίσης, αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια, τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, τους φορείς του δημόσιου τομέα που ασχολούνται με πτυχές του προσφυγικού ζητήματος και τη σχολική κοινότητα. Τέλος, αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει τη γραφειοκρατία που απαιτείται, να εφαρμόσει τις οδηγίες της διοίκησης και ταυτόχρονα να μεταδώσει την εμπειρία της καθημερινής πράξης, ώστε να μετουσιωθεί σε πολιτικές βελτίωσης της εκπαίδευσης προσφύγων (Φ.Ε.Κ. Β' 1340/16-10-2002· Σαϊτής, 2008· ΚΥΑ αρ. 139654 /ΓΔ4, ΦΕΚ Τεύχος Β' 2985/30.08.2017·Υ.Α. αριθμ. 2099/ΓΔ4 (1) Τεύχος Β' 208/03.02.2020).

Στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές/ντριες έχουν ελλιπή θεωρητική γνώση και κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής ηγεσίας που θα αποτελούσαν σημαντικά εφόδια για να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο και πολύπλοκο έργο τους. Από τις απαντήσεις τους στα ερευνητικά ερωτήματα, έμμεσα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η γνώση τους για βασικές έννοιες, αρχές και διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αποσπασματική. Καθώς, ενώ αντιλαμβάνονται τις θεωρητικές έννοιες και έχουν μια γενική γνώση και ενημέρωση για αυτές, δεν έχουν το εύρος των γνώσεων που θα τους/τις δώσει τη δυνατότητα να σχεδιάσουν στοχευμένες εκπαιδευτικές πολιτικές για την εκπαίδευση των προσφύγων και που θα τις υλοποιήσουν μέσω στρατηγικών και πρακτικών διαπολιτισμικής ηγεσίας. Καταφεύγουν, συνήθως, στη μακρά εμπειρία τους στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων και αντιμετωπίζουν τα ζητήματα διαχείρισης άλλοτε με αφομοιωτική προσέγγιση και άλλοτε υιοθετώντας πρακτικές που επιλύουν άμεσα τα ζητήματα σε ένα ευρύτερο κανονιστικό και τυπικό μοντέλο λειτουργίας των σχολείων.

Άξια αναφοράς είναι η διαπίστωση πως οι γυναίκες διευθύντριες του δείγματος υπερτερούν σε ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, ξένες γλώσσες), αλλά και σε επιμορφώσεις. Η διαφοροποίηση ως προς το φύλο στους τομείς που αποτελούν κριτήρια για την ανάληψη διευθυντικής θέσης δείχνει μια τάση για αύξηση στο μέλλον των γυναικών στελεχών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ανεπαρκής κατάρτιση των διευθυντών/ντριών στη διαπολιτισμική ηγεσία οφείλεται στην απουσία μαθημάτων με ανάλογο περιεχόμενο στη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και στην ελάχιστη ή ανύπαρκτη επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, που απάντησαν ότι έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχουν

παρακολουθήσει ένα ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση προσφύγων διάρκειας σαράντα ωρών.

Για τη βελτίωση στην άσκηση διαπολιτισμικής ηγεσίας διαπιστώνεται ανάγκη για άμεση επιμόρφωση των στελεχών αλλά και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης πολυπολιτισμικών σχολείων. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να έχει σταθερό και θεσμικό χαρακτήρα, να συνδέεται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών, την πραγματικότητα της σχολικής ζωής, να λαμβάνει υπόψη τις αυξημένες υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των διευθυντών/ντριών και να μην εξαντλείται σε θεωρητικό περιεχόμενο αλλά να υποστηρίζεται και από εργαστηριακές και βιωματικές μεθόδους μάθησης. Εκ των ουκ άνευ θεωρείται η συμπερίληψη μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών αλλά και η αναβάθμιση και ενίσχυση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Καλό θα ήταν, να δίνεται η δυνατότητα η πρακτική άσκηση να πραγματοποιείται και στο εξωτερικό, είτε σε χώρες υποδοχής προσφύγων ή με έντονο μεταναστευτικό προφίλ είτε και σε χώρες προέλευσης των μεταναστών/στριών (Ξωχέλλης, 2005· Λιακοπούλου, 2006· Γεωργογιάννης, 2004, 2006· Μανιάτης, 2011· Marx & Moss, 2011· Χαρίτος & Παπασταμάτης, 2011· Βεργίδης, 2012· Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019).

Στην παρούσα έρευνα, ενώ διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές/ντριες του δείγματός μας επιδεικνύουν ικανοποίηση από την ανταπόκριση και απόδοση τους στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν σε σχολεία με υποστηρικτικές δομές εκπαίδευσης προσφύγων, ωστόσο, η θεωρητική γνώση και κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής ηγεσίας θα αποτελούσαν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών, σημαντικά εφόδια για να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο και πολύπλοκο έργο τους.

Πραγματικά, οι διευθυντές/ντριες έχουν καλή γνώση των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο τους, γνωρίζουν τη σύνθεση και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού και λαμβάνουν υπόψη όλους τους παράγοντες που επιδρούν και συμβάλλουν στη λειτουργία του σχολείου. Καταβάλλουν προσπάθειες να υπερβούν δυσλειτουργίες και δυσχέρειες θεσμικές, οικονομικές, κοινωνικοπολιτικές και να παρέχουν όσο το δυνατό καλύτερη εκπαίδευση στους πρόσφυγες μαθητές/τριες.

Κυρίως, όμως, είναι έτοιμοι/ες και έχουν τη διάθεση να επιλύσουν τα όποια ζητήματα απασχολούν τη σχολική κοινότητα, δεν είναι αναβλητικοί/ες ούτε αδιάφοροι μεταθέτοντας την εξεύρεση λύσεων στο μέλλον ή αόριστα σε άλλους/ες αρμόδιους/ες. Επιδιώκουν συνεργασία με όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση προσφύγων: φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, εκπροσώπους μη κυβερνητικών οργανώσεων και άτυπων δομών εκπαίδευσης, τους/τις

εκπαιδευτικούς του σχολείου , τους γονείς και μαθητές/τριες και από τις δύο ομάδες γηγενείς και πρόσφυγες.

Οι διευθυντές/ντριες ηγούνται των σχολικών ομάδων με δημοκρατικό και αντιαυταρχικό τρόπο. Επίσης, παράλληλα με το τυπικό διοικητικό μοντέλο ηγεσίας, καταγράφονται στοιχεία υβριδικών μορφών ηθικής και διαπροσωπικής ηγεσίας που οφείλονται στο προσωπικό ηθικό πλέγμα αξιών των διευθυντών/ντριών, τις ισχυρές σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εκτίμησης που ανέπτυξαν με τους/τις εκπαιδευτικούς και γενικότερα, την αναγνώριση της σημασίας και της συμβολής που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην λειτουργία και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων (Quick & Normore,2004· Shapiro & Stefkovich, 2001· West- Burnham, 2001· Μπέστιας & Μπάλιας, 2017).

Οι πρακτικές ηγεσίας που επιλέγονται από τα διευθυντικά στελέχη προσιδιάζουν περισσότερο στο ενταξιακό εκπαιδευτικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Καθώς, στο ενταξιακό μοντέλο γίνεται αποδεκτή η πολιτισμική διαφορά μεταξύ των κοινοτήτων και αναγνωρίζεται η δυνατότητα συνύπαρξης όλων των πολιτισμών, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο (Banks & Mc Gee Banks, 2009 , όπ. αναφ. στο : Χατζησωτηρίου, 2014). Δεν ενισχύεται, όμως, η πολιτισμική αλληλόδραση όλων των μαθητών/τριών ντόπιων και «ξένων», τα προγράμματα σπουδών αποδέχονται την ετερότητα ως το σημείο που δεν ασκεί επίδραση στη δομή της κοινωνίας, επιλέγονται από το διαφορετικό πολιτισμό εκείνα τα στοιχεία και θέματα που συνάδουν με τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού και τέλος, λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου ( Κεσίδου, 2008).

Όσον αφορά τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκτός της επιμόρφωσης οι διευθυντές /ντριες θεωρούν πως θα πρόσφερε, σημαντικά, η ενίσχυση των δομών προσφύγων με οικονομικούς πόρους και υλικοτεχνικά μέσα όσο και σε επίπεδο νομοθετικών παρεμβάσεων και θεσμικών μεταρρυθμίσεων, που θα δώσουν περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών στους/στις διευθυντές /ντριες σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον με αστάθμητες μεταβλητές.

Κατά τη γνώμη μας, καλό θα ήταν, να αποτελέσουν οδηγό για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων οι συστάσεις της Μόνιμης Διάσκεψης των Ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας για τη σχολική διαπολιτισμική ηγεσία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2003:5556· Neuner,2012). Χρήσιμη, επίσης, μπορεί να καταστεί η εμπειρία εκπαιδευτικών οργανισμών άλλων χωρών και τα πορίσματα ερευνών τους για την ηγεσία σε σχολεία με έντονα χαρακτηριστικά ετερογένειας, όπως είναι το Εθνικό Κολλέγιο για τη Σχολική Ηγεσία στη Μ. Βρετανία, διεθνείς έρευνες με θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας αλλά και οι τρόποι επίλυσης ζητημάτων που αντιμετώπισαν χώρες υποδοχής προσφύγων στην λεκάνη της Μεσογείου ( Walker,2004· Goddard , 2006· Arar, Brooks, & Bogotch, 2019· Mahfouz, El-Mehtar, Osman & Kotok, 2019· Veletić & Olsen, 2021 ).

Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας είναι μια αναγκαιότητα που επιβάλλεται από τη πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Επίσης, η επιμόρφωση που σχετίζεται με διοικητικά, οργανωτικά και νομοθετικά ζητήματα διαχείρισης της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να αποκτήσει ένα σταθερό και θεσμικό χαρακτήρα και να λαμβάνει χώρα πριν την ανάληψη των καθηκόντων της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

Η ενεργή συμμετοχή των γονέων και μαθητών/τριών προσφύγων στη διαμόρφωση και τη λήψη αποφάσεων για τη σχολική μονάδα θα πρέπει, αν όχι να προβλέπεται θεσμικά, τουλάχιστον να ενθαρρύνεται από τους ανάλογους φορείς(μαθητικά συμβούλια, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων), αλλά και από τα ίδια μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι διευθυντές/ντριες μπορούν να συμβάλλουν θετικά ως προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς οι παρεμβάσεις τους επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις και αποφάσεις των μελών της σχολικής μονάδας.

Η οργάνωση και διεξαγωγή δραστηριοτήτων που προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετική κουλτούρα και η συμμετοχή του σχολείου σε δράσεις και προγράμματα με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα είναι μια προτεραιότητα που θα μπορούσε να θέσει στην έναρξη της σχολικής χρονιάς η διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Όπως, επίσης, η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας και στις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές για πολυπολιτισμικές τάξεις είναι μια πρωτοβουλία που θα έπρεπε να αναλαμβάνουν οι διευθυντές/ντριες σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Η πολιτεία θα ήταν ευχής έργο να καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες, ώστε η εκπαίδευση προσφύγων να μην περιορίζεται σε επίπεδο διακηρύξεων και καλών προθέσεων. Καλό θα ήταν η σχολική χρονιά να αρχίζει και για τα προσφυγόπουλα τον Σεπτέμβριο και όχι, ως συνήθως, το Δεκέμβριο ή ακόμη και το Μάρτιο. Οι πρόσφυγές μαθητές/τριες να εντάσσονται στα τμήματα γενικής παιδείας και να παρακολουθούν τα μαθήματα που προβλέπονται, ακόμη και όταν η Τάξη Υποδοχής δε λειτουργεί γιατί δεν έχουν διοριστεί οι εκπαιδευτικοί που θα τις στελεχώσουν.

Γενικότερα, θα πρέπει να εμπεδωθεί από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι οι πρόσφυγες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στα ελληνικά σχολεία και θα πρέπει τόσο η πολιτεία όσο και οι ίδιες οι σχολικές μονάδες να μεριμνούν για την απρόσκοπτη εκπαίδευσή τους. Στον τομέα αυτό η συμβολή των διευθυντών/ντριών είναι καθοριστικής σημασίας, τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και σε επίπεδο δημιουργίας διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής απόπειρας συμβάλλουν στη γενικότερη έρευνα για τη διαπολιτισμική διάσταση της ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων. Καθώς,

είναι μια πρώτη προσπάθεια ποιοτικής διερεύνησης του θέματος, θα μπορούσε αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη ποσοτικών ερευνητικών εργασιών ευρύτερης κλίμακας, ώστε να προκύψουν πορίσματα που με το εύρος και την εγκυρότητά τους θα αναδείκνυαν καλύτερα τα ζητήματα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ηγεσίας.

## Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Β. (2011). *Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της διγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας: Η περίπτωση των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Αγγελόπουλος, Γ. (2013). Πολυπολιτισμικότητα "αλά γκρέκα": από το 1980 στο 2009, *Επιστήμη και Κοινωνία*, Τεύχος 30, 75-103. <https://doi.org/10.12681/sas.644>
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. <https://doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Αναγνωστάκη, Ε. (2020). *Η πρόκληση της Σχολικής Ηγεσίας για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας στο Λύκειο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Arar, K., Beycioglu, K. & Oplatka I. (2016): A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Arar, K, Örüçü, D, & Ak Küçükcayır, G. (2018). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177%2F1741143218775430>
- Arar, K., Brooks, J., & Bogotch, I. (2019). *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world*. Emerald.
- Arar, K., Örüçü, D., & Ak Küçükcayır, G. (2019). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1603401>
- Αργυρίου, Α. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών /τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61.
- Αθανασούλα – Ρέπα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*. ΕΔΕΕΚ, Τεύχος 8, 1-12.
- Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

- Ανδρής, Ε. (2016). Διαπολιτισμική Ηθική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10ο, 146-154.*
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασχηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο ‘εμείς’ και ‘οι άλλοι’. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6, 90-123.* Ανακτήθηκε στις 03/03/2021, από <http://ecedu.uoi.gr/index.php/research/epistimoniki-epetirida>
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.* επιμ. Ευγενία Κουτσουβάνου, μετάφ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Banks, J. A. and C. A. McGee Banks (Eds) (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives.* Needham Heights, USA: Wiley.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης.* (J. Huber, Επιμ.) Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Basbay, A., & Bektas, Y. (2009). Cokkulturluluk baglaminda ogretim ortami ve ogretmen yeterlilikleri. *Egitim ve Bilim, 34(152), 30-43.*
- Βασιλειάδης, Κ. (2010). Παιδεία της πολυπολιτισμικότητας. Για την παιδεία των καταπιεζόμενων. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4672.9847>
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, 3, 92 – 108.*
- Bass, B. M., (1985). *Leadership and performance beyond expectation,* New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J., (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership.* Sage Publications, Inc.
- 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.
- Βουβούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτική ηγεσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο: Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Brooks, J. S., & Miles, M. (2008). From Scientific Management to Social Justice . . . and Back Again? Pedagogical Shifts in the Study and Practice of Educational Leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning 10, Article 21.* <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>



- Beaudoin, M. (2003). Distance education leadership for the new century. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (2). Retrieved 08/03/2021, from:  
<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer62/beaudoin62.html%0A>
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας.*, 29, σσ. 97-126.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Brauckmann, S. & Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας Νέας Σχέσης, Στο: *Πρακτικά συνεδρίου Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με θέμα Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές*. Βόλος, (σσ. 194-233).
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association. Ανακτήθηκε στις 10/9/2021 από [https://www.researchgate.net/publication/269930410\\_Thematic\\_analysis](https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis).
- Burke, K. M. (2010). Distributed leadership and shared governance in post-secondary education. *Management in Education*, 24(2), 5154. <https://doi.org/10.1177%2F0892020610363088>
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London, GBR: Sage Publications Ltd.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.
- Bush T., (2008). From management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Administration Management and Leadership*. 36(2), 271-288.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved 08/03/2021, from [https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217engSchool\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217engSchool_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf)
- Bush, T. & Glover, D. (2014) School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management*, 34:5, 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>

- Byram, M. (2003). «*La compétence interculturelle*», Ed. Conseil de l'Europe.
- Cambron-Mc Cabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19(1), 201–222. <https://doi.org/10.1177%2F0895904804271609>
- Cantle, T. (2012). Interculturalism: For the Era of Globalisation, Cohesion and Diversity. *Political Insight*, 3(3), 38–41. <https://doi.org/10.1111/j.2041-9066.2012.00124.x>
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σελ. 99-113). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας & Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο: Γκόβαρης, Χ. και συν. (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σ 51-52). Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008α). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τομ.7*, Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. , (2008β). Μεταναστευτικά ρεύματα στο διεθνή και ελλαδικό χώρο, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Τομ.7*, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα
- Γραφιαδέλλη, Ι.(2020). *Απόψεις Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων για το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο και το διαπολιτισμικό τους ρόλο σε αυτό*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
- Chan, S., A. Correia, K.A.T. Dang, J. Frawley, S. Inthasone, D. Kittiphanh, S. Kong, et al. 2008. Leadership is a sacred house: South East Asian cultural metaphors on educational leadership. *Leading & Managing*. 14, no. 2: 61-73.
- Christie, P., & Lingard, B. (2001). Capturing Complexity in Educational Leadership. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA. Retrieved 09/03/2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461930.pdf>

- Γιαμουγιάννη, Α. (2020). *Απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους: Μια εμπειρική έρευνα σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νησιών Λήμνου και Αγίου Ευστρατίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Επιμ. *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό σχολείο*. Στο: *Pentini A.A, Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός, 9-24
- Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol 47, Issue 4.  
<https://doi.org/10.1177%2F1741143217745880>
- Cooper, C. W. (2009). Performing Cultural Work in Demographically Changing Schools: Implications for Expanding Transformative Leadership Frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 694–724. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X09341639>
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375-395.  
<https://doi.org/10.3102%2F01623737025004375>
- Γούναρη, Χ. (2017). *Διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας δασκάλων και των αναγκών επιμόρφωσης τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών Ρομά*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Council of Europe (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. *Standing Conference of European Ministers of Education*, Athens, 10-12 November 2003.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφ. Σουζάνα Αργύρη, 2η έκδ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός
- Cushner, K., & Brennan, S. (2007). The value of learning to teach in another culture. In K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Journal of Teacher Education. Intercultural student teaching: A bridge to global competence*, 62(1), (pp. 1-12). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- Δαμανάκης, Μ. (1997). Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τα παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη. Στο: *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα, 33-42.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dang, K.A.T., Frawley, J., & Kittiphanh, D. (2011). Unhusking rice: The process of tapping into intercultural perspectives from South East Asian educational leaders. Paper presented at the *1st conference of the Exploring Leadership & Learning Theories Association*, February 15-17, in Penang, Malaysia.
- Δανιηλίδου, Ε. & Βορβή, Ι.(2014).Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 2ο, 175-190.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- Deardorff, D. (2008). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: CA: Sage
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα*. Αθήνα. Γρηγόρης
- Δημητροπούλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Ι. (2008). *Ασυνόδευτοι ανήλικοι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. Μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση από την πολιτεία των αλλοδαπών ασυνόδευτων ανηλίκων που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα*. Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε, στις 12/02/2021, από <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48f5a21e2>
- Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 1,18-27.
- Διαλεκτόπουλος, Θ., (2006), Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών στο Γεωργογιάννης Παντελής (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων (2013). Η επάρκεια και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του Ν. Τρικάλων να αντιμετωπίσουν τις διαπολιτισμικές ανάγκες της σχολικής τάξης. *Έρευνα στο Πρόγραμμα: Comenius Regio Schools without borders GR1-COM*.

- Dillard, C. B. (1995). Leading with her life: An African American feminist (re)interpretation of leadership for an urban high school principal. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 539-563.
- Dieronitou, I. (2014). Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership. *Journal Of Arts, Science And Commerce*, 5 (1), 37 – 43.
- Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία, στο: Χατζηδημού, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου*, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, (σσ. 45-60).
- Easley, J. (2008). Moral school building leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 25–38. <https://doi.org/10.1108/09578230810849790>
- Εγκύκλιος 117052/Γ1/23-09-2009.«Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλιννοστούτων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο Εκπαιδευτικό μας σύστημα».
- Εγκύκλιος 170835/Δ1/26-10-2015. «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2015-2016 σε δημοτικά σχολεία της χώρας».
- Εγκύκλιος 108457/Δ204/07/2016. «Εγκύκλιος σχετικά με την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών με ελλιπή δικαιολογητικά σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας»
- Εγκύκλιος 162834/Δ1/29-9-2017. «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β΄ Φάση».
- Εγκύκλιος 169735/ΓΔ4/10-10-2017 Υ.Α.(Β΄ 3727) «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Εγκύκλιος 103401/Δ/20/06/2017.«Εγγραφές αλλοδαπών μαθητών και Τάξεις Υποδοχής».
- Εγκύκλιος 156996/ΓΔ4/ 20/09/2017. «Εγγραφές αλλοδαπών μαθητών και Τάξεις Υποδοχής».
- Εγκύκλιος 135904/ ΓΔ4/ 14 - 08 -2018. «Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ για το 2018 - 2019 σε Γυμνάσια – Λύκεια.».
- Εγκύκλιος 109589/Δ2/25-8-2020.«Ηλεκτρονικές αιτήσεις εγγραφών-ανανεώσεων εγγραφών-μετεγγραφών περιόδου Σεπτεμβρίου 2020».
- Έμκε- Πουλοπούλου, Η., (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ευσταθίου, Α. (2020). *Η αναγκαιότητα ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών των εκπαιδευτικών μονάδων της Β΄ βαθμιας εκπαίδευσης. Μια εμπειρική μελέτη: Οι στάσεις - αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της Β΄ βαθμιας εκπαίδευσης της Β΄ Αθήνας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Πειραιάς.*
- Fiedler, F.E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

- Filpisanu, M., Tomuletiua, A., Gyorgya, M., Moldovana, T., (2012). Practical guide of intercultural education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5523-5528.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.469>
- Frawley, J., & Fasoli, L. (2012). Working together: intercultural leadership capabilities for both-ways education. *School Leadership & Management*, 32(4), 309–320. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.708328>
- Furman, G. C. (2003). Moral Leadership and the Ethic of Community Values and Ethics. *Educational Administration*, v2 n1 2003. Retrieved 08/03/2021, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186562>
- Ζερβάκης, Γ. (2019). *Επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη σε σχολικές μονάδες του νομού Δωδεκανήσου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Gardiner, M. E., & Enomoto, E. K. (2006). Urban School Principals and Their Role as Multicultural Leaders. *Urban Education*, 41(6), 560–584. <https://doi.org/10.1177%2F0042085906294504>
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 61(4), 30-35.
- Goddard, T. (2006). Editorial: school leadership and equity—results from an international comparative study. *School Leadership and Management*, 27,1, pp. 1–5.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Green, J. M. (2016). The phenomenon of teacher leadership and cross-cultural confusions: what teachers’ narratives reveal about school leadership and intergroup communication. *Theses and Dissertations – Educational Leadership Studies*. Retrieved 08/03/2021, from [https://uknowledge.uky.edu/edl\\_etds/16](https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/16)
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (105-117), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177%2F1741143216659296>
- Hajisoteriou, Ch. (2012). Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools?. *International Journal Leadership in Education*, v. 15, n. 3, 311–329.

- Hajisoteriou, Ch., Angelides P. (2014). Facing the 'challenge': School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership* 2014, V. 42(4S) 65–82. <https://doi.org/10.1177%2F1741143213502194>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Heyl, J. D., & Mc Carthy, J. M. (2003). *International education and teacher preparation in the U.S.* Presented at National Conference for Global Challenges and U.S. Higher Education: National Needs and Policy Implications, Duke University, Durham, NC.
- Hoff, G., (1988). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler.
- Hoi, I. P. (2004). Contingent leadership Paraphernalia to school administration in haotic times. Retrieved 09/02/2021, from: <https://www.researchgate.net/publication/253209337>
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. Lane Akers Ink. New York.
- Hui-Ling Wendy Pan & Peiying Chen (2011) Challenges and research agenda of school leadership in Taiwan. *School Leadership & Management*, 31:4, 339-353. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2011.606270>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα. ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Joppke, C. (2018). War of words: interculturalism v. multiculturalism. *Comparative Migration Studies*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1>
- Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α. & Παναγόπουλος, Ε. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη*. Στο: 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: "Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον". Πάτρα.
- Καλλιάρas, Κ.(2020). Συμμετοχή Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Επιμορφωτικά Προγράμματα: Κίνητρα και Εμπόδια. *International Journal of Educational Innovation*. Vol. 2 Issue 1,118- 129.

- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ.,(2019). Η μετασχηματική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8 (1), 112-128. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καναβάκης, Μ. (2004), Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες, στο: *Γκότοβος Ε. Α. (επιστ. υπευθ.). Επιμορφωτικό πρόγραμμα, «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 05/03/2021, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf>*
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανέλλου, Μ. (2019). *Μελέτη των αντιλήψεων διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο της ηγεσίας στο σχολείο του 21ου αιώνα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.383>
- Karagianni, G. (2021). *Intercultural Leadership and Inclusive Education: A small scale survey in the region of Thessaly*. Postgraduate Dissertation. Hellenic Open University. Patras.
- Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Λ. (2005) Η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Πλαίσια της Δια Βίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης. *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 6, 12-17.
- Καρασίκη, Ε. (2019). *Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη στο σύγχρονο σχολείο του 21ου αιώνα: στάσεις, δυνατότητες, δυσκολίες από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Καραμάνου, Α. (2011). Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα των φύλων. Στο: *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνα*. Αθήνα. Εκδόσεις Ίνδικτος, (σσ 209-238). Ανακτήθηκε στις 05/03/2021, από [www.karamanou.gr/library/downloads/Docs/documents](http://www.karamanou.gr/library/downloads/Docs/documents).
- Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικό του Συνεδρίου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* 58-60. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ).
- Καρρά, Ε. & Παπαδοκωνσταντάκη, Μ. (2021). *Διαπολιτισμική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη Διευθυντών σχολικών μονάδων σε περιβάλλοντα εκπαιδευτικής συμπεριληψης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Αθήνα.



- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Greece: a historical approach, *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 48(3), pp.225-242.  
<https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1173023>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kastoryano, R. (2018). Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity. *Comparative Migration Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0082-6>
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε 26/03/2021, από <http://www.adulteduc.gr>
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μια εισαγωγή στο: Παπαναουμ Ζ., (επιστ. υπευθ.) *ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ) ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Θεσσαλονίκη
- Κεσίδου, Α./Παπαδοπούλου, Β. (2008), Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Κεσίδου, Α. (2014). [Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά».: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί](#). Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό. Επιμέλεια: Ε. Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου. Θεσσαλονίκη. ΥΠΑΙΘ/ΑΠΘ. *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών*. τευχ.1/5 σ.19-31. Ανακτήθηκε 10/03/2021, από [http://diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf](http://diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf)
- Κληρονόμος, Θ. (2018). *Διερεύνηση ύπαρξης επιμορφωτικών αναγκών Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4(2) ΦΕΚ Β' 3049/23.09.2016. «*Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*».
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 139654 /ΓΔ4, ΦΕΚ Β' 2985/30.08.2017. «*Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*».
- Κοτταρίδη, Γ., Βαλάση-Αδάμ, Ε. (2006, 4 Νοεμβρίου). Στις μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται. *Ελευθεροτυπία*, 56-57.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε 11/03/2021,

από

[http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/new\\_soft/nees\\_eisigiseis/mer\\_g\\_th\\_en\\_vi/kossybaki.htm](http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kossybaki.htm)

- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218–240. <https://doi.org/10.1108/09578231011027860>
- Λάβδας, Κ. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 27-52. <https://doi.org/10.12681/sas.608>
- Λιαργκοβάς, Π., Δερμάτης, Ζ., Κομνηνός, Δ. (2019). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Τζιόλα.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84. <https://doi.org/10.1007/BF01807017>
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lather, P. (1997). Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation. *Handbook of research on teaching*.
- Leeman, Y. A. M. (2003) School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*, 14:1, 31-45. <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044638>
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27:1, 51-63. <https://doi.org/10.1080/13632430601092420>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X94030004006>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. A., Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Students Success, Temple University. Retrieved 08/03/2021, from [http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What\\_we\\_know\\_about\\_SchoolLeadership.pdf](http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf)
- Leithwood, K. A., Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. In: W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (pp. 12-27). New York: Teachers College Press.

- Leithwood K. (2007) What We Know About Educational Leadership. In: Burger J.M., Webber C.F., Klinck P. (eds) *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership*, vol 6. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_4)
- Levrau, F., & Loobuyck, P. (2018). Introduction: mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *Comparative Migration Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0080-8>
- Λιακοπούλου, Μ.(2006). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Λιακοπούλου, Μ.(2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.
- Λιακοπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου, Β.(2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 77-96.
- Λιακοπούλου, Μ., Αλεξίου, Π., Ζιώγα, Στ., Μπανάσου, Β., Ράπτη, Ε., Τριανταφύλλου, Χ., Φωτίου, Κ. & Χίλαϊ Α. (2021). Διεύθυνση και ηγεσία σχολικών μονάδων: Πώς η βιογραφία επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ηγέτη. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 7. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.25309>
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61. Retrieved 09/03/2021, from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/9921>
- Lodewijk van Oord (2013) Towards transformative leadership in education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16:4, 419-434. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.776116>
- López, M. C. (2008). School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/13603120701308439>
- Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E., & Kotok, S. (2019). Challenges and agency: principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613570>
- Μανιάτης, Π. (2011). Η διαπολιτισμική ικανότητα ως στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση. *Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ*.
- Μάρκου, Γ. (1995). Η πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο ελληνισμό. Στο *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του. Πρακτικά Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας* (136-149). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α.
- Maldonado, N., Lacey, H.C. (2001), Defining Moral Leadership: Perspectives of 12 Leaders. *Florida Journal of Educational Research*, Vol 41, No 1, 79-101.
- Μέλλη, Σ. (2018). *Η πράξη της Διαπολιτισμικής Ηγεσίας από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων. Μοντέλα ηγεσίας - Αποτελεσματική Διοίκηση, Επικοινωνία και Λήψη Αποφάσεων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Merchant, B., Johansson, O., & Ärlestig, H. (2019). Welcome and välkommen school administrators in the U.S. and Sweden responds to unexpected numbers of refugees in their rural communities. *International Journal of Leadership in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629630>
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ρήγα Αναστασία-Βαλεντίνη (Επιμ.), *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα. Gutenberg
- Michaelidou, A. & Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working?. *Professional Development in Education*, 35(3), 399–416. <https://doi.org/10.1080/19415250903069359>
- Mills, C.& Ballantyne, J. (2020). Teaching Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*, 26, 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>
- Modood, T. (1997). Introduction: The politics of multiculturalism in the new Europe. In: T. Modood and P. Werbner (Eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*. London: Zed Books Ltd.
- Modood, Tariq. (2016). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 85–112. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosm129.pub2>
- Moral, C., García-Garnica, M., & Martínez-Valdivia, E. (2017). Leading for social justice in challenging school contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1274784>
- Morrison, A. (2013) Educational leadership and change: structural challenges in the implementation of a shifting paradigm. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33:4, 412-424. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813462>

- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). *Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Έρευνα στην εκπαίδευση, 2, 145-166.* Ανακτήθηκε 05/07/2021, από <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8840/9062.pdf>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα. Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπέστιας Γ., Μπάλιας Ε. (2017). *Το μοντέλο της κατανομημένης ηγεσίας ως παράγοντας προώθησης των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό σχολείο: Μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Στο: Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Αποτελεσματικής Διοίκησης και Ηθικών Αξιών*. Επιμ. Καραβάκου, Β., Τσιούμης, Κ., Τόμ. Α', Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία, 144-153. Ανακτήθηκε 10/03/2021, από: [http://www.leadership2017.uom.gr/wpcontent/uploads/2018/09/Volume\\_1.pdf](http://www.leadership2017.uom.gr/wpcontent/uploads/2018/09/Volume_1.pdf)
- Μπίκος, & Τζιφόπουλος (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, 60-77.*
- Myers, E. & Murfy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Education Administration, 33, 14-37.*
- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimization of research texts. *British Educational Research Journal, 29(1), 5-23.* <https://doi.org/10.1080/0141192032000057348>
- Neuner G. (2012). Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Huber J. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Στρασβούργο. Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Echoing school leaders' voices in Cyprus: a study of novice school leaders' perceptions regarding leadership professional development. *Professional Development, Education, 37 (5), p. 721-740.*
- Νικολάου, Γ. (2010). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.

- Νικολάου, Σ.-Μ. (2016). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση, στο: *Πρακτικά Όγδοου Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΛΛΙΕΠΕΚ με θέμα «Το ΤΙ και το ΠΩΣ στην αγωγή, στη διδασκαλία, στην έρευνα και στη μάθηση: Ακούω και ξεχνώ – Βλέπω και μαθαίνω – Κάνω και καταλαβαίνω»*, ΕΛΛΙΕΠΕΚ, Αθήνα, 18-19 Νοεμβρίου 2016. Ανακτήθηκε 14/07/2021, από [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings/8th\\_Conference.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/8th_Conference.html)
- Νόμος 1566/1985/ Φ.Ε.Κ. Α' 167/30-9-1985. «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*».
- Νόμος 2101/1992/ΦΕΚ Α' 192/2.12.1992. «*Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού*».
- Νόμος 2413/1996/ Φ.Ε.Κ. Α' 124/14-6-1996 «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».
- Νόμος 1340/2002/ Φ.Ε.Κ. Β' 1340/16-10-2002 «*Καθήκοντα Στελεχών Εκπαίδευσης*».
- Νόμος 3386/2005/ Φ.Ε.Κ. Α' 212/23-8-2005 «*Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια*».
- Νόμος 4251/2014 (80 Α') «*Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις*».
- Νόμος 4415/2016/ Φ.Ε.Κ. Α' 159/6-9-2016 «*Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».
- Ντόβα, Μ. (2020). *Ο ρόλος της δι-ομαδικής επαφής στη διαχείριση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της προκατάληψης από την πλευρά του εκπαιδευτικού ως προς τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Οι εκπαιδευτικοί στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: εκδόσεις τυπωθήτω.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ανακτήθηκε στις 14/02/2021, από [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org).
- Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (1967). *Πρωτόκολλο για το Καθεστώς των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε στις 14/02/2021, από [www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)
- Office of the United Nations High Commissioner for Refugees. (2010). *Convention and Protocol relating to the status of refugees*. Geneva, Switzerland. Ανακτήθηκε στις 14/02/2021, από <http://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-statusrefugees.html>
- Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα- [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org), 1948.
- Paccione, A. V. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102(6)

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010- 2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών). Ανακτήθηκε 11/07/2021, από <http://epimorfosi.edu.gr/>
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική, εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική, εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πανταζής, Β.(2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΣΕΑΒ
- Παντελή, Ο. (2020). *Διαπολιτισμική ικανότητα στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ.) στο νομό Ιωαννίνων: μια μελέτη περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 69.
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. και Κατσαφούρος, Π. (2013). *Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη*. Ανακτήθηκε 08/07/2021, από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/9>
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*. Πρακτικά ημερίδας, Αλεξανδρούπολη, 24 Απριλίου 2004, 1-7.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open education - The journal for open and distance education and education technology*, 4 (1).
- Parker, G., (2015). Distributed leadership in English schools in 2014. *Management in Education*, 29(3), 132–138.
- Parla, J.A., (1994), “Educating teachers for cultural and linguistic diversity: A model for all teachers”, *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 9, 1-6.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus, *Journal of Educational Administration*, Vol. 42 Iss 6, pp. 656 – 668.  
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230410563656>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πολίτη, Ε. (2017). *Η διαρκής επιμόρφωση των διευθυντών ως προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική διακυβέρνηση και ανάπτυξη σχολικών μονάδων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Πούλιου, Α. (2018). *Διαπολιτισμική ανάπτυξη σχολικών μονάδων. Εμπειρίες και πρακτικές στελεχών εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Πούρικας, Χ. (2020). Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. *International Journal of Educational Innovation*, Vol.2, Issue 2, 112-122.
- Quick, P.M., Normore, A.H. (2004), "Moral leadership in the 21st century: everyone is watching – especially the students", *The Educational Forum*, Vol. 68 No. 4, pp. 336-47.  
<https://doi.org/10.1080/00131720408984649>
- Raz, J. (1998). Multiculturalism. *Ratio Juris*, 11(3), 193–205. <https://doi.org/10.1111/1467-9337.00086>
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Rivera-McCutchen, R. L., and T. N. Watson. (2014). Leadership for Social Justice. It is a Matter of Trust. *Journal of Cases in Educational Leadership* 17 (4): 54–65.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα. Αυτοέκδοση
- Σαμσάρη, Δ. (2020). *Αντιλήψεις των διευθυντών σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το διοικητικό έργο και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Santamaría, L. J. (2013). *Critical Change for the Greater Good. Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347-391.  
<https://doi.org/10.1177%2F0013161X13505287>
- Σαπουντζής, Α., Μαυρομάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ., & Καρούσου, Α. (2015). Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 195-223. <https://doi.org/10.12681/hjre.8861>



- Σαράντης, Β. (2020). *Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινα.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership- What's in it for schools?*. London: Routledge & Falme
- Shamir, B. & Howell J.M. (1999) Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 257–283.
- Sharma, S. (2005). Multicultural Education: Teachers' Perceptions And Preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, Volume 2, 5-53.
- Σιμοπουλος, Γ., (2018). Ενότητα 3: πρακτικές διαχείρισης της διαφορετικότητας στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Στο: *Εκπαίδευση για την ένταξη-Ένα εργαστήριο για τους εκπαιδευτικούς. Επιμορφωτικό πρόγραμμα Unisef*.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177%2F1741143205048168>
- Smith, P., & Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: a policy paradox. *Management in Education*, 25(2), 58–61. <https://doi.org/10.1177%2F0892020611399608>
- Spillane JP (2005) Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2): 143–150
- Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti E. & Roussakis, Y. (2009) Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism, *Intercultural Education*, 20:3, 267-276. <https://doi.org/10.1080/14675980903138624>
- Σπυροπούλου, Μ. (2016). *Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι ως πρόσφυγες και μετανάστες*. Αθήνα. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001), Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, *Cambridge University Press*, Cambridge, σ. 4.
- Συνήγορος του Πολίτη (2016). *Εξαμηνιαία Έκθεση του Μηχανισμού Παρακολούθησης των Δικαιωμάτων των Παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 14/02/2021, από <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos>
- Szeto, E., Cheng, A. Y. N., & Sin, K. K. F. (2018). Challenges of difference and difficulty: how do principals enact different leadership for diverse student population in a changing Chinese school context?. *International Journal of Leadership in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1518541>

- Taylor, S. & Sidhu, R. (2012) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, 39-56.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Tengi, M. L., Mansor, M. & Hashim, Z. (2017). A Review Theory of Transformational Leadership for School. *International Journal of Academic Research in Business*. Retrieved 10/03/2021, from <https://vuthedudotorg.files.wordpress.com/2015/06/moral-leadership-sergiovanni-ebs.pdf>
- Theoharis, G. ( 2009). *The School Leaders Our Children Deserve: Seven Keys to Equity, Social Justice and School Reform*. New York: Teachers College Press.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. Στο P. Leavy, *The Oxford handbook of qualitative research*. New York: Oxford University Press.62-77.
- Troutman, Jr., Porter, L., Zehm, D. and Zehm, Stanley, J. (1998). The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education. *Taylor & Francis Online*, 9:2,165- 171. In: <http://dx.doi.org/10.1080/0952391980090206>
- Τσαούσης, Δ. Γ.(1995). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα. Gutenberg
- Τσιμούρα, Μ.(2021). *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: πορίσματα έρευνας, προβληματισμοί και προτάσεις*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- UNESCO (1960). *Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 13/02/2021, από [http://6dimdiapeflefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/Unesco1960.htm](http://6dimdiapeflefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Unesco1960.htm)
- United Nations Regional Information Centre (UNRIC) (1951). *Σύμβαση της Γενεύης για το Καθεστώς των Προσφύγων*. Γενεύη. Ανακτήθηκε 14/02/2021, από [www.unric.org](http://www.unric.org)
- UNHCR (2016α). *‘Πρόσφυγας’ ή ‘μετανάστης’ – Ποιος όρος είναι ο σωστός;.* Ανακτήθηκε 12/02/2021, από [https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas\\_i\\_metanastis.html](https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html)
- UNHCR (2016β). *Πρόσφυγας ή Μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία* Ανακτήθηκε στις 12/02/2021, από [https://www.unhcr.org/cy/wpcontent/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR\\_Refugee\\_or\\_Migrant\\_GR.pdf](https://www.unhcr.org/cy/wpcontent/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf)
- Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες. (1989). *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Νέα Υόρκη. Ανακτήθηκε 13/02/2021, από [www.unhcr.gr](http://www.unhcr.gr).
- Υπουργική Απόφαση 353.1/324/105657/Δ1/2002 Φ.Ε.Κ. Β’ 1340/16/10/2002. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

- Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1 Φ.Ε.Κ. Β' 2687/29-08-2016 «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Επισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.».
- Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4 Φ.Ε.Κ. Β' 3049/23-09-2016 «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.».  
(καταργήθηκε)
- Υπουργική Απόφαση 166646/ΓΔ4 Φ.Ε.Κ. Β' 3237/10-10-2016 «Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2016-17 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).».
- Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4 Φ.Ε.Κ. Β' 3502/31-10-2016 «Ίδρυση, οργάνωση ,λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».
- Υπουργική Απόφαση 2099/ΓΔ4 (1) ΦΕΚ Β' 208/03.02.2020, «Εγγραφές ανήλικων αιτούντων ή ανήλικων τέκνων αιτούντων διεθνή προστασία σε σχολικές μονάδες Π.Ε. και Δ.Ε στο έδαφος της ελληνικής επικράτειας».
- Voinea, M. (2012). The role of intercultural education in defining the system of individual values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 288-292  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.129>
- Veletić, J. & Olsen, R. (2021): Exploring school leadership profiles across the world: a cluster analysis approach to TALIS 2018. *International Journal of Leadership in Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1953612>
- Verkuyten, M., Yogeeswaran, K., Mepham, K., & Sprong, S. (2020). Interculturalism: A new diversity ideology with interrelated components of dialogue, unity, and identity flexibility. *European Journal of Social Psychology*, 50(3), 505–519. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2628>
- Vervaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68–77.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.009>
- Walker, A., (2004). *Priorities, strategies and challenges: Proactive leadership in multi-ethnic schools*. National College for School Leadership.
- Wang, F. (2016). From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (1): 1–20. <https://doi.org/10.1177/1555458914549663>

- West-Burnham, J. (1997), Leadership for learning: reengineering 'mind sets'. *School Leadership and Management*, 17(2), 231–243.
- West -Burnham, J. (2001). Moral leadership. Retrieved 8/03/2021, from [https://www.unrwa.org/userfiles/file/leading\\_4\\_the\\_future/module1/moral-leadership%20West%20Burnham.pdf#:~:text=In%20this%20context%2C%20moral%20leader%20is%20defined%20as%3A,ed](https://www.unrwa.org/userfiles/file/leading_4_the_future/module1/moral-leadership%20West%20Burnham.pdf#:~:text=In%20this%20context%2C%20moral%20leader%20is%20defined%20as%3A,ed)
- West-Burnham, J. (2001). Interpersonal leadership. *NCSL Leading Edge Seminar*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Wilkinson, J. & Kaukko, M. (2019): Educational leading as pedagogical love: the case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629492>
- [www.lawspot.gr](http://www.lawspot.gr) (2017). Τι προβλέπει η Σύμβαση της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων. Ποιος θεωρείται πρόσφυγας, ποια τα δικαιώματά του και άλλες χρήσιμες πληροφορίες για τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951. Ανακτήθηκε στις 12/02/2021 από: <https://nomikes-plirofories/voithitika-kemena/ti-provlepei-i-symvasi-tis-genevis-gia-kathestos-ton-prosfy>
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). 'Τι είναι η Πατρίδα μας;' *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηγιάννης, Θ., Λιμαράκη, Μ., Χλαπάνης, Γ. - Ε., (2012). Εκπαιδευτικές Ανάγκες Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Ανακτήθηκε 10/07/2021, από [http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/pdfs/arthro18\\_synedrio\\_kedek\\_chatzigianis\\_limaraki\\_hlapanis.pdf](http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/pdfs/arthro18_synedrio_kedek_chatzigianis_limaraki_hlapanis.pdf).
- Χατζησωτηρίου, Χρ. (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο Χατζησωτηρίου, Χρ., Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές θεωρίες και Εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδ. Σαΐτα.
- Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 11ο, 172-186.
- Χαρίτος, Β., Παπασταμάτης, Α. (2011). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε. *Mare Ponticum*. Volume 2, 33-45.
- Χρυσικός, Χ. (2020). *Οι απόψεις των Διευθυντών Α/θμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την ενσωμάτωση των προσφύγων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>
- 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

## Παράρτημα

**Διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής . Η περίπτωση των Ιωαννίνων**

### Πρωτόκολλο Συνέντευξης

#### **A. Επάρκεια σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας.**

- 1). Με ποιο τρόπο πιστεύετε πως η παρακολούθηση, κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών, μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής και σχολικής ηγεσίας θα μπορούσε να σας βοηθήσει στην άσκηση των καθηκόντων σας ως διευθυντή/ντρια;
- 2). Από την εμπειρία σας, ποιος από τους τρόπους διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείτε πως είναι ο καταλληλότερος για την επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων;
- 3). Η επιμόρφωσή σας σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας θα ήταν, κατά τη γνώμη σας, χρήσιμη για να ανταπεξέλθετε στην άσκηση ηγεσίας σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο; Πως, δηλαδή, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο σε επίπεδο επάρκειας γνώσεων όσο και ηγετικής πράξης;

#### **B. Διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών**

- 4). Πόσο έτοιμός/η θεωρείτε ότι ήσασταν προκειμένου να αναλάβετε την ηγεσία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;
- 5). Πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν την πολιτισμική διαφορετικότητα; Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν σ' αυτό;
- 6). Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;
- 7). Σύμφωνα με την εμπειρία σας, ποια είναι συνήθως τα προβλήματα αυτά και πως τα διαχειρίζεστε;

#### **Γ. Διαπολιτισμική διάσταση της ηγεσίας των διευθυντών/ντριών**

- 8). Ήταν επιλογή σας, με την έννοια της προτεραιότητας έναντι άλλων σχολικών μονάδων, να τοποθετηθείτε ως διευθυντής/ντρια σε σχολείο με αυξημένη την πολιτισμική ανομοιογένεια στη

σύνθεση του μαθητικού δυναμικού; Ειδικότερα, ποια ήταν τα κριτήρια για την επιλογή της σχολικής μονάδας τοποθέτησης σας;

9). Πως θα περιγράφατε την ηγεσία σας, ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της;

10). Ποιες πρακτικές της ηγεσίας σας διακρίνονται για την διαπολιτισμική τους διάσταση; Τις εφαρμόζετε, δηλαδή, επειδή τις θεωρείτε κατάλληλες για ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;

11). Ποιοι τομείς χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας κατά την άσκηση ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

12). Ποιες προτάσεις θα διατυπώνατε για τη βελτίωση της ηγεσίας προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής;

## **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

### **ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

#### **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

#### **ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

#### **ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: « ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ »**

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί τμήμα έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο Διπλωματικής Εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση των Επιστημών της Αγωγής.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και ΔΥΕΠ.

Θα σας παρακαλούσα, αφού διαβάσετε τα ερωτήματα, να σημειώσετε την απάντηση που επιλέγετε, προσέχοντας να μην αφήσετε κάποιο ερώτημα αναπάντητο.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

## Ερωτηματολόγιο

### Δημογραφικά στοιχεία

#### Φύλο

- a) Άνδρας
- b) Γυναίκα

#### Ηλικία

- a) Εώς 30 ετών
- b) 31-40
- c) 41-50
- d) 51-60
- e) 61 και άνω

#### Σπουδές

Πτυχίο ΑΕΙ

Πτυχίο ΤΕΙ

#### Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα

- a) Δεύτερο πτυχίο
- b) Μεταπτυχιακό
- c) Διδακτορικό
- d) Άλλο:.....  
.....

#### Ξένες γλώσσες

- a) Αγγλικά
- b) Γαλλικά
- c) Γερμανικά
- d) Ιταλικά
- e) Άλλο:.....  
.....

**Στη διάρκεια των σπουδών σας είχατε παρακολουθήσει μαθήματα  
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχολικής ηγεσίας;**

Ναι

Όχι



### Έτη Υπηρεσίας

- a) Έως 10 έτη
- b) 11-20 έτη
- c) 21-30 έτη
- d) 31 και άνω έτη

### Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια

- a) Έως 4 έτη
- b) 4-8 έτη
- c) 8-12 έτη
- d) 12-16 έτη
- e) 16-20 έτη
- f) 20 έτη και άνω

### Ειδικότητα

- a) Θεολόγος (ΠΕ01)
- b) Φιλολόγος (ΠΕ02)
- c) Μαθηματικός (ΠΕ03)
- d) Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04)
- e) Φιλολόγοι Ξένων γλωσσών (ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07)
- f) Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)
- g) Πληροφορικής (ΠΕ086)
- h) Κοινωνικών Επιστημών (ΠΕ78)
- i) Οικονομολόγοι (ΠΕ80)
- j) Μουσικοί (ΠΕ16)
- k) Καλλιτεχνικών μαθημάτων (ΠΕ08)
- l) Άλλο:.....  
.....

### Επιμορφώσεις

- a) Διαπολιτισμική Αγωγή
- b) Εκπαιδευτική Ηγεσία
- c) Άλλο:.....  
.....

### Ποια ήταν η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων;

- a. Ετήσια
- b. 6-9 μήνες
- c. 1 μήνας

d. Άλλο:.....  
.....

**Ποιος ήταν ο τρόπος διαξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος;**

- a) Διά ζώσης
- b) Σύγχρονη εξ αποστάσεως
- c) Ασύγχρονη εξ αποστάσεως
- d) Μικτός τρόπος
- e)

**Ποιος ήταν ο φορέας υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων;**

.....  
.....

**Στη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων περιλαμβάνονταν και θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας;**

- a) Ναι
- b) Όχι

Σας ευχαριστώ.

**Πίνακας 4. Συγκεντρωτικός πίνακας πρώτου θεματικού άξονα.**

**A. Η επάρκεια των διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας.**

<b>A. Η επάρκεια των διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας.</b>		
<b>Θεματικές ενότητες/κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>	<b>Αναφορές</b>
Προπτυχιακές σπουδές	Θετική η ένταξη στα Προγράμματα Σπουδών μαθημάτων διαπολιτισμικής ηγεσίας	8
	Αρνητική στάση στην προοπτική ένταξης μαθημάτων διαπολιτισμικής ηγεσίας στα Προγράμματα Σπουδών	2
	Παράμετροι σχολικής ηγεσίας	
	Ο ρόλος της εμπειρίας στη διαπολιτισμική ηγεσία.	2
	Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και η εν γένει στάση ζωής	1
	Ο ρόλος της επιμόρφωσης	1
Κατάλληλος τρόπος διεξαγωγής επιμορφώσεων	Διά ζώσης	4
	Συνδυασμός διά ζώσης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως	3
	Σύγχρονης εξ αποστάσεως	2
	Ασύγχρονη εξ αποστάσεως	1
	Αρχική επιμόρφωση	1
	Βιωματική επιμόρφωση	2
	Σύνδεση με την πράξη	1
Η μεταβλητή της επιμόρφωσης στην άσκηση διαπολιτισμικής ηγεσίας	Θετική και ενισχυτική η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας	10

	Θετική η συμβολή της στη διαχείριση συγκρούσεων	1
	Θετική η συμβολή της στην αντιμετώπιση σχολικής διαρροής	1
	Θετική η συμβολή της στις σχέσεις με τους μαθητές	2
	Θετική η συμβολή της στις σχέσεις με γονείς	1
	Θετική η συμβολή της στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών	1
	Παροχή επιστημονικής γνώσης, μεθοδολογίας και πρακτικών διαπολιτισμικής ηγεσίας	1
	Επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας, άμεση υποστήριξη στα καθήκοντα των διευθυντών/ντριων	1
	Αναγκαία η ενημέρωση στις εξελίξεις- επικαιροποίηση των γνώσεων	1

**Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός πίνακας του δεύτερου θεματικού άξονα.**

***B. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.***

<b><i>B. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ</i></b>		
<b>Κατηγορίες/θεματικές ενότητες</b>	<b>Κωδικοί</b>	<b>Αναφορές</b>
Διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/ντριών κατά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης	Ήμουν έτοιμος/η	7
	Δεν ήμουν έτοιμος/ έτοιμη	2
	Ήμουν έτοιμος/η λόγω επιστημονικής κατάρτισης	2
	Ήμουν έτοιμος/η λόγω εμπειρίας σε διευθυντική θέση	1
	Ήμουν έτοιμος/η λόγω προϋπηρεσίας σε σχολείο	2

	με αλλοδαπούς/ες μαθήτριες		
	Ήμουν έτοιμος/η λόγω αξιακής θεώρησης και στάσης ζωής	2	
	Δεν ήμουν έτοιμος/η λόγω απειρίας σε διευθυντική θέση	1	
	Παράμετροι έλλειψης διαπολιτισμικής ετοιμότητας		
	Δεν ήμουν έτοιμος/η γιατί ήταν μια καινούρια συνθήκη.	1	
Διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/τριών κατά τη διάρκεια της θητείας τους	Διαθέτω διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαχειρίζομαι με άνεση και ευχέρεια διαπολιτισμικά ζητήματα	9	
	Δε διαθέτω ετοιμότητα για να διαχειριστώ με άνεση τα προβλήματα	1	
	Η εμπειρία σε διευθυντική θέση	3	
	Η επικοινωνία με τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες	2	
	Η καλή συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών/τριών	2	
	Οι σπουδές	1	
	Η επιμόρφωση	1	
	Η καλή συνεργασία με διοικητικούς φορείς εκπαίδευσης	1	
	Η επαφή με τους γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών	1	
	Η γνώση της κουλτούρας και των καταβολών του μαθητικού δυναμικού	1	
	Η αποδοχή της διαφορετικότητας	2	
		Η συνεργασία με ΜΚΟ	1
	Ετοιμότητα στη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον	Μπορώ να αντιμετωπίσω τα προβλήματα - Υψηλός βαθμός ετοιμότητας	9

	Δε δύναμαι να αντιμετωπίσω προβλήματα που προκύπτουν	1
	Αίτια ικανοποιητικής ανταπόκρισης στην επίλυση προβλημάτων	
	Εμπειρία	2
	Συνεργασία με γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς	3
	Ετοιμότητα διευθυντή/ντριας	3
	Προσωπικότητα διευθυντή/ντριας	2
	Ανοιχτότητα στο διαφορετικό, έλλειψη προκατάληψης	2
	Συνεργασία με μαθητές	1
	Καλή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας	1
	Αποδοχή διαφορετικότητας	1
	Υλοποίηση αποφάσεων του διευθυντή/ντριας από τους/τις εκπαιδευτικούς	1
	Σταθερότητα στη λήψη αποφάσεων	1
	A. Προβλήματα σχετικά με μαθητές/τριες και τη φοίτησή τους	Μαθητική διαρροή - εγκατάλειψη σχολείου
Απουσίες- ελλιπής φοίτηση		3
Επικοινωνία με μαθητές/τριες-άγνοια γλώσσας		4
Επικοινωνία με γονείς		2
Αντιδράσεις γηγενών μαθητών		3
Δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων		3
Διαρκής μεταβολή στη σύνθεση των Τάξεων Υποδοχής		1
Ψυχολογική κατάσταση των παιδιών		1

	Ανομοιογένεια ομάδας προσφύγων μαθητών/τριών-συγκρούσεις μεταξύ τους	1
	Αδυναμία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον	1
	Έλλειψη οικογενειακού πλαισίου εποπτείας και παρώθησης στη μάθηση	2
B. Προβλήματα με Πολιτεία και ΜΚΟ	Νομικό πλαίσιο λειτουργίας διαπολιτισμικού γυμνασίου	1
	Νομοθεσία για εγγραφές	2
	Νομοθεσία για προαγωγή και αξιολόγηση	2
	Μετακίνηση	2
	Κακή συνεργασία με ΜΚΟ που έχουν την επιμέλεια παιδιών	1
Πρακτικές επίλυσης των προβλημάτων	Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων που οφείλονται σε εξωσχολικούς παράγοντες ( χρηματοδότηση, μετακίνηση, νομοθεσία)	4
	Αξιοποίηση δομών και προσωπικού των ΜΚΟ (διερμηνείς, κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδευτικοί)	4
	Διάλογος με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας	2
	Ενίσχυση της εμπλοκής προσφύγων/ μεταναστών γονέων	3
	Διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων	2
	Ενημέρωση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής στο σχολείο	1

Πίνακας 6. Συγκεντρωτικός πίνακας τρίτου θεματικού άξονα.

Γ. Καλές πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

<i>Γ. Καλές πρακτικές διαπολιτισμικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.</i>		
<i>Κατηγορίες/θεματικές ενότητες</i>	<i>Κωδικοί</i>	<i>Αναφορές</i>
Η σύνθεση μαθητικού δυναμικού ως κριτήριο επιλογής σχολικής μονάδας	Κριτήριο επιλογής η πολυπολιτισμική ποικιλομορφία	2
	Δεν αποτέλεσε κριτήριο η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού	7
Κριτήρια επιλογής σχολικής μονάδας	<i>Γεωγραφική κατανομή</i>	3
	Εγγύτητα στον τόπο κατοικίας	4
	Το μαθητικό δυναμικό	1
	Ο σύλλογος διδασκόντων/ουσών	2
	Ο τύπος του σχολείου (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Εσπερινό)	5
	Η ενηλικότητα των μαθητών/τριών	1
	Οργανική θέση στη σχολική μονάδα	3
	Θέση υποδιευθυντή/ντρια στη σχολική μονάδα	2
	<i>Η προσωπική πρόκληση</i>	2
	Η προσφορά σε παιδιά από μη χαμηλά κοινωνικά στρώματα	2
	Γενικότερη εικόνα-κατάσταση του σχολείου	2
Χαρακτηριστικά της ηγεσίας των διευθυντών/ντριών	<i>Δημοκρατική</i>	3
	<i>Αντιαυταρχική</i>	3
	<i>Μη συγκεντρωτική</i>	1



Μη τυπολατρική, μη γραφειοκρατική	2
Καλή συνεργασία με εκπαιδευτικούς	5
Καλή συνεργασία και επικοινωνία με μαθητές/τριες	5
Καλή συνεργασία και επικοινωνία με γονείς	3
Όραμα	2
Ο/η διευθυντής/ντρια ως παράδειγμα	1
Πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς	1
Ενδυνάμωση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	2
Αλληλέγγυος/α, υποστηρικτικός/, συναδελφικός στους εκπαιδευτικούς	2
Κριτική στάση έναντι της κεντρικής διοίκησης	2
Εκπρόσωπος και διαμεσολαβητής/τρια της κεντρικής εξουσίας	2
Αυστηρότητα	1
Χαλαρότητα	1
Τυπικότητα	1
Ισορροπία στις σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και την κοινωνία	2
Καλό σχολικό κλίμα	2
Δικαιοσύνη	4
Εκπαιδευτική διαδικασία που προάγει τη γνώση, αναπτύσσει τις δεξιότητες και δυνατότητες μαθητών	3
Σχολείο χώρος χαράς και δημιουργίας	1
Μέριμνα για την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών/τριων	1
Διεύρυνση εμπειριών μαθητών, σύνδεση με την κοινότητα (Συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, οργάνωση εκδηλώσεων, εκδρομές, επισκέψεις σε	2

	φορείς , επιστημονικά και πολιτισμικά ιδρύματα)	
Διαπολιτισμικές πρακτικές ηγεσίας σε σχολεία με ΤΥ ΖΕΠ	Δεν εφαρμόζω διαφορετικές πρακτικές ηγεσίας	4
	Ακολουθώ πρακτικές ηγεσίας κατάλληλες για μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα	5
	Δεν είμαι σίγουρος/η, μάλλον ναι	1
	Ενημέρωση -ευαισθητοποίηση σχολικής κοινότητας για λειτουργία ΤΥ ΖΕΠ	1
	Ενημέρωση και εμπλοκή στη σχολική ζωή προσφύγων/μεταναστών γονέων	3
	Καλή επικοινωνία και συνεργασία με πρόσφυγες μαθητές/τριες	3
	Ανθρωπιστική προσέγγιση-μέριμνα για τις ανάγκες των προσφύγων μαθητών/τριών	2
	Δημιουργία κινήτρων μάθησης	1
	Βιωματική και εργαστηριακή-πρακτική μάθηση	1
	Συνεργασία με εκπαιδευτικούς του σχολείου	4
	Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών από το διευθυντή/ντρια	2
	Συνεργασία με ΣΕΠ	1
	Συνεργασία-επικοινωνία με ΜΚΟ	2
	Σεβασμός -αποδοχή της διαφορετικότητας(φύλο, θρησκεία, καταγωγή, πολιτισμός)	1
	Πολιτισμική ώσμωση-υποχώρηση συμβόλων	1
Συμμετοχή προσφύγων μαθητών/τριων σε γιορτές, εκδηλώσεις	3	
Επαφή και εκμάθηση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής	1	
Ζητήματα αιχμής για διευθυντές/ντριες σχολείων με ΤΥ ΖΕΠ	Εγγραφές, αποχωρήσεις, τίτλοι και βεβαιώσεις σπουδών	4
	Συνεργασία με ΜΚΟ για διεκπεραίωση τυπικών διαδικασιών, ζητήματα επικοινωνίας.	4
	Σταθερή και διαρκής επικοινωνία με κηδεμόνες ασυνόδευτων ανηλίκων	1
	Αποσόβηση αντιδράσεων εκπαιδευτικών για τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής	2

	Ενημέρωση των γονέων και των γηγενών μαθητών /τριών για τη φοίτηση των προσφύγων	2
	Ενημέρωση των προσφύγων μαθητών/τριων και των γονέων τους για τη λειτουργία του σχολείου και τη φοίτηση τους	2
	Διαχείριση ζητημάτων έκφρασης θρησκευτικού συναισθήματος και πολιτισμικής διαφοροποίησης	1
	Διαχείριση μαθητικού δυναμικού στα κενά του ωρολογίου προγράμματος και στην έλλειψη εκπαιδευτικών	1
	Ενημέρωση της διεύθυνση και των εκπαιδευτικών για τα ποιοτικά στοιχεία της σύνθεσης των Τάξεων Υποδοχής	3
Προτάσεις βελτίωσης για τη διαπολιτισμική ηγεσία	Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας	8
	Επιμόρφωση για ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική διαφορά και υιοθέτηση θετικής στάσης στη διαπολιτισμικότητα.	2
	Γνώση κουλτούρας, θρησκείας, ιστορίας και γλώσσας των προσφύγων μαθητών/τριών	2
	Κριτήριο επιλογής διευθυντών/ντριών η αποδοχή της διαφορετικότητας	1
	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.	1
	Αλλαγή της εφαρμοσμένης πολιτικής προς μια με ανθρωπιστική και παιδαγωγική κατεύθυνση	2
	Οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων για να συμπεριλάβουν ισότιμα τους πρόσφυγες μαθητές/τριες	1
	Ενίσχυση της σχολικής μονάδας με προσωπικό διοικητικών καθηκόντων,	3
	Αναθεώρηση της νομοθεσίας ( εγγραφές, αποχωρήσεις, προαγωγές, ίδρυση Τάξεων Υποδοχής)	4
	Σταθερότητα στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στις ΤΥ	2
	Αποκέντρωση στη διοίκηση- ευελιξία στη λήψη αποφάσεων	1
	Εκπαιδευτικοί στις ΤΥ από την αρχή του διδακτικού έτους.	2

Παραθέτουμε ενδεικτικά τις δύο πρώτες συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από τους/διευθυντές/ντρίες του δείγματος της παρούσας έρευνας.

### **Συνέντευξη Υπ' αρ. 1, Διευθυντής (Δ1)**

14 Απριλίου, 10.12

1). Με ποιο τρόπο πιστεύετε πως η παρακολούθηση, κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών, μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής και σχολικής ηγεσίας θα μπορούσε να σας βοηθήσει στην άσκηση των καθηκόντων σας ως διευθυντή/ντρία;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Ασφαλώς ναι. Θα με διευκόλυνε καταρχάς σε θέματα καίρια αποφάσεων που πρέπει να πάρει ο διευθυντής στο σχολείο, σε οποιοδήποτε σχολείο. Πολύ δε περισσότερο σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο που δημιουργούνται ειδικά προβλήματα και επιδέχονται ειδικής λύσης. Προβλήματα οποία έχουν σχέση με αλλοδαπούς μαθητές, στην περίοδο που διανύουμε με πρόσφυγες μαθητές, αλλά και θέματα τα οποία έχουν σχέση με το πώς διδάσκονται γλωσσικά μαθήματα ή μη γλωσσικά μαθήματα σε αλλοδαπούς μαθητές.

2). Από την εμπειρία σας, ποιος από τους τρόπους διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείτε πως είναι ο καταλληλότερος για την επιμόρφωση των διευθυντών/ντρίων σχολικών μονάδων;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Θεωρώ πως χρειάζεται μια μίνιμουμ γνώση στην αρχή της καριέρας ενός διευθυντή. Μιλάμε πάντα για διευθυντή διαπολιτισμικού σχολείου ή γενικά ενός διευθυντή; Στην αρχή της θητείας του ή πριν τη θητεία να είναι εφοδιασμένος με κάποια συγκεκριμένα προσόντα. Δηλαδή να γνωρίζει τι σημαίνει διαπολιτισμική εκπαίδευση, να γνωρίζει χειρισμούς που χρειάζονται οι αλλοδαποί μαθητές, να γνωρίζει χειρισμούς που χρειάζονται γονείς και κηδεμόνες, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε ένα τέτοιο σχολείο.

3). Η επιμόρφωσή σας σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας θα ήταν, κατά τη γνώμη σας, χρήσιμη για να ανταπεξέλθετε στην άσκηση ηγεσίας σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο; Πως, δηλαδή, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο σε επίπεδο επάρκειας γνώσεων όσο και ηγετικής πράξης;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Ενισχυτικά οπωσδήποτε. Όμως δεν αποτελεί θεωρώ μια τέτοια επιμόρφωση ή μια τέτοια κατάρτιση στον τομέα αυτό το απαραίτητο και μοναδικό προσόν. Θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλα προσόντα του διευθυντή. Όσον αφορά την ηγεσία και όσον αφορά το χειρισμό που απαιτεί η διοίκηση ενός διαπολιτισμικού σχολείου, οπωσδήποτε χρειάζεται η επιμόρφωση πάνω στα θέματα αυτά που αναφέρατε αλλά χρειάζονται και άλλες ικανότητες και άλλα προσόντα.

4). Πόσο έτοιμός/η θεωρείτε ότι ήσασταν προκειμένου να αναλάβετε την ηγεσία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Η δική μου εμπειρία πηγάζει απ' τη θητεία μου πέντε ετών στη Γερμανία, σε σχολεία γερμανικά, αλλά και με Έλληνες μαθητές. Θεωρώ ότι είχα μια πρώτη εμπειρία αυτού του τύπου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια ευρωπαϊκή χώρα. Αυτό μετέφερα στην εμπειρία εδώ, και ταυτόχρονα φρόντισα να καταρτιστώ στις βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από διάφορα κείμενα πανεπιστημιακών ή παλαιότερων συναδέλφων.

5). Πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν την πολιτισμική διαφορετικότητα; Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν σ' αυτό;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Θεωρώ ότι μπορώ να χειριστώ πολλά θέματα χωρίς να μπορώ να πω ότι είμαι ειδικός στη διαχείριση ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Ούτως ή άλλως τα δέκα χρόνια εμπειρίας που έχω σ' αυτό το σχολείο με ωφέλησαν να αποκτήσω μια ετοιμότητα απέναντι στην επίλυση προβλημάτων που έχει η διοίκηση ενός τέτοιου σχολείου.

6). Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Εκ των πραγμάτων ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να διαχειριστεί τα προβλήματα και να βρει λύσεις. Το ερώτημα είναι αν οι λύσεις αυτές είναι οι βέλτιστες. Σίγουρα, όπως είπα προηγουμένως, μετά από δέκα χρόνια εμπειρίας μπορώ να επιλύσω προβλήματα που άπτονται θεμάτων διαπολιτισμικότητας, αλλά δεν είμαι σίγουρος αν οι λύσεις που δίνω πάντα είναι οι καλύτερες. Για να αναφέρω παραδείγματα περιπτώσεων που απαιτούν τέτοιες λύσεις είναι πρώτα από όλα η επιθετικότητα που πολλές φορές παρατηρείται μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών και μαθητών. Εκεί χρειάζεται ετοιμότητα του διευθυντή. Χρειάζεται ενημέρωση των γονέων και

κηδεμόνων. Χρειάζονται σταθερές αποφάσεις από την πλευρά της διοίκησης. Και οι αποφάσεις αυτές να υλοποιούνται απ' το προσωπικό του σχολείου, ούτως ώστε και οι μαθητές οι αλλοδαποί να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον και σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν τους διαφοροποιεί, αλλά και οι γηγενείς μαθητές και οι γονείς τους να αισθάνονται ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται επίσης σε ασφαλές περιβάλλον και δεν κινδυνεύουν από κάτι.

7). Σύμφωνα με την εμπειρία σας, ποια είναι συνήθως τα προβλήματα αυτά και πως τα διαχειρίζεστε;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Συνήθη προβλήματα τα οποία έχουν τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι πρώτα απ' όλα η μαθητική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών. Έχουν μεγάλη μαθητική διαρροή, και αυτό βέβαια συμβαίνει για ευνόητους λόγους. Είναι η δυσκολία που έχουν οι μαθητές αυτοί στα γνωστικά αντικείμενα. Είναι η δυσκολία της αφομοίωσης του γλωσσικού κώδικα καταρχάς, δηλαδή της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου. Είναι η επικοινωνία που έχουν με τους γονείς. Είναι το νομικό πλαίσιο πολλές φορές που υπάρχει και διέπει τη λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου, που άλλοτε είναι ασαφές και άλλοτε δημιουργεί προβλήματα. Η ασάφεια θα μπορούσα να πω ότι άπτεται ακόμη και της προαγωγής των μαθητών. Δηλαδή δεν είναι πλήρως σαφές το πλαίσιο με το οποίο πρέπει να προαχθούν αυτοί οι μαθητές. Ούτε το πλαίσιο της εγγραφής των μαθητών αυτών, διότι δίνει το δικαίωμα ο νόμος να εγγράφονται οι μαθητές με ελλιπή στοιχεία, χωρίς τίτλους πολλές φορές όταν πρόκειται για πρόσφυγες κ.λ.π., και αυτό δημιουργεί πρόβλημα και όσον αφορά τη φοίτησή τους, αλλά και όσον αφορά την προαγωγή τους. Υπάρχουν βέβαια πάρα πολλά προβλήματα. Εγώ έχω καταγράψει αυτά τα προβλήματα. Αν θα σας ενδιέφερε θα μπορούσα να σας τα δώσω και σε κείμενο ή παρουσίαση, γιατί ούτως ή άλλως αυτή τη στιγμή το σχολείο μας συνεργάζεται και σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που άπτεται αυτών των προβλημάτων που έχουν τα διαπολιτισμικά σχολεία.

8). Ήταν επιλογή σας, με την έννοια της προτεραιότητας έναντι άλλων σχολικών μονάδων, να τοποθετηθείτε ως διευθυντής/ντρια σε σχολείο με αυξημένη την πολιτισμική ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού; Ειδικότερα, ποια ήταν τα κριτήρια για την επιλογή της σχολικής μονάδας τοποθέτησης σας;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Προσωπική μου επιλογή το διαπολιτισμικό. Όμως τα προσόντα τα οποία ήμουν υποχρεωμένος να καταθέσω την περίοδο που γινόταν οι κρίσεις των διευθυντών ήταν και η γνώση των ξένων γλωσσών. Είχα λοιπόν επάρκεια στα αγγλικά και στα γερμανικά και αυτό ήταν το οποίο διαφοροποίησε την τοποθέτησή τη δική μου σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Γνώριζα βέβαια τα

προβλήματα που έχουν αυτά τα σχολεία απ' έξω, και όχι από τη λειτουργία ενός τέτοιου σχολείου, με μόνη εμπειρία τη θητεία μου στη Γερμανία για πέντε χρόνια, που εκεί πράγματι γνώρισα σχολεία που φοιτούσαν και αλλοδαποί μαθητές, αλλά και Γερμανοί μαθητές και Έλληνες. Τα υπόλοιπα προσόντα τα οποία χρειάζεται κάποιος για να υπηρετήσει σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι η γλωσσομάθεια. Σήμερα τα διαπολιτισμικά σχολεία χαρακτηρίζονται σαν πειραματικά σχολεία, και για να 'ρθει κάποιος καθηγητής ειδικότητας στο σχολείο με μετάθεση, θα πρέπει να έχει επάρκεια στη γλώσσα της πλειοψηφίας των αλλοδαπών μαθητών. Κάθε χρόνο ο διευθυντής ενός διαπολιτισμικού σχολείου βγάζει τα κενά των ειδικοτήτων που υπάρχουν και εν συνεχεία δίνει και τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό εγγεγραμμένοι στο σχολείο. Αυτή λοιπόν η γλώσσα στο παρελθόν ήταν η αλβανική. Τώρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η αραβική γιατί η πλειοψηφία των μαθητών είναι αραβόφωνοι στη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο μας. Με τα ίδια προσόντα λοιπόν έρχεται και ο διευθυντής σε ένα τέτοιο σχολείο. Ουσιαστικά με επάρκεια γλωσσομάθειας. Όταν δεν γνωρίζει κάποιος τη γλώσσα της πλειοψηφίας των αλλοδαπών μαθητών, τότε σε δεύτερη κρίση μπορεί να 'ρθει και με ευρωπαϊκές γλώσσες. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές.. το αρχικό κριτήριο είναι η γεωγραφική κατανομή του σχολείου. Δηλαδή το πού βρίσκεται ένα σχολείο. Αν βρίσκεται στην περιφέρεια, αν βρίσκεται εκτός νομού, αν βρίσκεται στο κέντρο της πόλης κ.λ.π. Θεωρώ λοιπόν ότι το κυρίαρχο κριτήριο είναι αυτό. Σε δεύτερη μοίρα προφανώς παίζει καθοριστικό ρόλο η σύνθεση του σχολείου. Και όσον αφορά το δυναμικό, δηλαδή το μαθητικό δυναμικό, και όσον αφορά το εκπαιδευτικό το προσωπικό. Θεωρώ ότι το 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο στο οποίο εγώ υπηρετώ ως διευθυντής, κάλυπτε τις απαιτήσεις ή τις προϋποθέσεις που έθετα εγώ σαν υποψήφιος διευθυντής, σαν εκπαιδευτικός. Και για αυτό ζήτησα να 'ρθώ εδώ και για αυτό ζήτησα και μετάθεση εν συνεχεία, να μετατεθώ σε αυτό το σχολείο.

9). Πως θα περιγράφατε την ηγεσία σας, ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της;

**Συνεντευξιζόμενος:** Θα θεωρούσα, καταρχάς, ότι ο πλέον αναρμόδιος για να περιγράψω τα χαρακτηριστικά είμαι εγώ, τα χαρακτηριστικά μου της δικής μου ηγεσίας. Αφού όμως το ρωτάτε θα θεωρούσα ότι το πρώτο χαρακτηριστικό το οποίο θα φιλοδοξούσα να έχω διοικώντας ένα σχολείο, θα ήταν το χαρακτηριστικό της δικαιοσύνης. Δηλαδή, να μπορώ να παίρνω δίκαιες αποφάσεις απέναντι σε οποιαδήποτε κατάσταση αντιμετωπίζω. Το δεύτερο το οποίο θα θεωρούσα ότι είναι απαραίτητο κριτήριο για να διοικήσει κάποιος ένα τέτοιο σχολείο, και φιλοδοξώ να έχω και εγώ, είναι το να μην στέκομαι στον τύπο των πραγμάτων, αλλά στην ουσία των πραγμάτων. Να μην λειτουργώ ξενοφοβικά, αλλά ταυτόχρονα να γνωρίζω και τι απαιτεί η ελληνική κοινωνία από μία λειτουργία τέτοιου σχολείου. Να έχω καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Να παίρνω σωστές

αποφάσεις για τους μαθητές, και η συνεργασία μου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους γονείς να είναι αρμονική.

10). Ποιες πρακτικές της ηγεσίας σας διακρίνονται για την διαπολιτισμική τους διάσταση; Τις εφαρμόζετε, δηλαδή, επειδή τις θεωρείτε κατάλληλες για ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Βεβαίως υπάρχουν, και υπάρχουν από την αρχή της θητείας μου διότι θεωρώ ότι σε ένα τέτοιο σχολείο θα πρέπει η εμπειρία, πρώτα απ' όλα των εκπαιδευτικών, αλλά και οι εμπειρίες των ίδιων των μαθητών να έρχονται σε μία ώσμωση. Δηλαδή, να μπορεί να επηρεάσει ο γηγενής τον αλλοδαπό, αλλά και ο αλλοδαπός τον γηγενή μαθητή μέσω των πολιτισμών που κουβαλούν αυτές οι δύο κοινότητες. Έτσι λοιπόν, σε αυτό το σχολείο δημιουργούμε κοινές εκδηλώσεις, κοινά αθλήματα, αγωνίσματα, γιορτές κοινές. Προσκαλούμε τους γονείς και κηδεμόνες και επικοινωνούμε στο βαθμό που μπορούμε των αλλοδαπών μαθητών. Πολλές φορές ζητούμε τη στήριξη και την υποστήριξη μεταφραστών για να έχουμε καλή επικοινωνία με τους γονείς. Δημιουργούμε επισκέψεις, στο παρελθόν, όχι τώρα που υπάρχει το πρόβλημα της πανδημίας, αλλά στο παρελθόν. Δημιουργούσαμε επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικούς ή αθλητικούς με τη συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς να διαχωρίζουμε κανένα. Δεν υποστηρίζουμε συμβολισμούς και καταστάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να διαφοροποιούν τους μαθητές μεταξύ τους. Δηλαδή προσπαθούμε να υποχωρούν τα σύμβολα και να δημιουργείται ώσμωση μεταξύ των πολιτισμών. Και προφανώς όταν διαπιστώσουμε ρατσιστικά σχόλια ή σχόλια τα οποία μπορούν να έρχονται σε αντίθεση με το διαφορετικό σήμερα, απομονώνουμε αυτές τις καταστάσεις και προσπαθούμε να εμφανίζονται οι μαθητές μας απ' το σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα όταν αφορά τη γλώσσα, την εθνικότητα, το φύλο.

11). Ποιοι τομείς χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας κατά την άσκηση ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάζεται πρώτα απ' όλα να γίνει κατανοητός ο κανονισμός του σχολείου από όλους τους μαθητές. Πάντα με τους αλλοδαπούς μαθητές υπάρχει ο φραγμός της γλωσσικής ανεπάρκειας. Δηλαδή δεν κατανοούν πλήρως την ελληνική γλώσσα. Βεβαίως και από το εκπαιδευτικό προσωπικό υπάρχουν καθηγητές οι οποίοι διαφοροποιούνται όσον αφορά την επάρκεια, την γλωσσική, που θα πρέπει να έχει κάποιος ώστε να παρακολουθήσει και άλλα μαθήματα. Αλλά και να κατανοήσει πολλές φορές τον κανονισμό, πράγμα για το οποίο είναι απαραίτητο για την αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών. Άρα, έχουμε σαν πρώτο στόχο την



κατανόηση και εμπέδωση του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου απ' τους μαθητές. Αλλά και από το εκπαιδευτικό προσωπικό και από τους γονείς, γιατί αφορά και θέματα που έχουν σχέση και με τους γονείς και με το εκπαιδευτικό προσωπικό στον κανονισμό. Το δεύτερο το οποίο θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η τοποθέτηση των μαθητών αυτών σε τμήματα υποδοχής. Εκεί λοιπόν το κριτήριο ξεκινάει από τη γλωσσομάθεια, από την κατανόηση δηλαδή της κυρίαρχης γλώσσας. Όμως θα πρέπει ταυτόχρονα να έχουμε κατά νου ότι οι μαθητές αυτοί, οι αλλοδαποί δηλαδή μαθητές, αποτελούν μια κοινότητα του σχολείου που θα πρέπει να κρίνονται με διαφορετικά κριτήρια. Δηλαδή ξεκινούν όλοι απ' την ίδια τάξη, και οι γηγενείς και οι αλλοδαποί μαθητές, απ' την Α' τάξη ας πούμε. Όμως κάποιοι μαθητές αλλοδαποί θα πρέπει να εγγραφούν σε κάποιο τμήμα υποδοχής για να βελτιώσουν τα ελληνικά τους. Τα τμήματα υποδοχής αυτά είναι δύο τα οποία έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει το σχολείο μας. Το Τ.Υ.(I) και το Τ.Υ.(II). Το Τ.Υ(I) έχει το χαρακτηριστικό ότι γίνεται εντατικό ελληνικό μάθημα, μάθημα των ελληνικών, εντατικό εκεί, ούτως ώστε σε κάποια συγκεκριμένη χρονική περίοδο οι μαθητές αυτοί να κατανοούν τα ελληνικά και να μπορέσουμε να τους εντάξουμε στο 2<sup>ο</sup> τμήμα, στο Τ.Υ.(II) όπου εκτός από ελληνικά παρακολουθούν και άλλα μαθήματα γνωστικών αντικειμένων. Άρα χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, το πώς θα καταταγεί και πού ένας μαθητής όταν έρχεται. Εκεί όμως έχουμε αδυναμίες οι οποίες όμως πηγάζουν απ' το ότι πολλές φορές είμαστε υποχρεωμένοι να εγγράφουμε μαθητές με ελλιπή στοιχεία ή χωρίς τίτλους, όταν πρόκειται για πρόσφυγες. Αυτό δημιουργεί ιδιαίτερο πρόβλημα στην κατάταξη του μαθητή σε κάποιο τμήμα ή σε κάποια τάξη. Υπάρχει βέβαια η δυνατότητα εγγραφής ηλικιακά. Αλλά και αυτό το κριτήριο, το ηλικιακό, πολλές φορές δεν είναι το καλύτερο, διότι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν προηγούμενη γνώση και εγγράφονται σε μια τάξη μόνο και μόνο γιατί αυτή η ηλικία τους, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να εγκαταλείπουν. Και κλείνει ο κύκλος πάλι με την εγκατάλειψη που ανέφερα προηγουμένως σαν βασικό πρόβλημα αυτών των σχολείων. Βέβαια υπάρχουν και άλλα πράγματα τα οποία πρέπει να προσέχουμε ιδιαίτερα, όπως είναι η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων που και εκεί έχουμε ιδιαίτερη δυσκολία που προέρχεται συνήθως από την κακή γλωσσική επικοινωνία. Οι περισσότεροι είναι αραβόφωνοι. Βέβαια υπάρχει στήριξη του σχολείου από κάποιους μεταφραστές των ΜΚΟ οι οποίοι λειτουργούν ενδιάμεσα στην επικοινωνία με τους γονείς. Αλλά αυτό, όταν η επικοινωνία δεν είναι ευθεία, ή δεν είναι τη στιγμή που χρειάζεται ο διευθυντής ας πούμε και περιμένει τότε θα έρθει ο μεταφραστής για να γίνει η ενημέρωση, δημιουργεί επίσης χρονοκαθυστερήσεις και προβλήματα. Άλλους τομείς στους οποίους θα πρέπει να προσέξουμε ιδιαίτερα είναι η επικοινωνία μας πολλές φορές σε εκδηλώσεις στις οποίες μας καλούν οι ίδιοι οι γονείς ή οι μετανάστες. Και εκεί θα πρέπει να ρίχνουμε μεγάλη βαρύτητα και να συμμετέχουμε σε τέτοιες εκδηλώσεις διότι και ενθαρρύνουμε την ένταξή τους στη χώρα μας, αλλά ταυτόχρονα εκδηλώνουμε έναν σεβασμό απέναντι στο δικό τους

πολιτισμό. Άλλο ένα σημείο το οποίο πρέπει να προσέξει κάποιος ιδιαίτερα σε αυτά τα σχολεία είναι το θρησκευτικό συναίσθημα που εκφράζουν πολλές φορές οι αλλοδαποί μαθητές. Εκεί θα πρέπει να υπάρχει ένας σεβασμός χωρίς βέβαια να ξεπερνάει ο σεβασμός αυτός τα όρια της θρησκευτικής έκφρασης και των γηγενών μαθητών ή άλλων μαθητών που μπορεί να υπάρχουν σ' αυτά τα σχολεία. Ένα ιδιαίτερο θέμα το οποίο μπορεί να προκύψει σε διαπολιτισμικά σχολεία επίσης είναι η διαφοροποίηση των φύλων, μάλλον η στάση στο άλλο φύλο. Αυτό το έχουμε διαπιστώσει από την αρχή και προσπαθούμε πάντα να... οι μαθητές μας να εμπεδώσουν την ισότητα των φύλων και το σεβασμό των καθηγητριών συνήθως που πολλές φορές που συνήθως πολλές φορές διασαλεύεται από αλλοδαπός μαθητές.

12). Ποιες προτάσεις θα διατυπώνατε για τη βελτίωση της ηγεσίας προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής;

**Συνεντευξιαζόμενος:** Καταρχάς είπαμε προηγουμένως ότι έχω καταγράψει κάποια προβλήματα. Δεν ξέρω αν ο διευθυντής είναι σε θέση να προτείνει λύση προβλημάτων τα οποία χρειάζονται νομοθετικές ρυθμίσεις. Δεν είναι σε θέση ο διευθυντής να προτείνει αυτού του τύπου τις λύσεις. Υπάρχουν τέτοια προβλήματα. Βέβαια λύσεις οι οποίες αφορούν τη διοίκηση ενός σχολείου, βεβαίως, θα μπορούσα να προτείνω. Αλλά πάρα πολλά προβλήματα από αυτά που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων, δεν είναι προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει το σχολείο από μόνο του. Δηλαδή θα πρέπει να δοθούν λύσεις νομοθετικές. Παράδειγμα, το πρόβλημα το οποίο δημιουργείται με τη δημιουργία των Τ.Υ. πηγάζει...είναι ένας μίνιμουμ αριθμός, το επτά, για να δημιουργηθεί Τ.Υ. Αυτό λοιπόν το όριο των 7 μαθητών δημιουργεί πρόβλημα στη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων. Το πρόβλημα το οποίο δημιουργείται είναι το εξής: το ότι σε αυτά τα σχολεία υπάρχει ένας συγκεκριμένο προσωπικό το οποίο υπηρετεί με οργανικές θέσεις και βάσει των τμημάτων που υπήρχαν την προηγούμενη χρονιά. Όμως τα σχολεία αυτά δημιουργούν Τ.Υ. ανάλογα με τη ροή των αλλοδαπών μαθητών και όπως γνωρίζετε γίνονται οι εγγραφές καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Το προσωπικό στην αρχή της χρονιάς, της σχολικής χρονιάς, αν δεν έχουν δημιουργηθεί αυτά τα Τ.Υ. γιατί ο αριθμός είναι μικρότερος απ' το επτά, αποσύρεται και υπηρετεί σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής. Όμως η ροή μπορεί να δημιουργήσει αυτά τα τμήματα και να λείπει το προσωπικό. Θεωρώ λοιπόν ότι ούτε το επτά πρέπει να υπάρχει ούτε το προσωπικό να αποσύρεται από αυτό το σχολείο και να πάει σε κάποιο άλλο και να ξαναγυρίσει μετά όταν θα δημιουργηθεί το τμήμα. Και γιατί δεν πρέπει να υπάρχει το επτά; Διότι το σχολείο αυτό αν έχει 4 μαθητές και δεν μπορεί να δημιουργήσει τμήμα δεν έχει τι να τους κάνει. Ή πρέπει να φτάσει στο επτά για να δημιουργήσει, στο όριο των επτά μαθητών για να δημιουργήσει το τμήμα ή διαφορετικά

δεν έχει τι να κάνει τους τέσσερις. Άρα ούτε το επτά πρέπει να υπάρχει σαν όριο αφού υπάρχει συνεχής ροή εγγραφών κατά τα διάρκεια του έτους, ούτε το προσωπικό να απομακρύνεται. Να μια πρόταση που ζητήσατε για την πιο εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ένα άλλο θέμα είναι το θέμα της προαγωγής αυτών των μαθητών ή της φοίτηση των μαθητών. Η φοίτηση είναι κάτι που αφορά όλους τους μαθητές. Ξέρουμε ότι τα δύο τελευταία χρόνια η επαρκής φοίτηση θεωρείται όταν δεν έχουμε πάνω από 114 απουσίες. Και αυτό αφορά και τους γηγενείς μαθητές και τους αλλοδαπούς μαθητές. Για να θεωρηθεί δηλαδή επαρκής η φοίτηση των μαθητών θα πρέπει να είναι κάτω από 114 οι συνολικές απουσίες του έτους. Όμως οι αλλοδαποί αυτοί μαθητές πολλές φορές έχουν ιδιαίτερες υποχρεώσεις. Καλούνται να μεταβούν στο εξωτερικό για να φέρουν δικαιολογητικά, ίσως καλούνται από οργανώσεις που τους υποστηρίζουν για τεστ, για το άσυλο κ.λ.π. Και προφανώς δημιουργούν κάποιες παραπάνω απουσίες. Θα πρέπει λοιπόν να δοθεί σαφής οδηγία τι γίνεται με τις απουσίες αυτών των μαθητών. Αυτό για μένα μένει να γίνει, επίσης νομοθετική ρύθμιση που αφορούν και τους μαθητές αυτούς όταν δεν φοιτούν. Δηλαδή ξέρουμε ότι ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να απευθυνθεί στον εισαγγελέα όταν ο μαθητής δε φοιτά χωρίς δικαιολογία στην ηλικία του φάσματος του Γυμνασίου αναφέρομαι πάντα. Και να ζητήσει συνδρομή ούτως ώστε ο μαθητής να φοιτήσει στο σχολείο. Με τους αλλοδαπούς τι γίνεται; Είναι ερώτημα αυτό, διότι η αποχή των μαθητών αυτών και η διαρροή των μαθητών αυτών, και σαν νούμερο, δε θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί από εισαγγελική παρέμβαση. Είναι τέτοια η διαρροή που...άρα κάτι άλλο πρέπει. Άλλα θέματα τα οποία θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν είναι και τα θέματα της προαγωγής της επίδοσης των μαθητών αυτών. Εντάξει, υπάρχει το πλεονέκτημα που έχει ο αλλοδαπός μαθητής να μη κρίνεται την πρώτη χρονιά όταν έρχεται από το εξωτερικό στα γλωσσικά μαθήματα κ.λ.π. Αλλά και αυτό πάλι δημιουργεί προβλήματα, όσον αφορά την προαγωγή τους. Διότι το επίπεδο των μαθητών αυτών είναι ακόμα κατώτερο των διευκολύνσεων που παρέχονται έτσι. Να ακούσω αν θέλετε κάτι περαιτέρω επ' αυτών των προτάσεων... Ένα άλλο θέμα το οποίο θα μπορούσε να βελτιωθεί είναι ο χρόνος προσκόμισης των δικαιολογητικών. Δηλαδή υπάρχει μια ανοχή τέτοια που τελικά τελειώνει η χρονιά και δεν έρχονται τα δικαιολογητικά ας πούμε τα απαραίτητα για εγγραφή. Είτε αυτά αφορούν την υγεία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής, είτε τα πιθανά απολυτήρια ή ενδεικτικά που μπορεί να έχουν οι μαθητές αυτοί, είτε θέματα εμβολίων κ.λ.π. Υπάρχει μια ανοχή η οποία δημιουργεί πρόβλημα και στη διοίκηση του σχολείου, αλλά νομίζω και στους ίδιους τους μαθητές γιατί η μη προσκόμιση κάποιων δικαιολογητικών τους αφαιρεί και το δικαίωμα συμμετοχής στη φυσική αγωγή. Αν δεν έχουν δηλαδή ΑΔΥΜ δεν μπορούν να κάνουν γυμναστική. Επίσης, η απαλλαγή από τα θρησκευτικά. Προφανώς, οι αλλόθρησκοι μαθητές απαλλάσσονται. Τι πρέπει να κάνουν όμως αυτοί οι μαθητές; Γιατί όταν είναι ένας ή δύο μαθητές μπορούμε να τους απασχολήσουμε σε άλλο μάθημα. Όταν όμως είναι ολόκληρο τμήμα έχει

δυσκολία η λειτουργία του σχολείου. Αυτά σε γενικές γραμμές σαν προτάσεις που επιδέχονται βελτίωσης. Και βέβαια η βελτίωση αυτή θα πρέπει να αφορά όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία ούτως ώστε ο καθένας να μη κάνει ό,τι νομίζει.

## **Συνέντευξη υπ' αρ.2, Διευθύντρια (Δ2)**

14 Απριλίου, 8.36

1). Με ποιο τρόπο πιστεύετε πως η παρακολούθηση, κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών, μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής και σχολικής ηγεσίας θα μπορούσε να σας βοηθήσει στην άσκηση των καθηκόντων σας ως διευθυντή/ντρια;

**Συνεντευξιαζόμενη:** Όχι, όχι... Στο πρώτο πτυχίο μιλάμε τώρα, έτσι; Όχι αναγκαστικά, γιατί τα πρώτα πτυχία συνήθως έχουν κάποιες συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Δηλαδή σπουδάζεις φυσικό, σπουδάζεις μαθηματικό, οπότε εκεί δίνεις έμφαση στο αντικείμενο το επιστημονικό. Αυτά είναι δεξιότητες που μετά έρχονται με την εμπειρία και έξτρα επιμορφώσεις. Το πρώτο πτυχίο θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο.

2). Από την εμπειρία σας, ποιος από τους τρόπους διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείτε πως είναι ο καταλληλότερος για την επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων;

**Συνεντευξιαζόμενη:** Όταν εννοείς τρόπους, εννοείς διά ζώσης κ.λ.π... Νομίζω ότι θέλει συνδυασμό. Δηλαδή θέλει σίγουρα όταν γίνεται ένα σεμινάριο, ειδικά αν είναι μεγάλο, κρίνω ότι θα πρέπει να γίνονται κάποιες διά ζώσης συναντήσεις για να γνωριστεί και η ομάδα. Ίσως άμα το φέρουν και οι καταστάσεις, όπως φέτος, και γίνουν κάποιες σύγχρονες. Μεγάλη όμως μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να γίνει ασύγχρονα. Αλλά νομίζω ότι το ιδανικό δεν είναι να γίνει μόνο διά ζώσης γιατί συνήθως ο χρόνος είναι χρήμα στους μεγάλους που έχουμε ένα σωρό υποχρεώσεις. Αλλά και το να είναι μόνο μέσω εργαλείων ψηφιακών, νομίζω ότι πάλι κάτι χάνεις από το νόημα. Χάνεις ίσως το βασικό σκοπό αυτού σεμιναρίου. Νομίζω θέλει έναν συγκερασμό.

3). Η επιμόρφωσή σας σε θέματα διαπολιτισμικής ηγεσίας θα ήταν, κατά τη γνώμη σας, χρήσιμη για να ανταπεξέλθετε στην άσκηση ηγεσίας σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο; Πως, δηλαδή, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο σε επίπεδο επάρκειας γνώσεων όσο και ηγετικής πράξης;

**Συνεντευξιαζόμενη:** Νομίζω ότι σίγουρα θα συντελούσε, σίγουρα θα ήταν συν, δε θα ήταν σε καμιά περίπτωση κάτι αρνητικό. Οι επιμορφώσεις γίνονται, αλλά όταν αυτό μετά δε γίνει πράξη, να το δούμε όταν επιστρέψουμε στο σχολείο και να εφαρμόζεται, το ξεχνάς. Άρα λοιπόν, το να κάνω μια επιμόρφωση χωρίς όμως να το δω μετά στην πράξη αυτό το πράγμα, νομίζω δεν έχει και τόση μεγάλη αξία τελικά η επιμόρφωση, αλλά σε καμιά περίπτωση δε πάει χαμένη αυτή η επιμόρφωση, πάντα κάτι λαμβάνεις. Αλλά καμιά φορά, ας πούμε, πάμε κάποια στιγμή, κάνουμε ένα σεμινάριο για τους πρόσφυγες, ας πούμε, και μετά έρχονται οι πρόσφυγες στο σχολείο μετά από δέκα χρόνια, μετά από πέντε χρόνια, τα 'χω ξεχάσει.

4). Πόσο έτοιμός/η θεωρείτε ότι ήσασταν προκειμένου να αναλάβετε την ηγεσία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;

**Συνεντευξιαζόμενη:** Εντάξει, εγώ τώρα είμαι μια ειδική περίπτωση, αυτή εδώ τώρα, Χαρά μου. Εγώ ανέλαβα το σχολείο ούτως ή άλλως πρώτη φορά ως διευθύντρια. Δηλαδή είχα πολλά καινούργια πράγματα, και συγχρόνως είχα και αυτό. Οπότε και αυτό ήταν μέσα στα υπόλοιπα. Ότι, αν για μένα κάτι ήταν καινούργιο, ήταν ότι πρώτη φορά έχω αναλάβει διευθύντρια. Τώρα αν ήμουν, πιστεύω τώρα, αν είχα ήδη εμπειρία και μου ερχόταν αυτό, νομίζω δε θα ήταν πολύ διαφορετικό, πολύ δύσκολο μάλλον. Γιατί αν τους πρόσφυγες τους δεις ως μια ειδική ομάδα, που κατά καιρούς στα σχολεία έχουμε ειδικές ομάδες, δεν θα έχεις πρόβλημα, το διαχειρίζεσαι.

5). Πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν την πολιτισμική διαφορετικότητα; Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν σ' αυτό;

**Συνεντευξιαζόμενη:** Κοιτάξτε. Νομίζω ότι στην αρχή τουλάχιστον, ένα βασικό για να έχεις λιγότερο άγχος, είναι νιώθεις, να νιώσεις ότι μπορείς να επικοινωνήσεις λίγο με τα παιδιά. Είναι καθαρά δηλαδή βασική δεξιότητα επικοινωνίας. Αν ξέρεις κάποια βασικά αγγλικά αυτό ξεπερνιέται. Δε λέμε να είσαι εξπέρ στα αγγλικά, αλλά κάποια βασικά αγγλικά. Οπότε όταν δεις ότι μπορείς να επικοινωνήσεις κάπως με τα παιδιά αυτά, το επόμενο μετά έχει να κάνει με το να αποδεχτείς τη διαφορετικότητα στο θέμα της διατροφής τους, στις συνήθειες τους, στο ότι ξαφνικά στο μάθημα σηκώνονται και κάνουν την προσευχή τους. Αυτό αν το δεχτείς ως κάτι φυσιολογικό, δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Και για να το αποδεχτείς είναι θέμα γενικότερης στάσης ζωής, πώς είσαι δηλαδή σαν άνθρωπος. Αν ένας διευθυντής ως άνθρωπος αποδέχεται τη διαφορετικότητα ούτως ή άλλως στη ζωή του, θα το κάνει πράξη σίγουρα και στο σχολείο. Αν όμως στη ζωή του δεν την αποδέχεται

είναι πολύ δύσκολο να το εφαρμόσει στο σχολείο, ακόμη και αν το θέλει. Θα υπάρξουν στιγμές δηλαδή που θα βγει αυτή του η εσωτερικότητα, αυτό δηλαδή που είναι... Ναι, το βίωμά του.

6). Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε ικανοποιητικά στη διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Είμαι άνθρωπος με ανοιχτό μυαλό, αποδέχομαι την πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική...τη διαφορετικότητα, τέλος πάντων. Η επίλυση των προβλημάτων σχετίζεται με αυτό, βγαίνει από μέσα μου, δεν υπάρχει εσωτερική σύγκρουση. Κάνω εύκολα πράξη, αυτό που πιστεύω. Η επικοινωνία με τα παιδιά βοηθάει και η αναγνώριση ότι είναι άλλη μια διαφορετική ομάδα, που έτσι και αλλιώς, πάντα θα υπάρχει στο σχολείο μια ομάδα μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

7). Σύμφωνα με την εμπειρία σας, ποια είναι συνήθως τα προβλήματα αυτά και πως τα διαχειρίζεστε;

**Συνεντευξιαζόμενη:** Τώρα αυτό είναι, φαίνεται πρόβλημα. Έχουν προκύψει, δεν ξέρω αν έχει αξία να σου πω ένα μικρό παράδειγμα... Ναι, ναι...Οπότε αν γίνεται να το συγκεράσουμε λίγο... Θα σου πω μια πολύ μικρή ιστορία. Πριν τρία χρόνια, όταν κάναμε παρέλαση και είχαμε προσφυγάκια, προσφυγάκια εδώ, αποφασίσαμε να μπουν και οι πρόσφυγες στην παρέλαση. Υπήρξαν πρόσφυγες που δεχτήκανε να πάρουν μέρος στην παρέλαση. Εκεί είχαμε πει λοιπόν, ότι κάποιος θα φοράνε παραδοσιακές στολές, και ρωτήσαμε κάποια προσφυγάκια αν θα ήθελαν να φορέσουν παραδοσιακή στολή, και είπαν ναι. Και για μένα αυτό ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο μήνυμα, να παρελάσουν τα προσφυγάκια με παραδοσιακή στολή. Και όμως, όταν το μάθαν τα ελληνάκια, έγινε εδώ το Βατερλώ. Να μου λένε ότι πρέπει να φύγουν από την παρέλαση οι Έλληνες, αν ο πρόσφυγας βάλει την παραδοσιακή στολή. Μου 'κανε μεγάλη εντύπωση γιατί δεν είχαν πρόβλημα στο να παρελάσουν, είχαν πρόβλημα μόνο στη στολή. Ήταν εντυπωσιακό αυτό για μένα. Τελικά, έπρεπε να κρατήσω ισορροπία, και είπα ωραία τα παιδιά αυτά θα κάνουν παρέλαση χωρίς τη στολή. Υποχώρησα, αν και δεν συμφωνούσα με τη στάση αυτή των μαθητών. Το συζήτησα πολλές ώρες μαζί τους, αλλά δεν μπορούσα να τους αλλάξω γνώμη. Είναι και ενήλικες εδώ οι δικοί μου μαθητές, οπότε δεν αλλάζουν εύκολα στάσεις και εντάξει υποχώρησα. Πρέπει δηλαδή να υποχωρείς για να γίνονται, έτσι να προχωράμε ομαλά και να μη δημιουργούνται πολλά προβλήματα. Δεν είναι πάντα εύκολο να κάνεις αυτό που θεωρείς ότι είναι το τέλειο. Προσπαθείς να κάνεις μια... να επιφέρεις μια ισορροπία σε όλο το σχολείο, ακόμη και αν δεν συμφωνείς απόλυτα σε αυτό. Εγώ αυτά τα χρόνια που ήμουν στο σχολείο αυτό, γιατί δεν έχω εμπειρία από άλλο σχολείο με πρόσφυγες, δεν υπήρξαν ποτέ προβλήματα με τους καθηγητές. Υπήρξαν φορές που κάποιοι καθηγητές που είπαν ότι δεν μπορούμε

να επικοινωνήσουμε γιατί δεν ξέρουμε αγγλικά καθόλου. Αλλά παρόλο αυτά δεν είχαν, αποδεχόντουσαν τα παιδιά πάρα πολύ καλά. Και έχουμε περιστατικά από καθηγητές που έχουν κάνει δώρα στους πρόσφυγες. Συζητώντας, ας πούμε επιθυμίες τους, και τους κάνουν συμβολικά δώρα για να τους παροτρύνουν να συνεχίσουν, ας πούμε, αυτό που τους λέγανε. Υπήρξαν μαθητές που έλεγαν πως μας αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο και οι καθηγητές μάζευαν χρήματα για να τους κάνουν δώρο ποδοσφαιρικά παπούτσια, συμβολικά. Όχι, ότι εντάξει θα μπορούσαν να πάρουν και μόνα τους ποδοσφαιρικά παπούτσια. Δεν είχαμε ποτέ πρόβλημα με τους καθηγητές. Νομίζω ότι κάποια προβλήματα μόνο με τους μαθητές, κυρίως θέματα τέτοιου είδους. Ναι, συμβολισμού.

8). Ήταν επιλογή σας, με την έννοια της προτεραιότητας έναντι άλλων σχολικών μονάδων, να τοποθετηθείτε ως διευθυντής/ντρια σε σχολείο με αυξημένη την πολιτισμική ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού; Ειδικότερα, ποια ήταν τα κριτήρια για την επιλογή της σχολικής μονάδας τοποθέτησης σας;

**Συνετευξιαζόμενη:** Όταν είχε γίνει η επιλογή δεν ήταν πολυπολιτισμικό το σχολείο, δεν είχαμε πρόσφυγες, ήταν η πρώτη χρονιά, όταν ανέλαβα εγώ. Αλλά με πολύ χαρά, ας πούμε, αποδέχτηκα την πρόταση να έρθουν πρόσφυγες στο σχολείο. Με πολύ μεγάλη χαρά παρότι καταλάβαινα ότι θα υπάρχουν προβλήματα. **(Ότι θα υπάρχουν δυσκολίες, διαφορετικές από το σύννητες.)** Ναι, ναι... Νομίζω ότι κάθε καθηγητής που θα αποφασίσει να βάλει υποψηφιότητα να γίνει διευθυντής, θεωρώ ότι έχει να κάνει με , που έχει, σε ποια σχολική μονάδα έχεις περισσότερη εμπειρία, σε τι τύπο σχολείου. Εγώ είμαι ένα άτομο που δουλεύω από το 2000 ακριβώς, δηλαδή είκοσι χρόνια και πάνω σε εσπερινό σχολείο ΕΠΑΛ, οπότε θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο να πάω σε ένα Γυμνάσιο. Νομίζω ότι ήταν δύσκολο να προσαρμοστώ σε άλλα δεδομένα. Οπότε νομίζω ότι η επιλογή ήταν καθαρά που ένιωθα ότι έχω εμπειρία, το σχολείο που ήξερα, αυτό ήταν μόνο.

9). Πως θα περιγράφατε την ηγεσία σας, ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της;  
Απάντηση στην ένατη ερώτηση σύμφωνα με το πρωτόκολλο συνέντευξης.

**Συνεντευξιαζόμενη:** Δυσκολεύομαι σ' αυτή, Χαρά, να σου πω την αλήθεια. Νομίζω ότι είμαι, έχει να κάνει, προσπαθώ να είμαι πολύ δημοκρατική, καμιά φορά νομίζω ότι είμαι πάρα πολύ δημοκρατική. Νομίζω ότι προσπαθώ να είμαι δίκαιη απέναντι σε όλους τους συναδέλφους. Επειδή δηλαδή είμαι σε αυτό το σχολείο είκοσι χρόνια, και υπάρχουν συνάδελφοι που ξεκινήσαμε μαζί, είμαστε δηλαδή φίλοι πάρα πολύ, είμαστε είκοσι χρόνια συνάδελφοι. Παρόλο αυτά προσπαθώ να μην υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση σε κάθε συνάδελφο, από τον πιο παλιό μέχρι και τον πιο νέο

αναπληρωτή. Συζητάω με όλους τους καθηγητές και με όλους τους μαθητές, όλα τους τα προβλήματα. Και αυτό από ένα σημείο και μετά αρχίζει να γίνεται πρόβλημα γιατί δεν έχεις χρόνο να ασχοληθείς με άλλα πράγματα. Δηλαδή θέλω πολύ το σχολείο, το προσπάθησα, τώρα οι συνθήκες δεν το επιτρέπουν, αυτή τη χρονιά και πέρυσι δεν το επέτρεψαν και πολύ. Ένα σχολείο που θα δέχεται κόσμο, να βλέπουν τι σχολείο είναι, και οι μαθητές μας να επισκέπτονται άλλους χώρους. Γιατί πολλοί από αυτούς δεν είχαν τις ευκαιρίες να δουν κάποια άλλα μέρη. Επειδή δουλεύουν πάρα πολύ από πολύ μικροί κ.λ.π. Το σίγουρο είναι ότι αυτό το σχολείο είναι ένα σχολείο που δεν το χαρακτηρίζει η αυστηρότητα από την πλευρά του διευθυντή. Όλοι ... και αυτό είναι κάτι που καμιά φορά οι νέοι συνάδελφοι που λένε «μα αυτό είναι σωστό;». Νομίζω δεν είναι για μένα το τυπικό πάντα. Εμένα με ενδιαφέρει πάρα πολύ η ουσία. Το σίγουρο είναι όμως μετά από τέσσερα χρόνια, παρότι τη δημοκρατία, το διάλογο, ... κ.λ.π. πρέπει να υπάρχουν όρια. Αυτό είναι το σίγουρο, το αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να υπάρχουν όρια γιατί ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι μόνο θέμα επικοινωνίας με τους μαθητές και τους καθηγητές. Είναι και άλλα που δεν ξέρουν και οι μαθητές και οι καθηγητές ότι υπάρχουν και άλλα θέματα, ας πούμε, διαδικαστικά, διαχειριστικά, καθημερινά. Επικοινωνία με τη δευτεροβάθμια, το Υπουργείο. Για αυτό το λόγο υπάρχουν όρια.

10). Ποιες πρακτικές της ηγεσίας σας διακρίνονται για την διαπολιτισμική τους διάσταση; Τις εφαρμόζετε, δηλαδή, επειδή τις θεωρείτε κατάλληλες για ένα πολυπολιτισμικό σχολείο;

**Συνεντευξιζόμενη:** Τις πρακτικές μου είπες... Δεν ξέρω αν εννοείς... Από τότε που ήρθαν πρώτη φορά προσφυγάκια μπορούμε να κάνουμε δράσεις, δηλαδή απλές δραστηριότητες στο σχολείο που με τον άλφα βήτα τρόπο μπορούν να συμμετέχουν και αυτά τα παιδιά. Τελευταία να σου πω τη δράση που κάναμε πέρυσι. Μάθαμε παραδοσιακούς χορούς, την ώρα της γυμναστικής ο γυμναστής είχε αναλάβει να μάθει στα παιδιά ένα πολύ απλό χορό, και κάποια στιγμή θα πηγαίναμε να παρουσιάσουμε αυτό τον χορό, οι Έλληνες μαζί με τα προσφυγάκια, όλοι μαζί. Ουσιαστικά, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε κάποιες από τις βασικές παραδόσεις, δικές μας και του τόπου, να τις μάθουν και τα παιδιά αυτά, με τη λογική ακόμη και αν κάποια στιγμή φύγουν, να θυμούνται ότι στα Γιάννενα χορεύουν το τσάμικο ας πούμε. Αυτό δηλαδή προσπαθούμε με απλές καθημερινές δραστηριότητες που δεν είναι δύσκολες, να ενσωματώσουμε τα παιδιά σε αυτό που κάνουμε εμείς προκειμένου να μάθουνε βασικές συνήθειες του τόπου. Δεν κάνουμε κάτι άλλο διαφορετικό... Όχι, δεν κάνω κάτι διαφορετικό. Τα παιδιά κάνουν το κανονικό τους πρόγραμμα όπως ορίζεται από το Υπουργείο. Προσπαθούμε εκτός από τα ελληνικά ή τα άλλα μαθήματα που κάνουν, να είναι μαθήματα που δεν τους δυσκολεύουν λόγω γλώσσας, να είναι πληροφορική και να είναι μαθηματικά, οπότε θα βλέπουν την άσκηση στον πίνακα ή θα βλέπουν κάτι στον υπολογιστή και θα



καταλαβαίνουν. Δεν κάνουμε κάτι διαφορετικό. Και όταν μιλάμε, ας πούμε, καλά τώρα δε γίνεται φέτος, πέρυσι που κάναμε τις ανακοινώσεις και αυτά... Η αλήθεια είναι ότι δε τα έλεγα και σε άλλη γλώσσα, γιατί έχουμε και την οδηγία να τα μιλάμε τα παιδιά στα ελληνικά για να προσαρμόζονται. Δεν πολυκαταλάβαιναν αλλά τελικά οι καθηγητές τους την πρώτη ώρα που πηγαίνανε μέσα τους τα ξαναέλεγα για να καταλάβουν και αυτά τα παιδιά τι γίνεται. Δεν κάνουμε κάτι διαφορετικό γιατί πέρα από το να μάθουν τις δικές μας συνήθειες, πρόπερσι κάναμε το γαϊτανάκι, τα βάλουμε και χορέψανε το γαϊτανάκι, τους είπαμε για την ιστορία που κρύβεται από πίσω. Μόνο αυτό είναι το διαφορετικό επειδή έχουμε παιδιά πρόσφυγες. Κατά τα λοιπά σχολείο προχωράει κανονικά.

11). Ποιοι τομείς χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας κατά την άσκηση ηγεσίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

**Συνεντευχιαζόμενη:** Εντάξει διοικητικά, δε νομίζω ότι θα υπάρχει κάποια διαφορά. Εντάξει, υπάρχει έξτρα φόρτος γιατί έχεις να κάνεις με παιδιά που ουσιαστικά, έτσι όπως λειτουργεί το δικό μου σχολείο εκπροσωπούνται από κάποιους κηδεμόνες. Εκεί υπάρχουν κάποιες δυσκολίες τι ακριβώς, ποιος είναι ο ρόλος τους κ.λ.π. Προσπαθώ να έχω πάντα ένα κινητό τους τηλέφωνο για να τους βρίσκω πάντα. Δεν το σηκώνουν πάντα, και εμένα το παιδί φεύγει και έχω ένα θέμα κ.λ.π.. Υπάρχει μια δυσκολία γιατί και αυτοί ένας άνθρωπος και έχουν από πίσω 10-15 παιδιά. Έχει μια δυσκολία αυτό το πράγμα. Συνήθως είναι και νέα παιδιά, δεν έχουν και πολύ εμπειρία και φοβούνται καμιά φορά όταν τους πεις κάτι και δεν έχουν συνηθίσει να το ακούνε, δε το 'χουν ξανακούσει. Δηλαδή και απλό πράγμα, πρέπει να κάνετε εσείς την εγγραφή, μα γιατί δε το κάνετε εσείς ας πούμε. Εντάξει, αυτό δεν είναι κάτι φοβερό, συζητάς με τον κηδεμόνα, τελειώνει. Διοικητικά εντάξει υπάρχει έξτρα φόρτος, τίποτα άλλο. Επικοινωνιακά, εντάξει υπάρχει θέμα επικοινωνίας με τις ΜΚΟ. Υπήρξαν δυσκολίες, έχουμε δυσκολίες καμιά φορά. Καμιά φορά η ΜΚΟ ας πούμε, ειδικά εμείς που είμαστε βράδυ, έρχεται εδώ ο υπεύθυνος, περιφέρεται στο σχολείο την ώρα του μαθήματος, οι καθηγητές μπορεί να αντιδράσουν. Εντάξει, συζητάς και τους λες πως κάπως πρέπει να λυθεί το θέμα αυτό. Είναι έξτρα φόρτος γενικά. Αλλά δε νομίζω ότι είναι ανυπέρβλητο, που δεν μπορείς να το χειριστείς ας πούμε. Αυτό, δεν ξέρω αν έχεις ερώτηση για τις δυσκολίες. Εγώ τη μόνη δυσκολία που βλέπω με τους πρόσφυγες είναι ότι δεν υπάρχει σταθερότητα στην ομάδα. Δηλαδή ότι θα μας έρθουν κάποια στιγμή 30 παιδιά και θα τελειώσουνε μπορεί και 50 ή και 10 διαφορετικοί από τους 30. Αυτό είναι το μόνο πρόβλημα. Καμιά φορά συζητώντας με τις ΜΚΟ, τους λέω ότι κάπως πρέπει και εσείς... πρέπει να το διαχειριστείτε αυτό. Δηλαδή δε γίνεται να αλλάξει ΜΚΟ ένας πρόσφυγας, αν δε τελειώσει η σχολική χρονιά. Μου εξηγούν διάφορους λόγους αυτοί από την πλευρά τους, ότι δε γίνεται αυτό το πράγμα. Κάποια στιγμή ενηλικιώνονται, και με το που ενηλικιώνονται αλλάζει ο κηδεμόνας,

φεύγουν, αλλάζουν ΜΚΟ, γιατί αυτή η ΜΚΟ που ήταν για ανήλικες. Υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες. Αν ένα σχολείο έχει την πολυτέλεια για να θέσει σε ένα καθηγητή να παρακολουθεί το θέμα αυτό, ποιος είναι κηδεμόνας κάθε φορά σε έναν πρόσφυγα και ποιοι είναι τελικά οι πρόσφυγες που έχω, και πού έχουν πάει αυτοί που είχα, δεν είναι...εντάξει το λύνεις το πρόβλημα...Κυρίως είναι γραφειοκρατική, και όσον αφορά την ποιότητα, αντιλαμβάνεσαι ότι όταν αλλάζει συνέχεια η ομάδα και οι καθηγητές που κάνουν ειδικά τη γλώσσα πάνε μια μπροστά μια πίσω. Αλλάζει συνεχώς η ομάδα, θα έρθει κάποιος που δεν είχε έρθει σχολείο, δεν ξέρει καθόλου τα ελληνικά, άντε πάλι από την αρχή. Εγώ φέτος αυτό που προσπάθησα να κάνω και νομίζω ότι είναι καλύτερα φέτος, έκανα δύο γκρουπς, πολύ αρχάριοι και αυτοί που ξέρουν. Όταν μου έρχεται ένας καινούργιος, κρίνει ο φιλόλογος το επίπεδο και τον βάζει στο ανάλογο γκρουπ. Φέτος, όμως το σκέφτηκα μετά από δύο χρόνια, δηλαδή, δηλαδή τρία, δεν είναι κάτι που το παίρνεις αμέσως απόφαση αυτό. Λες ότι θα κάνω δύο.

12). Ποιες προτάσεις θα διατυπώνατε για τη βελτίωση της ηγεσίας προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής;

**Συνεντευξιαζόμενη:** Αυτό είναι ένα βασικό, να μην αλλάζει η ομάδα, το οποίο δεν είναι θέμα διευθυντή, είναι θέμα... **(γενικότερο το οποίο όμως επηρεάζει.)** Ναι, να το πάρουν από πάνω κάπως και να το ρυθμίσουν να μην αλλάζουν τα παιδιά. Δηλαδή αν τα παιδιά είναι πάντα σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς ή με μια αλλαγή το πολύ, νομίζω ότι θα ήταν όφελος όχι για μας, για τη φιλόλογο, αλλά για τα ίδια τα παιδιά γιατί θα μάθαιναν τη γλώσσα και για μένα είναι πολύ μεγάλη αξία. Ακόμη και αν δε μείνουν στην Ελλάδα να γνωρίζουν τα ελληνικά. Και σε συνέχεια αν μπορούσε να λειτουργούμε όπως λειτουργούσαμε όπως παλιά, να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν, να μπορούν οι κηδεμόνες να στηρίζουν, δηλαδή να έρχονται σε εκδρομές και επισκέψεις, γιατί παρότι μένουν σε μια πόλη δεν ξέρουν βασικά κομμάτια της πόλης. Να πάνε και στα περίχωρα. Από εκδρομές δηλαδή που θα τις στηρίξουν οι ΜΚΟ όμως, γιατί δεν είναι εύκολο για όλους. Δηλαδή εμείς κάναμε μέχρι και πέρυσι που μπορέσαμε κάποιες εκδηλώσεις σχολικές, και δε φέραν τα παιδιά στο μέρος εκεί που είχαμε πάει όλο το σχολείο. Δεν τα φέραν οι ΜΚΟ και μου λέγανε ότι δε δικαιολογείται και το άλλο λεωφορείο για να τα μεταφέρουμε. Τέτοια τεχνικά θέματα. Τώρα κάτι άλλο, ας πούμε, που θα μπορούσε να βοηθήσει παραπάνω την εκπαίδευση, νομίζω ότι σε πρώτη φάση αυτό είναι σταθερές ομάδες. Αν το πετύχουμε αυτό θα πρέπει να σκεφτούν αυτοί που διαχειρίζονται τα θέματα για το προσφυγικό ότι αυτά τα παιδιά θα πρέπει να τα στρέψουν αναγκαστικά στην ηλικία εκεί 15-16 ετών σε Τεχνικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια για να μάθουν τέχνες γιατί είναι πολύ δύσκολο να πάνε να μάθουν μια θεωρητική επιστήμη, εκτός αν είναι η εξαίρεση. Για να μαθαίνουν κάτι, δηλαδή να φτάσουν στην ηλικία των 18 ετών και να ξέρουν κάτι

κάπως. Να έχουν να είναι μηχανικοί οχημάτων , να είναι ηλεκτρολόγοι, για να μπορέσουν κάποια στιγμή, ας πάνε βοηθεί των βοηθών τέλος πάντων, τουλάχιστον να μην είναι ανειδίκευτοι. Νομίζω αυτό πρέπει να σκεφτούνε σε πρώτη φάση. **(Κάτι που πρόσφερε βοήθεια σε εσάς, στα δικά σας καθήκοντα;)** Κοίταξε, εμείς είμαστε τυχεροί που έχουμε ψυχολόγο. Τα επαγγελματικά σχολεία στελεχώνονται με ψυχολόγο εδώ και τέσσερα χρόνια σίγουρα. Ο ψυχολόγος βοηθάει πάρα πολύ γιατί κάνει από μόνος του δράσεις ενσωμάτωσης Ελλήνων και ξένων ανθρώπων. Ένα για μένα που θα ήταν πολύ καλό, τα πολυπολιτισμικά σχολεία λόγω της γραφειοκρατίας με τις ΜΚΟ. Και έτσι όπως είναι τώρα το σύστημα να έρχονται να γράφονται τα παιδιά, ίσως διοικητικά να έρθει ένας άνθρωπος παραπάνω να βοηθάει το διοικητικό κομμάτι. Τώρα σε επίπεδο εκπαιδευτικό, εντάξει αυτό δεν είναι εύκολο να γίνει. Το σκεφτόμασταν κάποια στιγμή με τη Μαρία και τη Μαρίλια, δεν υπάρχουν λογισμικά, όπως για να μάθεις αγγλικά και γαλλικά έχει απίστευτα λογισμικά που βοηθούν. Τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν και μόνα τους σπίτι, δεν υπάρχουν τέτοια λογισμικά για αυτά τα παιδιά. Έχουν και πολλούς διαλέκτους, οπότε είναι δύσκολο να γίνει αυτό με το λογισμικό. Θα μπορούσαν όμως σιγά σιγά να γίνονται τέτοιες κινήσεις με λογισμικά για να μαθαίνουν τα παιδιά, να κάνουν πρακτική μόνα τους. Αυτό θα πρέπει να το δουν και πάλι από παραπάνω. Δε νομίζω να υπάρχει κάτι άλλο. Πολύ βασικό εγώ τώρα αυτό που έκανα επειδή είχα πρόβλημα στο σχολείο γιατί τα είχαν κενά τα παιδιά. Μπορεί να έχουν δύο ώρες μάθημα, μια ώρα κενό, μετά μια ώρα μάθημα. Και επειδή τα καημένα περιφερόντουσαν και επειδή είναι βράδυ και δεν μπορούσαν να παίξουν, είχα σκεφτεί να διαμορφώσω μια αίθουσα που ήταν παλιά αποθήκη να βάλω δύο - τρεις υπολογιστές με ίντερνετ να πηγαίνουν τα παιδιά. Κάπως να κάθονται να απασχολούνται όσο γίνεται πιο επικοινωνητικά. Δεν το στήριξαν τα ίδια τα παιδιά. Δηλαδή τα παιδιά δεν ήθελαν να μπαίνουν μέσα. Οπότε προτιμούσαν ή να περιμένουν ή να φεύγουν. Δεν είναι ακόμη... τα ασυνόδευτα παιδιά που έχω εγώ εδώ, δεν ακόμα πολύ συγκεντρωμένα στο να λάβουν εκπαίδευση. Δεν ξέρω πώς μπορεί να βοηθούν, να είναι η στάση τους προς το σχολείο πιο τυπική. Είναι λογικό, δεν έχουν πάει στο σχολείο, έχουν πολύ ιδιαίτερα βιώματα. Εμείς απλά υπομονή σ' αυτές τις συνθήκες.