



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ:  
ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
της

ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΛΑΚΜΕΤΑ ΓΚΑΝΕΤΣΙΟΥ  
(AM 108/2016)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Δρ. Βασιλική Βράνα

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος, 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 24- 02- 2018

Η Δηλούσα: Βασιλική Λακμέτα Γκανέτσιου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εποχή εμφανίζει έντονη κινητικότητα σε πολλούς τομείς που αφορούν τον πολιτισμό, την διακίνηση ιδεών ακόμα και την μετακίνηση ανθρώπων και ολόκληρων πληθυσμών. Η εκπαίδευση είναι μία από τις σημαντικότερες εκφάνσεις του σύγχρονου πολιτισμού. Η αναγκαιότητα της παροχής παιδείας και της φυσιολογικής ένταξης των παιδιών των προσφύγων και των οικονομικών μεταναστών είναι πολύ μεγάλη, εφόσον η εκπαίδευση συμβάλει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του ατόμου. Το σχολείο είναι ο χώρος που εκδηλώνονται και αναπτύσσονται διακρίσεις σε βάρος των «άλλων» μαθητών, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να κινδυνεύουν με εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό, έτσι απαιτείται μεγάλη προσοχή εκ μέρους της διοίκησης και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Η διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο σύγχρονο σχολείο αποτέλεσε αντικείμενο της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολείων μέσης εκπαίδευσης. Η εργασία, χρησιμοποιώντας ποιοτική μέθοδο ανάλυσης, με δείγμα 10 διευθυντές σχολικών μονάδων, καταγράφει τις απόψεις της σχολικής ηγεσίας σχετικά με θέματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμική εκπαίδευση, εστιάζοντας στις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών, όσον αφορά τον παιδαγωγικό και διοικητικό τους ρόλο απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Από την έρευνα διαπιστώνεται η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του σύγχρονου σχολείου και στην προσαρμογή του στην συνεχόμενη αλλαγή της φυλετικής σύνθεσης των μαθητών, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ασφάλεια και ισότητα στο σχολικό περιβάλλον με παράλληλη επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Η συμβολή όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς) είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη του παραπάνω στόχου και την εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών που θα άρουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Η στάση και η θέση του διευθυντή όμως, απέναντι στην σχολική πολυπολιτισμικότητα καθίσταται καθοριστική στην διαμόρφωση ενός υγιούς παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι διευθυντές, παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στον σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον καταφέρνουν και ανταποκρίνονται με επιτυχία στο ρόλο τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Σχολική Διοίκηση, Ηγεσία, Διευθυντής.

## ABSTRACT

These modern days appear to present an intense mobility in various sectors related to culture, spreading ideas and the relocation of not only people but entire populations. Education is one of the most important expressions of modern civilization. The necessity of providing education and normal integration to the children of refugees and economic migrants is large, since education contributes in the process of socialization, character development and the attitude of a person. The environment of the school is where discriminations against the “other” students are expressed and developed. In result, these children are endangered with social and educational inclusion and so the utmost attention of the administration and the educational personnel is required. The management of the cultural diversity of the modern school is the objective of this thesis and more specifically the investigation of the views of middle schools headmasters. Using a qualitative analysis method in a sample of ten headmasters, the essay records the views of the candidates regarding multiculturalism and intercultural education emphasizing on the attitudes and perceptions of the headmasters regarding their administrative and educational role towards the students from different linguistic and cultural background. The research shows the importance of the headmaster’s role in managing the multiculturalism of the modern school and its adaptability to the ever changing racial background of its students, in a way that achieves to create safety and equality in the school’s environment while also achieving the educational goals. The contribution of everyone in the school community (teachers, students, parents) is important in achieving that goal and securing equal educational opportunities which will prevent social inclusion. The headmaster’s role and attitude towards the school’s multiculturalism is of vital importance to the forming of a healthy school environment. The research showed that the headmasters, despite the difficulties and the challenges they come up against in the modern multicultural school they manage to meet the expectations of their role.

**Key words:** Multiculturalism, Intercultural Education, School Administration, Leadership, Headmaster.

## Περιεχόμενα

<b>Εισαγωγή</b> .....	9
<b>Κεφάλαιο πρώτο:</b> .....	11
<b>Εκπαίδευση και Πολυπολιτισμικότητα</b> .....	11
1.1 Σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον .....	11
1.1.1 Πολιτισμική ταυτότητα.....	12
1.2 Πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα .....	13
1.3 Μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	16
1.4 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση .....	18
<b>Κεφάλαιο δεύτερο:</b> .....	21
<b>Σχολική Ηγεσία</b> .....	21
2.1 Έννοια του όρου «σχολείο».....	21
2.1.1 Το αποτελεσματικό σχολείο .....	23
2.1.2 Το σχολείο ως «ανοιχτό» κοινωνικό σύστημα .....	24
2.2 Έννοια του όρου «Διοίκηση» .....	25
2.2.1 Η έννοια της «οργάνωσης» στη διοίκηση .....	27
2.3 Ηγεσία – Ηγετικές Ικανότητες.....	28
2.3.1 Ο Διευθυντής στο ελληνικό σχολείο .....	31
<b>Κεφάλαιο τρίτο:</b> .....	34
<b>Σχολική ηγεσία και πολυπολιτισμικότητα</b> .....	34
3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο .....	34
3.2 Πολυπολιτισμικότητα και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική .....	35
3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών .....	36
3.4 Εκπαιδευτικό υλικό και αναλυτικά προγράμματα.....	38
3.5 Σχολικές συγκρούσεις και πολιτισμική ετερότητα .....	39
3.6 Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός.....	41
<b>Κεφάλαιο τέταρτο:</b> .....	44
<b>Θεμελίωση της έρευνας</b> .....	44
4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας - Διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.....	44
4.2 Μέθοδος και εργαλεία της έρευνας .....	48
4.3 Το δείγμα της έρευνας .....	49
4.4 Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων .....	50
4.5 Ανάλυση αξιοπιστίας .....	51
4.6 Περιορισμοί της έρευνας .....	51
<b>Κεφάλαιο πέμπτο:</b> .....	53

<b>Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας</b> .....	53
5.1 Δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών .....	53
5.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.....	55
<b>Συμπεράσματα - Προτάσεις</b> .....	96
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	103
Ελληνική .....	103
Ξενόγλωσση.....	109
<b>Παράρτημα</b> .....	113

## Κατάλογος Γραφημάτων και Πινάκων

Γράφημα 1: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το φύλο .....	53
Γράφημα 2: Κατανομή των υποκειμένων ως προς την ηλικία .....	53
Γράφημα 3: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες .....	54
Γράφημα 4: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις βασικές σπουδές.....	54
Γράφημα 5: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές.....	54
Γράφημα 6: Κατανομή των Υποκειμένων ως προς τον τύπο του σχολείου εργασίας. .....	55
Πίνακας 1: Κατανομή του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία.....	55



## Εισαγωγή

Η αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού οδήγησε στη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων, όχι μόνο στις Ευρωπαϊκές χώρες, την Αυστραλία και τις ΗΠΑ, που αποτελούσαν προορισμό μεταναστευτικών ρευμάτων, αλλά και για κράτη τα οποία μέχρι πριν λίγες δεκαετίες ωθούσαν μαζικά τους πολίτες τους στη μετανάστευση και εγκαταλείπονταν από μεγάλα κομμάτια του πληθυσμού τους, όπως η Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια, η γενικευμένη κοινωνικοοικονομική αστάθεια και η έξαρση των πολεμικών συγκρούσεων σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν καταστήσει την Ελλάδα χώρα υποδοχής μεγάλου όγκου οικονομικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων που αναζητούν μακριά από την πατρίδα τους καλύτερη τύχη. Η συνεχής ενσωμάτωση ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης στον ελλαδικό χώρο έχει ως αποτέλεσμα η σύγχρονη ελληνική κοινωνία να απαρτίζεται σε μεγάλο βαθμό από ανθρώπους με διαφορετικό χρώμα, θρήσκευμα και γλώσσα.

Μπροστά σε αυτή την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία το εκπαιδευτικό σύστημα τη χώρας καλείται να συνδράμει καθοριστικά, καθώς το σχολείο ως θεμελιακό κύτταρο της κοινωνίας αποτελεί το σημαντικότερο μέσο για την ομαλή συνδιαλλαγή των ανόμοιων πολιτισμών και την ειρηνική ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία (Παπαχρήστος & Μαυροκεφαλίδου, 2012). Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών και των παλινοστούντων, πρώτης ή δεύτερης γενιάς, εκλαμβάνουν το σχολικό τους περιβάλλον ως το χώρο που θα τους επιτρέψει να ξεπεράσουν την διστακτικότητα που προκαλείται από την πολιτισμική τους διαφορά και να γνωρίσουν την χώρα που τους φιλοξενεί, έχοντας γίνει αποδεκτοί από το σύνολο ως ισότιμα μέλη. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας επομένως, οφείλει να μετασχηματιστεί και να προσαρμοστεί στις κοινωνικές αλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη τις καινούριες παιδαγωγικές απαιτήσεις που η πολιτισμική ανομοιομορφία δημιουργεί και τα διαφορετικά γνωσιακά και γλωσσικά χαρακτηριστικά που ταυτόχρονα συνυπάρχουν στο χώρο του σχολείου (Μπαμπάλης & Κουτούβελα, 2012).

Στην σύγχρονη βιβλιογραφία εμφανίζονται μεγάλες και εκτενείς μελέτες που διερευνούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός μηχανισμός, παροχής γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που συμβάλουν στην ομαλή ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή σ' αυτήν, όλων των μαθητών ανεξαρτήτως καταγωγής, περιορίζοντας φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Έτσι το επιστημονικό ενδιαφέρον μελετά όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία όπως μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς αλλά και στοιχεία που υποστηρίζουν το σχολικό θεσμό όπως τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία και συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες έχουν επεκταθεί στην μελέτη μιας άλλης όψης του σχολικού θεσμού, αλλά εξίσου καίριας και καθοριστικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, αυτής της σχολικής διοίκησης και της κρισιμότητας του ρόλου του διευθυντή στην παροχή ποιοτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον των επιστημόνων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εστιάζεται πλέον γύρω μόνο από τον άξονα της παιδαγωγικής επιστήμης και στις επιπτώσεις που έχει εντός της σχολικής τάξης η πολιτισμική ετερογένεια αλλά έχει στραφεί και στο πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς αναγνωρίζεται ότι ο τελευταίος μπορεί και διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, αναμένεται να αναλύσει διεξοδικά τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η άσκηση της διοικητικής πρακτικής από το σύγχρονο πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό πρότυπο, με την εκπόνηση ποιοτικής έρευνας σε δείγμα διευθυντών σχολικών μονάδων. Καθώς οι διευθυντές καλούνται να ασκήσουν το διοικητικό τους έργο σε ένα πολυφυλετικό περιβάλλον, πολύ διαφορετικό από τα εθνοτικά και πολιτισμικά ομοιογενή σχολεία του παρελθόντος, η διπλωματική εργασία καταγράφει τις μεταβολές που προκαλούνται λόγω της πολυπολιτισμικότητας στο εργασιακό πλαίσιο των διευθυντών σχολικών μονάδων και την επάρκεια με την οποία επαναπροσδιορίζουν τη διοικητική τους προσέγγιση προκειμένου να ανταποκριθούν στις αλλαγές αυτές. Με άλλα λόγια, σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η αναζήτηση και η καταγραφή των ιδιαιτεροτήτων, ευκαιριών, δυσχερειών, δυνατοτήτων, προβλημάτων και προκλήσεων που αναδεικνύονται για έναν διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η τεκμηρίωση της καθοριστικής σημασίας που έχει ο ρόλος του διευθυντή στην διαμόρφωση ενός ήρεμου και παιδαγωγικά δημιουργικού περιβάλλοντος που θα βασίζεται στην αποδοχή του διαφορετικού και θα εγγυάται την ισότιμη και πολύπλευρη καλλιέργεια όλων των μαθητών.

Η διπλωματική εργασία επικεντρώνει την έρευνα, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά, οι αντιξοότητες και οι προοπτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας εντός του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, σε δείγμα δέκα διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας. Στο πλαίσιο της έρευνας διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με στόχο τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Η εργασία χωρίζεται συνολικά σε πέντε κεφάλαια, από τα οποία τα τρία πρώτα, αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο την πολυπολιτισμικότητα σε σχέση με την εκπαίδευση, όπου και παρουσιάζονται τα ευεργετικά της αποτελέσματα και ερμηνεύεται η αναγκαιότητα για τη διαφύλαξή της, δίνοντας βαρύτητα κυρίως στην ευθύνη που οι εκπαιδευτικές δομές έχουν απέναντί της. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει την εκπαιδευτική ηγεσία, αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά την απαιτούμενη ορολογία και παραθέτοντας τους λόγους για τους οποίους η θέση του διευθυντή είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και την εκπλήρωση των παιδαγωγικών της στόχων. Το τρίτο κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο την πολυπολιτισμικότητα και τη σχολική ηγεσία, όπου και παρουσιάζονται τα προβλήματα και οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η σχολική ηγεσία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το πλαίσιο της έρευνας, παρουσιάζοντας την αναγκαιότητά της, τα ερευνητικά ερωτήματα, την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας ενώ στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αναλύονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της.

## **Κεφάλαιο πρώτο:**

### **Εκπαίδευση και Πολυπολιτισμικότητα**

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, δίνοντας έμφαση στις ευεργετικές επιπτώσεις που έχει πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία και αναδεικνύοντας την ανάγκη για τη διάδοση των αρχών της στο σχολικό και παιδαγωγικό πλαίσιο. Αναλύονται ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες, όπως αυτή του πολιτισμού, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Ακολουθούν τα μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια εξετάζεται η εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία όπως αυτή εκδηλώνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και υποστηρίζεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

#### **1.1 Σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον**

Οι έντονα πολυπολιτισμικές συνθήκες, που επικρατούν σε πολλές χώρες σήμερα, οφείλονται στην εμφάνιση των μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με αποτέλεσμα την δημιουργία κοινωνιών με ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης και εθνικότητας κυρίως στο Δυτικό κόσμο.

Στην Ελλάδα, η εισροή μεταναστών και η παλιννόστηση Ελλήνων μεταναστών και ομογενών, προστεθήκαν στο υπάρχον πολυπολιτισμικό της στοιχείο, που αποτελούνταν από τσιγγάνους και μουσουλμάνους Έλληνες και συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της.

Τα τελευταία χρόνια, οι μετανάστες που έχουν περάσει στην Ελλάδα, προέρχονται από τις μη ανεπτυγμένες χώρες της Αφρικής, αλλά κυρίως από χώρες που αντιμετωπίζουν δύσκολες πολιτικές συνθήκες, όπως η Συρία, το Ιράκ, το Αφγανιστάν. Έτσι η Ελλάδα έγινε χώρα υποδοχής μεταναστών, αντιμετωπίζοντας δυσεπίλυτα προβλήματα σε πολλούς τομείς, ένα από αυτά τα προβλήματα είναι και η εκπαίδευση τους.

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην αλλαγή της φυλετικής στασιμότητας των εθνικών κρατών και διαμόρφωσαν κοινωνίες με έντονα εξελικτικό και μεταβλητό χαρακτήρα (Μάρκου, 1997).

Αυτή η πολυπολιτισμική εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών, αποκάλυψε μια νέα συγκυρία, όπου αλληλεπιδρούν και συνδέονται διάφοροι πολιτισμοί στο πλαίσιο της νέας κατάστασης. Αυτή η κινητήρια δύναμη των κοινών ανταλλαγών, παρακινεί συγκρουσιακές καταστάσεις με πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιεχόμενο, με αποτέλεσμα την αναθεώρηση των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα, με σκοπό την αρμονική συμβίωση και συνύπαρξη (Νικολάου, 2005).

Έτσι, στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η ελληνική κοινωνία καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση της υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων που θα καλύπτουν τις ανάγκες των μεταναστών και άλλων μειονοτικών ομάδων που ζουν στην ελληνική κοινωνία (Μάρκου, 1995).

Το ελληνικό σχολείο, καθρεφτίζει την σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, αυτή η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, αποτελεί πρόκληση του εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αντιμετωπίζοντας την σχολική αποτυχία και διαρροή, την περιθωριοποίηση

και τον κοινωνικό αποκλεισμό, με την υιοθέτηση μια νέας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης.

### 1.1.1 Πολιτισμική ταυτότητα

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολυσυλλεκτικότητα ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού της, γεγονός που οφείλεται κυρίως στη μετανάστευση. Η μετανάστευση είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων.

Ο όρος ταυτότητα καθορίζει τα επιμέρους στοιχεία ομάδων ή ατόμων, τα οποία τους προσδίδουν μία συγκεκριμένη υπόσταση και μία μοναδικότητα. Αποτελεί τον όρο μέσω του οποίου οι ομάδες ή τα άτομα αυτά αυτοπροσδιορίζονται, μέσω συγκεκριμένων ομοιογενών στοιχείων, επιτυγχάνοντας την ταύτιση των κοινών χαρακτηριστικών και την προσπάθεια διατήρησή τους από ενδεχόμενο κίνδυνο αλλοίωσης ή ακόμα και εξάλειψης τους (Μαράτου-Αλιπράντη, 2000).

Σύμφωνα με τον Κοντάκο (1995: 61) ταυτότητα είναι *«η ταύτιση του εγώ με τον ίδιο τον εαυτό του, δηλαδή η δυνατότητα αυτοαντανάκλασης»*. Ενώ ο Γκότοβος (2002:103), επισημαίνει ότι η ταυτότητα *«παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του μέσα στο χρόνο, στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται, στο ότι έχει συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης»* όπως επίσης η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας παραπέμπει σε συλλογικότητες, *«στο γεγονός ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες»*. Ένα από τα συστατικά της κοινωνικής ταυτότητας είναι η πολιτισμική ταυτότητα η οποία ενσωματώνει τα ιδιαίτερα στοιχεία της κουλτούρας, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα ενός συνόλου ανθρώπων, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως συνεκτικός κρίκος μεταξύ τους. Κομμάτι της πολιτισμικής ταυτότητας είναι επίσης, οι κοινές αξίες με τις οποίες πορεύεται μία κοινωνία ανθρώπων και οι ηθικοί κανόνες τους οποίους μοιράζεται. Η πολιτισμική ταυτότητα καθορίζει τον τρόπο συμπεριφοράς, τις καθημερινές συνήθειες, τον κώδικα επικοινωνίας και έκφρασης και την ιδιοσυγκρασία ενός συνόλου ανθρώπων και αποτυπώνεται σε κάθε κίνηση ή εκδήλωσή τους (Cuche, 2001).

Ο Δαμανάκης (2001:34), ορίζει την πολιτισμική ταυτότητα ως αποτέλεσμα της διαδικασίας πολιτισμοποίησης *«και γενικότερα κοινωνικοποίησης του ατόμου, κάτω από συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες»*. Αντιλαμβανόμαστε ότι η δημιουργία της ταυτότητας από το άτομο είναι μία δυναμική διαδικασία, εφόσον συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία της. Είναι επομένως αυτονόητο ότι διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα θα έχει κάποιος ο οποίος γεννήθηκε, ζει και μεγάλωσε σε έναν συγκεκριμένο τόπο σε σχέση με αυτόν που ζει στο ίδιο μέρος, χωρίς αυτό όμως να αποτελεί τον τόπο καταγωγής του.

Η κατασκευή της ταυτότητας των μεταναστών μαθητών παρουσιάζει αυξημένες δυσκολίες, αφού συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα τους ερχόμενοι αντιμέτωποι με την ετερότητα. Η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας οδηγεί σε απόσταση μεταξύ των ατόμων διαφορετικών ομάδων και κατά συνέπεια σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση (Cohen, 1982 στη Μπελέση 2009).

Επίσης, οι μαθητές από μεταναστευτικές ομάδες συχνά αναγκάζονται να αμφισβητήσουν την προσωπική τους αξία και να βιώνουν οδυνηρά την αντίφαση που ενδεχομένως υπάρχει μεταξύ των πολιτισμικών αξιών ανάμεσα στη χώρα καταγωγής τους και της χώρας υποδοχής (Camilleri, 1998).

Η εγκατάσταση μεταναστών στη χώρα υποδοχής φέρνει μαζί της, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους, έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οφείλει να σεβαστεί, αξιοποιώντας και αναγνωρίζοντας τους ιδιαίτερους πολιτισμούς των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες (Μπελέση, 2009).

## 1.2 Πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Στην σύγχρονη κοινωνία, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, η μετανάστευση έχει πάρει τέτοιες διαστάσεις, που έχει επηρεάσει όλες τις εκφάνσεις της ζωής του πλανήτη. Στην Ελλάδα, η υποδοχή μεγάλου αριθμού μεταναστών, συνέβαλε σε αλλαγές στη δομή της κοινωνίας ως επακόλουθο της συμβίωσης, ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμό, αξίες και στάσεις. Η νέα κατάσταση διαφοροποίησε το μαθητικό δυναμικό και μετέτρεψε τα σχολεία από μονοπολιτισμικά σε πολυπολιτισμικά. Επίσης οδήγησε σε διοικητικές και θεσμικές μεταρρυθμίσεις έτσι ώστε να συνδεθεί η εκπαιδευτική δράση με τα νέα δεδομένα (Παπασάνδα, 2007). Στις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν και συνεχίζουν να διαμορφώνονται, απαιτείται η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα προάγουν την αρμονική συμβίωση ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών. Για την κατανόηση των νέων αυτών συνθηκών επιχειρείται η οριοθέτηση των εννοιών του «πολιτισμού», της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας».

Ο όρος «πολιτισμός» περιλαμβάνεται στις έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, έτσι αρχικά ορίζεται η έννοια του «πολιτισμού». Στην βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετοί ορισμοί, χωρίς κάποιος να γίνεται γενικά αποδεκτός από τον επιστημονικό κόσμο.

Πρώτος ο Taylor (1871), ο οποίος στην εισαγωγή του βιβλίου του «ο πρωτόγονος πολιτισμός» αναφέρει, ότι ο πολιτισμός είναι το «*σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, το νόμο, τα ήθη και τα έθιμα και άλλες δεξιότητες που απέκτησε ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας*», με την διευκρίνιση ότι δε σχετίζεται με τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά διαμορφώνεται σταδιακά από τις κοινωνικές συνθήκες (Laburthe-Tolra & Warnier, 2003:25).

Εξίσου οι Kroeber & Kluckhohn (1952), κατέληξαν ότι ο πολιτισμός αποτελείται από σύμβολα, ερμηνευτικά σχήματα, αξίες, ιδανικά και γενικότερα ότι σχετίζεται με τη μη αισθητή πλευρά της ζωής, τα οποία ενστερνίζονται όσοι ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και βάσει των οποίων διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους (Τσαούσης, 1984).

Ο Banks (2000), θεωρεί ότι ο πολιτισμός συγκροτείται υπό την επίδραση ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών και συνίσταται από συμπεριφορές, συμβολισμούς, αξίες, συνθήκες και προοπτικές, που αναδεικνύουν μια ομάδα ως μέλος της κοινωνίας.

Η περιγραφή του πολιτισμού δεν είναι αντικειμενική, αλλά θα πρέπει να συμμερίζεται πως τον αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι που ζουν στο συγκεκριμένο πολιτισμό, η ατομική τους εμπειρία μπορεί να επιβάλει διαφορετικές στάσεις σε συγκεκριμένες αντιλήψεις όψεων του κοινού πολιτισμού (Verma και Bagley 1984).

Εξίσου οι Borelli & Essinger (1986), υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός εμφανίζεται με τη μορφή μοντέλων συμπεριφοράς που αξιολογούν ανθρώπους, διαμορφώνοντας την ατομική ταυτότητα μέσα από την απορρόφηση των αποκλίσεων για να επιτευχθεί η ομαλότητα και η σταθερότητα.

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη της Unesco (2001), «*πολιτισμός θα πρέπει να θεωρείται ως το σύνολο διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και*

*συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, και ότι περιλαμβάνει, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τα πιστεύω».*

Παράλληλα, στην ελληνική βιβλιογραφία, ο πολιτισμός εμφανίζεται ως έννοια σε όλες τις πρακτικές και πνευματικές δραστηριότητες του ανθρώπου και αποτελεί ένα σύνολο από πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, τέχνες και παραδόσεις. Ο Παπάς (2001) αναφέρει, ότι μπορεί να μεταδίδεται αλλά και να αφομοιώνεται, να εξελίσσεται δυναμικά, συχνά με εθνοκεντρικές τάσεις. Οι άνθρωποι δεν είναι μόνο φορείς, αλλά υποκείμενα πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001). Ο πολιτισμός αντικατοπτρίζει την εξέλιξη του νου και εμφανίζει την καλλιέργεια και την παιδεία που έχει ο άνθρωπος μέσα από τη διάδοση των πολιτισμικών αγαθών. Συνεχώς εξελίσσεται εντός των κοινωνικών πλαισίων με αποτέλεσμα την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και την πρόοδο σε όλους τους τομείς.

Στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, παρατηρούνται φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και ανισότητας, που επιβάλλονται από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Έτσι στην περίπτωση των μεταναστών, ο πολιτισμός δεν είναι η συνέχεια του πολιτισμού της χώρας τους, ούτε ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής, αλλά διαμορφώνεται κάτω από συνθήκες ένταξης ή αποκλεισμού και τον κοινωνικό αυτοπροσδιορισμό μέσα από τη χρήση πολιτισμικών συμβόλων και περιεχομένων (Γκόβαρης, 2001).

Οι συγκρούσεις και οι εντάσεις που παρατηρούνται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες προκύπτουν τόσο από την ενδόμυχη λογική του εκάστοτε πολιτισμού, όσο και από τη διπλή του διάσταση, την υποκειμενική και την αντικειμενική: *«Ενώ δηλαδή ο πολιτισμός νοείται ως ένα υπερατομικό σύστημα αυτονόητων σημασιών, παράγεται από υποκείμενα και μεταβάλλεται από αυτά. Και ενώ τα άτομα αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και ενεργούν σύμφωνα με το υπερατομικό σύστημα, στα πλαίσια του οποίου έχουν κοινωνικοποιηθεί, καλούνται κάποια στιγμή να ενεργήσουν ως άτομα και να αντιληφθούν μεμονωμένες καταστάσεις, για τις οποίες δεν υφίσταται κάποια αντιστοιχία, κάποιο σύστημα αναφοράς»* (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1994:25).

Γίνεται φανερό, από τα παραπάνω ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατικός αλλά συνεχώς εξελίσσεται, χαρακτηριστικό του γνώρισμα, η διαφύλαξη και η μετάδοση του στις νεότερες γενιές, μια διαδικασία δύσκολη και εξαντλητική, γιατί οι άνθρωποι δεν κληρονομούν το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, αλλά μεταβιβάζεται μέσω της καθοδήγησης και της μάθησης. Αυτό μπορεί να συμβεί χρησιμοποιώντας οργανωμένους και συνειδητά διαμορφωμένους για τα σκοπό αυτό μηχανισμούς.

Ένας από τους μηχανισμούς αυτούς είναι και το σχολείο, ως φορέας προώθησης και καλλιέργειας των πολιτισμικών αξιών στους νέους ανθρώπους. Η επιτυχία της μεταλαμπάδευσης του πολιτισμού μιας κοινωνίας, εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα και την συνέπεια λειτουργίας των εκπαιδευτικών της δομών. Συνεπώς, γίνεται προφανής ο καθοριστικός ρόλος του λειτουργήματος της εκπαίδευσης, στην αποδοχή της πανανθρώπινης διάστασης του αξιώματος του πολιτισμού, την πολιτισμική συνεισφορά όλων των εθνών, την προώθηση της συνεργασίας και του σεβασμού, στο πλαίσιο της αλληλοκατανόησης και της αλληλοεκτίμησης, με ταυτόχρονη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Τριλιανός, 1997).

Έχοντας κατανοήσει το εύρος και την καθολικότητα που έχει ως νόημα ο όρος «πολιτισμός», αναλύονται στη συνέχεια οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα», που άλλες φορές συγχέονται και άλλες χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες έννοιες. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους είτε με την αναλυτική, είτε με την κανονιστική τους προσέγγιση.

Ο Μάρκου (1996), υποστηρίζει ότι η εννοιολογική διάκριση των όρων δεν είναι εύκολη, ο πρώτος περιγράφει μια κοινωνική πραγματικότητα και τον τρόπο που εξελίσσεται, ενώ ο δεύτερος για να δηλώσει την αλληλεπίδραση και την συνεργασία που αναπτύσσεται σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Η αναλυτική προσέγγιση της «πολυπολιτισμικότητας», δηλώνει την κοινωνική πραγματικότητα κατά την οποία άνθρωποι ή ομάδες ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα ζουν και λειτουργούν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και χρόνο. Ενώ με την κανονιστική του προσέγγιση, ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις προϋποθέσεις της ισότιμης συνύπαρξης ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και εθνικότητες (Πανταζής, 2002).

Παρόλο που το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, συναντάται σε όλη τη διάρκεια της ιστορικής διαδρομής του ανθρώπου, ως όρος δημιουργήθηκε σύμφωνα με τον Πέτρου (2005:11), *«για να εκφράσει καταστάσεις πολιτιστικού πλουραλισμού, που διαμορφώνονται βαθμιαία ή υπάρχουν μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία ή στο πλαίσιο συνύπαρξης διαφόρων κοινωνιών ή στην περίπτωση ένωσης διαφόρων κοινωνιών με στόχο τη δημιουργία ενός ευρύτερου σχηματισμού ή στο παγκόσμιο επίπεδο»*.

Όπως σημειώνεται στην Παγκόσμια Διακήρυξη της Unesco (2 Νοεμβρίου 2001), βασικό αξίωμα της πολυπολιτισμικότητας είναι η ισοτιμία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών απέναντι στην ανάγκη για την ύπαρξη, την εκδήλωση και τη διατήρησή τους και ο πλήρης σεβασμός στη διαφορετικότητα του «άλλου».

Αντίστοιχα, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται από τον Δαμανάκη (1995) με την αναλυτική του διάσταση, για να περιγράψει την πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει σε πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών και με την κανονιστική του διάσταση, για να διατυπώσει τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής.

Σύμφωνα με τον Gundara (1986), πολυπολιτισμικές χαρακτηρίζονται οι κοινωνίες, που συνυπάρχουν άνθρωποι διαφορετικών λαών, ενώ η διαπολιτισμικότητα περιγράφει την αλληλεπίδραση και την συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα τους.

Ο Μάρκου (1996), επισημαίνει ότι ο όρος «διαπολιτισμικός», αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, ο οποίος διακρίνει και αξιοποιεί όχι μόνο τις διαφορές αλλά και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, με αποτέλεσμα την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των εθνοκεντρικών αντιστάσεων.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001) η διαπολιτισμικότητα ορίζεται *«ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμών»* και σύμφωνα με τον Νικολάου (2005), προϋποθέτει την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, ευνοϊκό συνεργατικό και επικοινωνιακό περιβάλλον, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Η πολυπολιτισμικότητα κάνει την πολιτική της εμφάνιση στην χώρα μας, σε χρονικά διαστήματα με έντονες κοινωνικές ανακατατάξεις, εξαιτίας της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ταύτιση των εννοιών του «πολιτισμού» και της «εθνοτικής ταυτότητας» (Νικολάου, 2005).

Από την ανάλυση των όρων, διαπιστώνεται ότι η διαπολιτισμικότητα, αναφέρετε σε όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο σ' αυτούς που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες σήμερα, είναι να καταλήξουν διαπολιτισμικές και όχι απλά πολυπολιτισμικές, αναγνωρίζοντας έτσι, τη θετική αξία του πολιτισμικού πλουραλισμού (Μπιτσάνη, 2002).

### 1.3 Μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η απότομη αλλαγή στην εθνογραφική σύνθεση μίας χώρας, όπως η Ελλάδα, που συντελέστηκε λόγω του μεταναστευτικού κύματος, θα έπρεπε να είναι ικανή να μετασχηματίσει και αναβαθμίσει τη δομή και τη λειτουργία του κράτους, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού που δημιουργήθηκαν.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αρμονική ένταξη των μεταναστευτικών ομάδων που εισχωρούν και διαχέονται στον προϋπάρχον πληθυσμό, καθότι είναι θεσμικά κατοχυρωμένο σημείο συνάντησης και προβολής διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και γιατί η πολιτεία είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής συνείδησης και της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών.

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αντιμετωπίστηκε ποτέ ενιαία. Κάθε προσπάθεια αντανakλούσε τις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τους σκοπούς κάθε κράτους. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώθηκε ένα πλήθος μοντέλων για την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες, που βασίζονταν σε διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες φιλοσοφίες. Τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης αποτέλεσαν τις πρώτες χρονολογικά προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, ακολουθούμενα από τα πιο σύγχρονα μοντέλα της πολυπολιτισμικής, της αντιρατσιστικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουμε συνοπτικά παρακάτω:

**α) Το μοντέλο της αφομοίωσης** έγινε αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών μέχρι το 1960. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου θα πρέπει να προσαρμόζονται στην επικρατούσα πολιτισμική ταυτότητα του χώρου στον οποίο ζουν, ξεχνώντας τις ιδιαιτερότητες τους, οι οποίες τους προσδιόριζαν και τους διαφοροποιούσαν από την κουλτούρα του συνόλου. Τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών, οφειλόταν στην έλλειψη κατανόησης της γλώσσας και στο νέο πολιτισμικό γίνεσθαι. Έτσι, τα προβλήματα αντιμετωπίστηκαν με την εισαγωγή τους σε προπαρασκευαστικές τάξεις εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού της, χωρίς τη λήψη άλλων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής (Γεωργογιάννης, 1997, Μάρκου, 1995). Η εφαρμογή του μοντέλου της αφομοίωσης δεν είχε επιτυχία, καθώς οδήγησε στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η εξέλιξη αυτή δεν θα μπορούσε να αποφευχθεί, εφόσον παρέβλεπε το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφαλαίο των παιδιών και φρόντιζε την σταδιακή εξαφάνιση των χαρακτηριστικών της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών. Η περιθωριοποίηση των «ξένων» πολιτισμών από την κυρίαρχη κοινωνία, δημιουργούσε συναισθήματα κατωτερότητας στους αλλοδαπούς μαθητές και έπληττε την αυτοεικόνα τους (Γκόβαρης, 2001).

**β) Το μοντέλο της ενσωμάτωσης**, βασίζεται στην «πολυεθνική ιδεολογία» σύμφωνα με την οποία οι πολιτισμοί των μειονοτήτων έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα γνωρίσματα, παρουσιάζουν όμως και αρκετά κοινά στοιχεία με τον πολιτισμό της πλειονοψηφίας. Βασικός στόχος της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στον επίσημο πολιτισμό της χώρας υποδοχής όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους (Γκόβαρης, 2001). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης υποστηρίζει τη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών και δεν επιδιώκει αρχικά την αφομοίωση τους. Σκοπός της πολιτικής της εν-



σωμάτωσης δεν είναι η πλήρης υιοθέτηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής αλλά η αποδοχή των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αξιών που στηρίζεται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί. Οι μετανάστες οφείλουν, αν θέλουν να επιτύχουν, να τις σέβονται και να τις υιοθετούν (Πυργιωτάκης, 2000).

Με βάση το διττό στόχο που έχει το μοντέλο της ενσωμάτωσης, δηλαδή τη διατήρηση στοιχείων της πολιτιστικής ταυτότητας των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων αλλά και την ομαλή ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία, αναμορφώνονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριλάβουν τη σωστή αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών. Εντούτοις, ακόμα και εάν ένα σχολείο έχει ενσωματώσει στο πρόγραμμά του πολιτιστικά στοιχεία μειονοτικών ομάδων μαθητών, αυτά πάντα θα αξιολογούνται υπό το πρίσμα και την κουλτούρα της κυρίαρχης εθνικής ταυτότητας. Έτσι, ενώ για παράδειγμα προκειμένου να ενσωματωθούν τα παιδιά των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, αυτό δεν θα γίνει για να διατηρηθεί η επαφή με την καταγωγή τους, αλλά γιατί εξυπηρετεί την διαδικασία της αρτιότερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001, Μάρκου, 1996).

**γ) Το πολυπολιτισμικό μοντέλο** αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '70, όταν οι αρχές συνειδητοποίησαν ότι τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης είναι αναποτελεσματικά. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει την ύπαρξη ομάδων με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, ενισχύει τη διαφύλαξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Κοινό σημείο της ένωσης των ομάδων είναι η ουδέτερη πολιτική εξουσία του κράτους, που φροντίζει τη διασφάλιση και την απονομή της δικαιοσύνης. Στον τομέα της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, του εθνικού και του πολιτισμικού του κεφαλαίου, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη του και να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση, με αποτέλεσμα την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, σχεδιάζονται για να αντιμετωπίσουν την σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών. Τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων και μέσα από τη γνώση του πολιτισμού των «άλλων» των «διαφορετικών» αποσκοπούν στην άρση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων απέναντι στα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την ομάδα που κυριαρχεί, στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2001).

**δ) Το αντιρατσιστικό μοντέλο**, εξετάζει το ρατσισμό ως κοινωνικό φαινόμενο και επικεντρώνει την προσοχή του περισσότερο στους θεσμούς και στις κοινωνικές δομές και λιγότερο στα χαρακτηριστικά των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Οι υποστηρικτές του θεωρούν, ότι μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εκδηλώνεται ο θεσμικός ρατσισμός, που επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι επιτρέπουν τη διαφορετική μεταχείριση των μελών των μεταναστευτικών ομάδων (Ball, 1998). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα πολλών νόμων των ευρωπαϊκών χωρών, που αναφέρονται στη μεταναστευτική πολιτική, ασκούν διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών και ταυτόχρονα ενισχύουν ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις στο γηγενή πληθυσμό (Μάρκου, 1996).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης στοχεύει: α) στην εκπαιδευτική ισότητα ανεξάρτητα της φυλετικής προέλευσης, υπό την προϋπόθεση του

μετασχηματισμού των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα, β) στην δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όλα όσα η κοινωνία προσφέρει, και γ) στην χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986).

ε) **Το διαπολιτισμικό μοντέλο**, εμφανίζεται τη δεκαετία του '80 στην Ευρώπη και αποτελεί την πιο δημοκρατική προσέγγιση από όλα τα μοντέλα. Τα κύρια γνωρίσματα του είναι τα εξής: α) αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, β) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, γ) επανεξετάζει και αναθεωρεί τους εθνοκεντρικούς και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου, δ) δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, ε) αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996).

Με άλλα λόγια, αποσκοπεί στην επαφή των γηγενών παιδιών με τον τρόπο ζωής, τις παραδόσεις και τον ιδιαίτερο πολιτισμό των διαφόρων εθνικών ομάδων που ζουν στον τόπο τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα μάθουν να απορρίπτουν τον αρνητισμό απέναντι σε οτιδήποτε ξένο, αλλά αντίθετα θα συγκρίνουν δημιουργικά τους διαφορετικούς πολιτισμούς, δίνοντας έμφαση στα κοινά τους στοιχεία και εμπλουτίζοντας τους αμοιβαία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, θα βοηθήσει τους μαθητές στο να αναπτύξουν στάσεις αποδοχής και σεβασμού κάθε διαφορετικού πολιτισμού και θα τους καταστήσει ικανούς να συνυπάρχουν ειρηνικά και να συνεργάζονται γόνιμα με τις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, η τελευταία εξέλιξη της παιδαγωγικής παρέμβασης στα θέματα χειρισμού της πολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθιερώθηκε ως η πιο επιθυμητή κατεύθυνση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, σε σχέση με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα.

Όλα τα παραπάνω μοντέλα, ιδιαίτερα τα αρχικά, δέχτηκαν κριτικές, λόγω αδυναμίας στην αντιμετώπιση του προβλήματος της εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών. Το διαπολιτισμικό μοντέλο, θεωρήθηκε το καταλληλότερο καθώς προωθεί την κριτική σκέψη και την διαπολιτισμική επικοινωνία, αρμόζει στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών για την υγιή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τη δημιουργική συνύπαρξη στον ευρύτερο οικουμενικό χώρο.

## **1.4 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση**

Σε προηγούμενη παράγραφο επισημάνθηκε ότι, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας δεν είναι ταυτόσημες. Η πολυπολιτισμικότητα δηλώνει μία κοινωνική κατάσταση ειρηνικής συνύπαρξης πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμικότητα περιγράφει τη δυναμική που θα πρέπει να αναπτυχθεί ανάμεσα στους πολιτισμούς ενός χώρου, προκειμένου να οδηγηθεί σε πολυπολιτισμικές συνθήκες, ταυτόχρονα όμως απορρέει από αυτές. Έχει ήδη γίνει αντιληπτό, ότι η παιδεία και η αγωγή που επιδεικνύει ένα κοινωνικό σύνολο, αποτελεί δείκτη εκτίμησης της ποιότητας των διαπολιτισμικών σχέσεων που συνάπτονται και της συνέπειας του πολυπολιτισμικού πνεύματος.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), ως διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση θεωρείται η διαδικασία και το αποτέλεσμα της «διαπαιδαγώγησης» των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή

διαμορφούμενες συνθήκες. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με μία έννοια αποκαλείται διαπολιτισμική παιδεία, η οποία εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την προσπάθεια «να ληφθεί με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο από το εκπαιδευτικό σύστημα η δεδομένη πλέον αλλά και ρητά παραδεκτή σήμερα από τους εταίρους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων» (Ασκούνη κ.α., 2001, στη Μπελέση, 2009:51).

Η διαπολιτισμική αγωγή, παραπέμπει σε μία νέα μορφή αγωγής, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διαπολιτισμικότητα. Φορείς της αγωγής αυτής, όπως και κάθε τύπου αγωγής, είναι όλοι όσοι επιχειρούν να επιτελέσουν έργο μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όσοι δηλαδή αναλαμβάνουν θεσμικά ή άτυπα, να εμψύχουν πολυπολιτισμικά πρότυπα στους νεότερους και να διευρύνουν την οπτική τους για την οικουμενικότητα, εξασκώντας τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες. Κατεξοχήν τον ρόλο του διαπολιτισμικού παιδαγωγού τον αναλαμβάνουν οι γονείς των παιδιών, καθώς και οι εκπαιδευτικοί. Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής αναστρέφεται ο φόβος που υπάρχει για το «διαφορετικό». Οι νέοι μαθαίνουν να συνυπάρχουν δημιουργικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, να σέβονται και να επωφελούνται από τις αξίες και την πολιτισμική κληρονομιά του «άλλου» (Modgil et al. 1997).

Ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και των διαδικασιών του, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται θεσμικά αλλά και ουσιαστικά στις επιταγές του διαπολιτισμικού μοντέλου αντιμετώπισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και να συμβάλει στην διαπολιτισμική αγωγή των μαθητευόμενων, συνιστά την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως ανάγκη επανακαθορισμού της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την πολυπολιτισμική κοινωνία και αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση του αντικειμένου γύρω από την ιδέα ότι η ανθρωπότητα έχει αναπτύξει ένα πλήθος διαφορετικών πολιτισμών, ιδεών, συνηθειών και τρόπων ζωής και ότι είναι η ποικιλία αυτή που καθιστά τον κόσμο μας ενδιαφέρων.

Σύμφωνα με τον Essinger (1990), θεωρητικό του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, απαραίτητες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σύγχρονο σχολείο είναι οι παρακάτω αρχές:

1. Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, η οποία συνιστά την καλλιέργεια αισθήματος κατανόησης και συμπάθειας που θα απορρέει μέσω της θέασης της πραγματικότητας από την οπτική του άλλου και την ιδιοποίηση των ξένων χαρακτηριστικών.
2. Εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, που στοχεύει στην δημιουργία πνεύματος συλλογικής συνείδησης και ενότητας το οποίο θα ξεπερνά τα όρια λαών και πολιτισμών.
3. Εκπαίδευση για τον διαπολιτισμικό σεβασμό, που πραγματοποιείται με την καλλιέργεια ενός κλίματος εξωστρέφειας, δεκτικότητας και ανταλλαγής ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς που συνυπάρχουν σε έναν χώρο.
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που αποσκοπεί στην εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς, που δυσχεραίνουν την επικοινωνία των ανθρώπων (Μάρκου, 1996, Μπελέση, 2009).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αποβλέπουν στην αποδυνάμωση των ανισοτήτων και την εξάλειψη της περιθωριοποίησης των μειονοτικών πληθυσμών θα είναι αδύνατο να εφαρμοστούν στην πράξη, εάν δεν

υιοθετηθούν σε επίπεδο πολιτικής και σχεδιασμού από την πολιτεία και τις δομές της, οι οποίες δεν θεωρούνται ουδέτερες.

Είναι επομένως φανερό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την εφαρμογή συγκεκριμένων κρατικών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να μετασχηματιστούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη μίας παιδείας σεβασμού και ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Μάρκου (1996) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσει ταυτόχρονα αρχή, διαδικασία, και μεταρρυθμιστικό κίνημα, έτσι α) ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως καταγωγής, β) ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνέργεια ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη, γ) ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι το μοναδικό μέσο που διαθέτουν οι σύγχρονες κοινωνίες για να καταπολεμήσουν τα ρατσιστικά στερεότυπα αλλά θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, για τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ ανθρώπων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντός των ορίων των σχολικών μονάδων, είναι ικανή να ενδυναμώσει τα κατάλληλα δημοκρατικά, κοινωνικά και πολιτικά ρεύματα που αναπτύσσονται και δρουν στο ευρύτερο περιβάλλον και να συνεισφέρει καίρια στην εξάλειψη του ρατσισμού και των προκαταλήψεων.

## Κεφάλαιο δεύτερο:

### Σχολική Ηγεσία

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, εξετάστηκε η εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία του εκπαιδευτικού συστήματος και ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης στην επίτευξη συμφιλίωσης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και την ανεμπόδιση ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία. Στη συνέχεια εξετάζεται ο ρόλος της διοίκησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας, στον τρόπο που επεμβαίνει στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες ώστε όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικότητας, να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ενταχθούν αποτελεσματικά σε μια κοινωνία. Αναλύονται οι όροι του σχολείου και της διοίκησης και ακολουθούν οι ηγετικές ικανότητες και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένα στέλεχος, προκειμένου να συμβάλει στην απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου.

#### 2.1 Έννοια του όρου «σχολείο»

Στην προσπάθεια εξέτασης της έννοιας του σχολείου, κατέστη αδύνατο να βρεθεί στη σχετική βιβλιογραφία, ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, καθώς η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταφέρει να καταλήξει στην υιοθέτηση ενός κοινού ορισμού που θα καλύπτει εννοιολογικά όλες τις διαστάσεις του όρου «σχολείο». Πράγματι, όπως εξάλλου συμβαίνει κατά την προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού πολλών κοινωνικών δομών, έτσι και στην περίπτωση του σχολείου, είναι αδύνατο να περιορίσει κανείς εντός μίας συγκεκριμένης διατύπωσης ένα τόσο περίπλοκο κοινωνικό κατασκευάσμα, και να αποσαφηνίσει με ακρίβεια στα πλαίσια ενός ορισμού ένα ιδιαίτερα δυναμικό και πολυδιάστατο σύστημα, όπως το σχολείο (Σαΐτης, 2012).

Όπως και σε άλλες περιπτώσεις εννοιολογικής προσέγγισης, έτσι και εδώ η δυσκολία εντοπίζεται στο γεγονός ότι μια σχολική μονάδα αποτελεί ένα πολυδύναμο σύστημα το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί ολικά. Η δυσκολία αυτή ήταν πιθανόν και η αίτια εγκατάλειψης της προσπάθειας των επιστημόνων να καθορίσουν την ταυτότητα του σχολείου σε μια ευρύτερη θεωρία (Schwenk et al,1992, στο Σαΐτης, 2008).

Σήμερα, αρκετοί επιστήμονες και συγγραφείς (Hoy & Miskel, 2013, Κωνσταντίνου,1998, Σαΐτης, 2008) θεωρούν το σχολείο ως μία οργανωμένη δομή, η οποία αποσπά από το περιβάλλον πόρους, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους. Παράλληλα, υπάρχουν ορισμένοι που, υπό το πρίσμα της νομικής θεώρησης, ορίζουν το σχολείο ως μία οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία, στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής διδασκόντων και διδασκόμενων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων (Πουλής, 2011). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο όπου το σχολείο αντιμετωπίζεται ως οργανωμένη υπηρεσία και μάλιστα δημόσια, πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποσκοπεί στην παροχή υπηρεσιών και αγαθών στην κοινωνία και γενικότερα, στην εκπλήρωση των στόχων του, ασκώντας δημόσια εξουσία (Σκουρής,1995 στο Σαΐτης, 2008).

Εξετάζοντας τον όρο σχολείο μέσα από την οπτική της οικονομικής επιστήμης, είναι ένα σύστημα το οποίο καταναλώνει υλικοοικονομικούς πόρους και παράγει μετρήσιμο αποτέλεσμα σε οικονομικό κέρδος, ενώ η αποτίμηση της αξίας

του τελικού προϊόντος (εκπαιδευτικό αποτέλεσμα) γίνεται στην βάση της ανάλυσης κόστους/οφέλους. Ενώ από την οπτική της κοινωνικής επιστήμης, το σχολείο, αποτελεί ένα περίπλοκο κοινωνικό σύστημα, το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον από κοινωνικοψυχολογική άποψη, διερευνώντας για παράδειγμα τους ρόλους που δημιουργούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τον τρόπο με τον οποίο διαχέεται η εξουσία, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων κλπ (Hoy & Miskel, 2013).

Σύμφωνα όμως με την παιδαγωγική επιστήμη, το σχολείο θεωρείται ένας οργανισμός με παιδαγωγικό χαρακτήρα, αφού έχει συγκεκριμένους μορφωτικούς στόχους τους οποίους θα πρέπει να υλοποιεί, όπως και καθημερινές εκπαιδευτικές διεργασίες που θα πρέπει να πραγματοποιεί, προκειμένου να φέρει εις πέρας την αποστολή του, που είναι η κοινωνική μάθηση και η καλλιέργεια των μαθητών. Επομένως, το σχολείο δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως απλά μία τυπική δομή με μονοδιάστατες διαδικασίες στα πλαίσια μίας τυπικής οργάνωσης και ενός συγκεκριμένου οργανογράμματος, διότι σε έναν παιδαγωγικό οργανισμό η διαδικασία της αγωγής *«δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση»* (Κωνσταντίνου, 1994 στο Σαΐτης, 2012:77).

Ο De Queiroz, (2000:211) επισημαίνει ότι *«το σχολείο αποτελεί ένα πρωτόγνωρο χώρο κοινωνικοποίησης στην ιστορία της ανθρωπότητας»*, αφού δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες κοινωνικοποίησης των νέων, αποσπώντας από τα νέα δρώντα υποκείμενα τους εθνικισμούς τους και οδηγώντας τα σε νέες μορφές ατομικότητας.

Σύμφωνα με το Charlot, (1992), το σχολείο εκφράζει τις ανάγκες, τις προσδοκίες αλλά και τις αντιφάσεις μιας κοινωνίας. Ως θεσμός διαθέτει ορισμένη αυτονομία και η λειτουργία του συνίσταται στη μετάδοση γνώσεων, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικοποίησης των νέων. Είναι εκφραστής μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής λογικής, ενταγμένης σε ένα καθορισμένο εθνικό περιβάλλον που φέρει την ιστορία του.

Η Φραγκουδάκη (1985), επισημαίνει ότι ο θεσμός του σχολείου είναι επιφορτισμένος εκτός από τη μετάδοση της γνώσης, με την πιστοποίηση της κατοχής της, εφόσον έχει το δικαίωμα να τη νομιμοποιεί σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς και με το να κοινωνικοποιεί και να διαμορφώνει τους νέους, έτσι ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας.

Οι παραπάνω ορισμοί περιγράφουν και αναδεικνύουν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά ενός σχολείου, αδυνατούν να καθορίσουν σφαιρικά την ουσία του αντικείμενου αυτού, καθώς τα θεμελιώδη στοιχεία κάθε συγκεκριμένης επιστημονικής ανάλυσης, εκπροσωπούν μονόπλευρα τις όψεις μίας πολυδιάστατης πραγματικότητας. Αυτή η μονομερής θεώρηση ενός τόσο πολύπτυχου φαινομένου μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διάφορες επιστήμες και η οπτική που αντιπροσωπεύουν (οικονομική, οργανωτική, νομική, διαδικαστική κ.ά.), μπορεί να έχουν ως κοινό αντικείμενο έρευνας το σχολείο καθ' αυτό, όμως η καθεμία το εξετάζει και το ερμηνεύει στη βάση συγκεκριμένων και ενδεχομένως διαφορετικών κατηγοριών προβλημάτων και αναζητήσεων. Ως αποτέλεσμα, ο εκάστοτε επιστημονικός κλάδος εξετάζει το σχολείο από μια ορισμένη οπτική σκοπιά και συνεπακόλουθα, προσδίδει διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στον μελετώμενο όρο (Σαΐτης, 2012).

Από όποια οπτική επιλέξουμε να εξετάσουμε τον όρο «σχολείο» γίνεται φανερό ότι δρα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, που επιτελεί βασικές λειτουργίες όπως εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές, με σκοπό την

εκπλήρωση των στόχων του, μέσω μίας οργανωμένης και συλλογικής δράσης, στα πλαίσια της οποίας δημιουργούνται και αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις.

### 2.1.1 Το αποτελεσματικό σχολείο

Σήμερα, υπάρχει έντονος προβληματισμός, εάν το σχολείο έχει την ικανότητα να ξεπεράσει το συντηρητισμό του και να ανταποκριθεί στις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές.

Οι Reynolds et al (1994), θεωρούν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάζει το ερώτημα, γιατί τα σχολεία με παρόμοιο επίπεδο μαθητών, επιτυγχάνουν διαφορετικούς στόχους (Κοντάκος, 2010).

Σύμφωνα με τον Lezotte (1989) αποτελεσματικό είναι το σχολείο, όπου συνυπάρχει η παρεχόμενη εκπαιδευτική ποιότητα και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006), ενώ ο Mortimore (1991) θεωρεί ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που οι μαθητές, επιτυγχάνουν μεγαλύτερες επιδόσεις από τις προσδοκώμενες (Θωμά, 2010).

Ο Gaskell (1995), θεωρεί αποτελεσματικά τα σχολεία, που συνδυάζουν τις μαθητικές ανάγκες και τους στόχους του προγράμματος σπουδών με επιτυχία. Έτσι η αποτύπωση της ικανοποίησης που εκφράζεται μέσω της σχολικής επιτυχίας και φέρει κοινωνικές αλλαγές, ορίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα (Παμουκτσόγλου, 2001α). Εξίσου και ο Sergiovanni (1995) διακρίνει το αποτελεσματικό από το επιτυχημένο σχολείο, θεωρώντας αποτελεσματικό αυτό που καταφέρνει τεχνικά να αυξήσει τη επίδοση των μαθητών και επιτυχημένο αυτό που ανταποκρίνεται στις κοινωνικές επιταγές (Κοντάκος, 2010).

Επίσης οι Stoll και Fink (1996), αναφέρουν ως αποτελεσματικό σχολείο αυτό που κατορθώνει να εξασφαλίσει την πρόοδο όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των αρχικών προσδοκιών και των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που επιδρούν στην επίδοσή τους. Βοηθά έτσι στην εξέλιξη του μαθητή εξασφαλίζοντας του, δυνατότητα μέγιστης απόδοσης και ενισχύοντας τις ικανότητες και δεξιότητες του (Κοντάκος, 2010).

Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006), καταλήγουν ότι για να θεωρείται ένα σχολείο αποτελεσματικό, πρέπει να μεθοδεύει την πραγματοποίηση των στόχων του, επιτελώντας τη λειτουργία του μέσα στο κοινωνικό σύστημα αλληλεπίδρασης κανόνων και αξιών. Εφόσον το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα, δέχεται την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος και εφαρμόζει κάποιες διαδικασίες, που εξασφαλίζουν αποτελέσματα στην εκπαιδευτική κοινότητα, οι στόχοι του πραγματοποιούνται με την συνεργασία της διοίκησης και του προσωπικού, εξασφαλίζοντας έτσι την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ο Edmonds (1979), αναφέρει πέντε παράγοντες που συγκροτούν το αποτελεσματικό σχολείο, αυτοί είναι:

- Ικανή σχολική ηγεσία
- Κατάλληλο σχολικό κλίμα που ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία
- Ευκαιρίες για υψηλές μαθητικές επιδόσεις
- Αξιολόγηση των μαθητών με συγκεκριμένο πλαίσιο
- Ιδιαίτερο βάρος στην απόκτηση δεξιοτήτων (Ανδρεαδάκης, 2010).

Ο Edmonds (1979) εμπνευστής του «κινήματος του αποτελεσματικού σχολείου» πρόβαλε πρώτος τους παράγοντες που αποτελούν το αποτελεσματικό σχολείο, θέτοντας ουσιαστικά το ερώτημα, πως το σχολείο επιδρά στην σχολική επιτυχία (Θωμά, 2010:18, Παμουκτσόγλου, 2001α).

Το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο επιχείρησε να απαντήσει στις αντιφάσεις που προέκυπταν ανάμεσα στις συνεχώς μετασχηματιζόμενες και αποδιοργανωμένες πολιτισμικά, οικονομικά, και πολιτικά κοινωνίες και στο παγιωμένο σε «παραδοσιακά» πρότυπα εκπαιδευτικό σύστημα. Το κίνημα προσπάθησε να δώσει λύσεις σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούσαν την σχολική κινητικότητα και την επιτυχία των μαθητών καθώς και τον περιορισμό των κοινωνικοοικονομικών εμποδίων (Παμουκτσόγλου, 2001α και 2001β).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών του Edmonds (1979) και του Mortimore (1991), η Πασιαρδή (2001) καταλήγει στους εξής παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας:

1. Ικανή σχολική και αποτελεσματική ηγεσία.
2. Διδακτική πρακτική που εξασφαλίζει τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών.
3. Εξασφάλιση ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος, που διευκολύνεται από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις.
4. Αύξηση των ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές αναλόγως των ικανοτήτων τους.
5. Εκτίμηση και αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών και έμμεσα και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
6. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας.
7. Διευθέτηση των οικονομικών ζητημάτων σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε την ύπαρξη πολλών παραγόντων που οδηγούν στο αποτελεσματικό σχολείο, με καθοριστικό το ρόλο της ηγεσίας που δεσμεύει τη σχολική κοινότητα στη δημιουργία κοινού οράματος, στην επίτευξη ευνοϊκού κλίματος, στη συνεργασία με φορείς της κοινωνίας, στην συνεργασία σχολείου και οικογένειας και στη δημιουργία της σχολικής κουλτούρας.

## **2.1.2 Το σχολείο ως «ανοιχτό» κοινωνικό σύστημα**

Η διαπίστωση των τελευταίων ετών, που αφορά τη δομή και την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως ανοιχτού κοινωνικού συστήματος, το οποίο έχει συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Ζαβλανός, 1999) και επιτυγχάνει με την ενεργοποίηση μηχανισμών αυτοπροστασίας, του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος, να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές συνθήκες και να αντιμετωπίσει τους κινδύνους που προκύπτουν (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, κάθε οργάνωση εξετάζεται ως ένα υποσύστημα που είναι μέρος της λειτουργικής μονάδας ενός μεγαλύτερου συστήματος, το οποίο αποτελείται από άλλα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερή ισορροπία (Κατσαρός, 2008).

Τα κοινωνικά συστήματα διακρίνονται σε δύο σημαντικές κατηγορίες τα κλειστά και τα ανοιχτά κοινωνικά συστήματα. Στο ανοιχτό σύστημα υπάρχει άμεση σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ του συστήματος και του περιβάλλοντος, ενώ στο κλειστό που είναι ουσιαστικά εσωστρεφές δεν επηρεάζεται από το περιβάλλον, αλλά ούτε ασκεί επίδραση σ' αυτό (Μπουραντάς, 1999).

Τα βασικά λειτουργικά χαρακτηριστικά, στο εσωτερικό των κοινωνικών συστημάτων είναι τα εξής α) οι εισροές, που εισάγονται στο σύστημα και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, β) η διαδικασία μετατροπής τους στο εσωτερικό του



συστήματος, γ) οι εκροές, δηλαδή το αποτέλεσμα της διαδικασίας μετατροπής των εισροών και δ) το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σύστημα και οριοθετεί τις διεργασίες μέσα σ' αυτό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Πασιαρδής, 2012). Τα χαρακτηριστικά αυτά, προσλαμβάνουν διαφορετικές διαστάσεις για κάθε σύστημα, καθώς στο εσωτερικό των δομών τους, αναπτύσσονται δυνάμεις που τα οδηγούν είτε προς μία πιο οργανωμένη πολυπλοκότητα, είτε προς την αποσύνθεσή τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως ανοιχτό και χαρακτηρίζεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό του περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2013), το γεγονός αυτό μας οδηγεί στην αναγνώριση των παραγόντων του περιβάλλοντος, όπως η κοινωνία, ο πολιτισμός, η πολιτικοοικονομική κατάσταση και η τεχνολογία, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων εντός του σχολικού συστήματος (Ορφανός κ.α., 2005). Οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κοινωνικό σύστημα είναι οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι νόμοι και η εκκλησία (Πασιαρδής, 2004).

Οι ενδεχόμενες αλλαγές στο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού προκαλούν περιβαλλοντική αβεβαιότητα (Milliken, 1987), η περιβαλλοντική αβεβαιότητα αυξάνεται όταν μετακινούμαστε από την περιβαλλοντική σταθερότητα στην περιβαλλοντική αστάθεια (Dunkan, 1972 στο Πασιαρδής, 2004). Ένα ασταθές εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στη ματαίωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, έτσι τα κοινωνικά συστήματα αναπτύσσουν μηχανισμούς αυτοπροστασίας τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό τους, για να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους της περιβαλλοντικής αβεβαιότητας (Everard & Morris, 1999). Η διαχείριση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας είναι ένας από τους κινδύνους της περιβαλλοντικής αβεβαιότητας, που καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα και η αποτελεσματικότητά του συνδέεται άμεσα με το ρόλο του σχολικού ηγέτη.

## 2.2 Έννοια του όρου «διοίκηση»

Ο ορισμός της «διοίκησης», αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, όπως και η περίπτωση του όρου «σχολείο». Υπάρχει ποικιλία απόψεων και ασυμφωνία για το τι αντιπροσωπεύει η έννοια του όρου. Έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διοίκησης, οι οποίοι όμως εξετάζουν τον όρο από διαφορετική πλευρά και δεν συμφωνούν πάντα, έτσι ώστε να μην έχει καθιερωθεί μία διατύπωση του όρου της διοίκησης, που να τον εκφράζει με σαφήνεια.

Μία από τις πιο διαδεδομένες διατυπώσεις της έννοιας της διοίκησης ανήκει στον Skanlan (1974), όπου ως διοίκηση περιγράφεται *«η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος»*. Για τον Scanlan, η εργασία αυτή διαχωρίζεται σε πέντε επιμέρους διοικητικές λειτουργίες, τον προγραμματισμό, την λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Σαΐτης, 2012:26).

Μία άλλη προσέγγιση του όρου, αναφέρει ότι η διοίκηση γίνεται από άτομα δια μέσου άλλων ατόμων για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Hersey & Blanchard, 1977, στο Κατσαρός, 2008).

Ένας άλλος ορισμός, περιγράφει την διοίκηση ως τη *«διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το*

καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων» (Naylor, 1999:6). Σύμφωνα με τον ορισμό υπάρχουν πέντε σημεία τα οποία χρειάζονται παραπάνω ανάλυση:

- Η άσκηση της διοίκησης έχει σκοπό την εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει ο οργανισμός.
- Η άσκηση της διοίκησης γίνεται μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.
- Η επιτυχημένη διοίκηση συνδυάζει την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και την δικαιοσύνη.
- Η διοίκηση προϋποθέτει την συνεχή προσπάθεια για την μεγιστοποίηση της αναλογίας μεταξύ κέρδους και κόστους.
- Η άσκηση της διοίκησης επιτυγχάνει τους στόχους της, χρησιμοποιώντας το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό, βασίζεται δηλαδή στην συνολική προσπάθεια (Σαΐτης, 2012).

Εφόσον σύμφωνα με τα παραπάνω, το σχολείο θεωρείται ένας οργανισμός, έχει στη διάθεση του κάποιους συντελεστές και με την συμβολή της διοίκησης στοχεύει στην εναρμόνιση τους και την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος. Οι συντελεστές αυτοί είναι:

1. Το ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλλοντας με την τεχνογνωσία και την προσφορά της εργασίας του.
2. Τα υλικά μέσα που βοηθούν στην οργάνωση και την μετάδοση της γνώσης.
3. Ο χώρος που υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
4. Ο χρόνος μέσα στον οποίο (διδακτικό έτος), πρέπει να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στόχου (Σαΐτης, 2008).

Συνεπώς η διοίκηση στο χώρο εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύστημα δράσης που αποσκοπεί στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικοτεχνικών πόρων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών (Σαΐτης, 2008α).

Οι παραπάνω συντελεστές, συνδυάζονται και διαρθρώνονται μεταξύ τους και είναι αρμοδιότητα της διοίκησης να τους ενεργοποιήσει και να τους αξιοποιήσει κατάλληλα, προκειμένου να παραγάγει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Για το σκοπό αυτό, η διοίκηση αναλαμβάνει να σχεδιάζει αναλυτικά προγράμματα, να κατευθύνει και συντονίζει τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού, να φροντίζει την σωστή εκμετάλλευση των υλικών μέσων, να εφαρμόζει μηχανισμούς ανατροφοδότησης και μεθόδους αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, ώστε να διασφαλίζεται η αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Δυστυχώς όμως, δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο ένα διοικητικό στέλεχος στην εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιήσει τα διαθέσιμα μέσα προκειμένου να επιτύχει στο έργο του, παράλληλα δεν είναι εύκολο να προκαθοριστούν και να συστηματοποιηθούν οι ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες για την σωστή διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Σε κάθε περίπτωση, η άσκηση σωστής διοίκησης θα πρέπει να διέπεται από ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι θα απορρέουν τόσο από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του αντικείμενου όσο και από την πρακτική εμπειρία. Με άλλα λόγια, η διοικητική πράξη ως μεθοδολογία δεν μπορεί να στηριχτεί μόνο σε θεωρητικά ή επιστημονικά κριτήρια, αλλά και σε άλλα στοιχεία πιο «τεχνικά», τα οποία εξαρτώνται από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και την ικανότητα του προσώπου που αναλαμβάνει να διοικήσει έναν οργανισμό (Σαΐτης, 2008).

## 2.2.1 Η έννοια της «οργάνωσης» στη διοίκηση

Ο όρος «οργάνωση» αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις λειτουργίες της διοίκησης, όντας κοινωνικό φαινόμενο η οργάνωση έχει κυρίαρχο χαρακτηριστικό της, την συνεργασία ανθρώπων και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση των στόχων τους. Η ετυμολογία του όρου πηγάζει από το ρήμα οργάνω *«τακτοποιώ τα μέρη ενός συνόλου, ώστε να λειτουργεί κανονικά και αποτελεσματικά, συγκροτώ την οργάνωση»* και σημαίνει *«κατάλληλη διάταξη των μερών ενός συνόλου, ώστε να λειτουργεί κανονικά και αποτελεσματικά»* (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994:84).

Στην επιστήμη της διοίκησης, ο όρος «οργάνωση» εκφράζεται πρακτικά μέσα από τις παρακάτω σημασίες:

α) Με την σημασία του *«οργανώνει»*, όλων των δραστηριοτήτων διαμόρφωσης και διευθέτησης ενός συστήματος. Ο όρος οργάνωση στην περίπτωση αυτή αποκτά χαρακτήρα ρυθμιστικό και κανονιστικό, καθώς καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που συναποτελούν το σύστημα και επιδιώκουν κοινούς στόχους, ενώ κατανέμει αρμοδιότητες ευθύνες και εξουσία μεταξύ τους. Επεκτείνοντας περισσότερο τη σημασία της οργάνωσης πάνω στις αλληλεπιδράσεις εντός του συστήματος, θα προσθέταμε ότι η οργάνωση μπορεί να περιλαμβάνει όχι μόνο τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, αλλά και ανάμεσα στους ανθρώπους και τα υλικά μέσα (Σαΐτης, 2008α).

β) Με την σημασία του *αποτελέσματος της οργάνωσης*, όπως είναι η κατάρτιση ενός οργανογράμματος, για τη διεύθυνση και τη συσχέτιση των καθηκόντων μεταξύ των διαφόρων θέσεων εργασίας κ.ά.. Επομένως, όταν λέμε ότι για παράδειγμα ένα σχολείο ή ένα νοσοκομείο οργανώθηκε, συνήθως εννοούμε ότι καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε κάποιο οργανόγραμμα ώστε, οι εργασίες και τα καθήκοντα των εργαζομένων να περιγραφούν και να αποσαφηνιστούν οι μεταξύ τους σχέσεις (Τσούκας, 2004, Κέφης, 2005).

γ) Με την σημασία της *οντότητας ή του οργανισμού*, όπως είναι ένα υπουργείο, μία εταιρία, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα κ.ά., το οποίο δραστηριοποιείται και λειτουργεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Υπό την έννοια αυτή ως «οργάνωση» θα μπορούσε να οριστεί οποιαδήποτε διακριτή κοινωνική οντότητα, που *«μέσω της διαίρεσης της εργασίας, των δομών, των συστημάτων και των σχεδίων επιδιώκει την επίτευξη σε “χρονική διάρκεια” σκοπών»* (Μπουραντάς, 2002:25).

Με την σημασία της οντότητας, οι οργανώσεις έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά:

- Τους ανθρώπους, των οποίων η αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων έχει ως αποτέλεσμα την υλοποίηση έργων με στόχο την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών.
- Την ύπαρξη σκοπών και στόχων του οργανισμού, με σχεδιασμό και συντονισμό των δράσεων για την επίτευξη τους.
- Την δομή του οργανισμού, η οποία καθορίζει τις αρχές και τους κανόνες μιας οργάνωσης και προσδιορίζονται οι γραμμές εξουσίας και επικοινωνίας των μελών της, αλλά επιδιώκεται και ο συντονισμός όλων των επιμέρους δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση των σκοπών της οργάνωσης. Η δομή είναι δυναμική και προσαρμόζεται με τις εκάστοτε αλλαγές που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (Σαΐτης, 2008).

Επίσης με τη σημασία της οντότητας οι οργανώσεις μπορούν να διακριθούν σε δυο μορφές την *επίσημη ή τυπική* οργάνωση (formal organization) η οποία είναι

εμφανής σε έναν οργανισμό και την λιγότερο προφανή *ανεπίσημη* ή *άτυπη* οργάνωση (informal organization).

Η επίσημη οργάνωση σύμφωνα με τον Ζαλβάνο (1998:211), είναι «*η διοικητική σχεδίαση που προϋποθέτει σκοπούς, πολιτική και προγράμματα και δείχνει τις προγραμματισμένες σχέσεις ανάμεσα στις θέσεις που υπάρχουν στην οργάνωση και τις λειτουργίες που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές, χωρίς να αναφέρονται σε συγκεκριμένα άτομα*». Ο Κανελλόπουλος (1991:151) θεωρεί την οργάνωση «*ένα σύστημα συντονισμένων δραστηριοτήτων μιας ομάδας ανθρώπων που δουλεύουν συνεργατικά για έναν κοινό σκοπό, κάτω από εξουσία και ηγεσία*». Σύμφωνα με τη στοιχειώδη ερμηνεία του όρου, τυπική οργάνωση στην ουσία είναι «*η συνειδητή συνεργασία ατόμων μέσω της επικοινωνίας και της κοινής δράσης για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού*» (Κέφης, 2005:151).

Η *ανεπίσημη* ή *άτυπη* οργάνωση, καθορίζεται από την ανάπτυξη σχέσεων για κοινωνικούς λόγους αλλά και την ικανοποίηση αναγκών και επιθυμιών των ανθρώπων που εργάζονται σε έναν οργανισμό. Η ανεπίσημη οργάνωση, αναπτύσσεται εντός της τυπικής και η επίδραση της στην αποτελεσματικότητα της επίσημης οργάνωσης μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Η Χατζηπαντελή (1999) επισημαίνει ότι στην άτυπη οργάνωση, δεν υπάρχει δομή και κανόνες λειτουργίας, αλλά κυριαρχεί το συναισθηματικό στοιχείο και οι άτυποι κανόνες. Οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) θεωρούν ως άτυπη οργάνωση τους κοινωνικούς σχηματισμούς, που δεν έχουν κάποιο συνειδητό και συντονισμένο στόχο.

Ο Σαΐτης (2008), επισημαίνει τις διαφορές των δύο μορφών οργάνωσης, όπως τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μελών τους βάσει κανονισμών στην τυπική, ενώ στην άτυπη βάσει συναισθημάτων και κοινών αντιλήψεων. Επίσης, οι κυρώσεις επιβάλλονται στην τυπική οργάνωση από νομοθετικές διατάξεις, ενώ στην άτυπη από τα μέλη της οργάνωσης και οδηγούν στην απομάκρυνση από την ομάδα .

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η ύπαρξη των δύο τύπων οργανώσεων εξυπηρετεί την πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού, εφόσον ο ένας τύπος συμπληρώνει και βοηθά τον άλλο κάτι που πρέπει να λαμβάνει υπόψη της η ηγεσία των οργανισμών για την εξασφάλιση και την αύξηση της αποδοτικότητας των τυπικών οργανώσεων (Σαΐτης, 2008).

Η σχολική μονάδα ως κοινωνικός οργανισμός, διαθέτει σαφή δομή προσανατολισμό και στόχους με την επίσημη μορφή της, αλλά και άτυπες ομάδες οι οποίες μπορεί να λειτουργούν βοηθητικά ή να δυσχεραίνουν το έργο της διοίκησης. Έτσι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να επιδεικνύει ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες και τα αιτήματα όλων των μελών της, προκειμένου να κατορθώσει την εξασφάλιση μιας υγιούς συμβιωτικής σχέσης ανάμεσα στην επίσημη σχολική μονάδα και τις άτυπες σχέσεις. Ανώτερος στόχος της σχολικής διεύθυνσης θα πρέπει να είναι η αρμονική συνύπαρξη των δύο μορφών οργάνωσης , που η μία θα συμπληρώνει και θα βοηθά την άλλη με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Σαΐτης, 2008α).

### **2.3 Ηγεσία – Ηγετικές Ικανότητες**

Σύμφωνα με τη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης η ηγεσία αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα στην επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων, αυτό ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός,2008).

Η ηγεσία ως φαινόμενο έχει αποτελέσει πεδίο έντονης μελέτης και οι προσπάθειες για την συστηματοποίηση και την τεκμηρίωση της, προέρχονται τόσο από ερευνητές των κοινωνικών επιστημών, όσο και πολλών άλλων επιστημονικών

χώρων, όπως της οικονομίας, της διοίκησης, των πολιτικών επιστημών κ.ά. Η διαφωνία που υπάρχει στον επιστημονικό κόσμο, βασίζεται στο ότι οι ερευνητές καταπιάνονται με την ερμηνεία της ηγεσίας από διαφορετική οπτική, ορισμένοι προσπαθούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να φέρει ένας αποτελεσματικός ηγέτης ενώ άλλοι εξετάζουν την ηγεσία από την άποψη της ορθής ηγετικής συμπεριφοράς και πρακτικής. Παρά τη διαφορετική αφετηρία στην ανάλυση της έννοιας, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η ηγεσία αφορά την επιρροή που μπορεί να ασκηθεί προκειμένου να επιτευχθεί ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Οι Koontz & O'Donnell (1982), εκλαμβάνουν την ηγεσία *«ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη ομαδικών στόχων»* (Σαΐτης, 2008:132).

Οι Hoy & Miskel (2013:419), χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι *«η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της. Επίσης, είναι κτήμα ή περιουσία ενός οργανισμού παρά μιας ξεχωριστής μονάδας»*.

Ο Μπουραντάς (2005:197), θεωρεί την ηγεσία ως *«διαδικασία επιρροής της σκέψης, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*

Παρόμοια σημασία δίνει και ο Σαΐτης (2008α:287), υποστηρίζοντας ότι *«ηγεσία, με την πλατιά έννοια, μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους - συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»*.

Γίνεται φανερό από τους παραπάνω ορισμούς, ότι στα πλαίσια της ύπαρξης και λειτουργίας ενός οργανισμού με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις, η ηγεσία αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη πλευρά της διοικητικής πράξης, καθορίζοντας στην ουσία το πόσο αποτελεσματικά θα αξιοποιηθεί το δυναμικό του οργανισμού. Είναι επομένως εύλογο οι σχολικές μονάδες, ως οργανωμένες δομές, να συνδέονται άμεσα με την έννοια της ηγεσίας. Ο ζωτικός ρόλος που έχει η ηγεσία στην σχολική καθημερινότητα γίνεται φανερός εάν αναλογιστεί κανείς ότι η εκπαίδευση, ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, παρουσιάζει μία διαρκή απαίτηση για αναπροσαρμογή στο πλαίσιο της εκάστοτε κοινωνικής συγκυρίας. Ως αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική ηγεσία που καταφέρνει να ανταποκριθεί στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, είναι ικανή να εξασφαλίσει την ορθή λειτουργία και την συνεχή βελτίωση του σχολείου (Hoy, 2013).

Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αποκτήσει κανείς ηγετικές ικανότητες αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και διαφωνίας. Πρώτος ο Stogdill (1948), ερεύνησε τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη και κατέρριψε το μύθο ότι οι ηγέτες γεννιούνται, δηλαδή ότι έχουν κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που τους οδηγεί στην επιτυχία (Sashkin, 1985). Εξάλλου, η διοικητική τέχνη δεν είναι ποτέ στατική και αμετάβλητη αλλά εξελίσσεται δυναμικά και βελτιώνεται. Η άσκηση της διοίκησης δηλαδή, καθορίζεται από πρότυπα και αξίες, οι οποίες δεν παραμένουν απαραίτητα σταθερές. Ο αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει επομένως να αναθεωρεί και να ανανεώνει διαρκώς τους τρόπους δράση του, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες, πολιτιστικές παραδόσεις, αρχές και προσδοκίες της ομάδας της οποίας ηγείται (Σαΐτης, 2008α).

Ποια είναι όμως, τα χαρακτηριστικά εκείνα, που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης για να ασκήσει επιρροή; Τα χαρακτηριστικά τα οποία δημιουργούν χαρισματικές προσωπικότητες, εμπνέουν τον σεβασμό αλλά και την αφοσίωση, είναι η ευφράδεια του λόγου, οι επικοινωνιακές ικανότητες, η σωματική αντοχή, η έκφραση οράματος, οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους καθώς και η πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης (Κατσαρός, 2008).

Επομένως, ως ηγέτης αναδεικνύεται το στέλεχος εκείνο, που έχει τη δυνατότητα να εμπνέει, να ενθαρρύνει και να παρακινεί τους συνεργάτες του με ιδέες και στόχους που διασφαλίζουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού, έχοντας αταλάντευτη εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Ηγέτης είναι εκείνος που αποβλέπει και επιτυγχάνει την αριστοποίηση του αποτελέσματος, εκείνος που διαθέτει συνθετική και αναλυτική σκέψη, που αναδεικνύει προτάσεις, στόχους και ιδέες (Koontz & O'Donnell, 1982).

Σε αυτό το σημείο τονίζεται ότι, οι όροι ηγεσία και διοίκηση δεν είναι βέβαιο ότι ταυτίζονται, ο διευθυντής σε έναν οργανισμό άλλοτε μπορεί να αναλαμβάνει απλά το ρόλο του διεκπεραιωτή, ενώ άλλοτε να είναι ένας πραγματικός ηγέτης. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Kotter (2001: 41), όπου υποστηρίζει ότι ενώ «η διοίκηση αφορά το σχεδιασμό, την κατάρτιση του προϋπολογισμού, την οργάνωση, τη στελέχωση, τον έλεγχο και την επίλυση προβλημάτων», εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο ένα σταθερό περιβάλλον και ένα μέλλον προδιαγεγραμμένο, η ηγεσία «χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές, αναπτύσσει όραμα για το μέλλον, στρατηγικές για τη δημιουργία αλλαγών, κινητοποιεί, εμπνέει και δημιουργεί αλλαγές».

Με άλλα λόγια, ενώ η διεύθυνση επιτρέπει σε έναν οργανισμό να λειτουργεί, η ηγεσία εξασφαλίζει ότι ο οργανισμός θα λειτουργεί αποτελεσματικά, εκμεταλλευόμενη στο έπακρο το έμπυχο δυναμικό. Επομένως, η βασική διαφορά ανάμεσα σε έναν διευθυντή/προϊστάμενο και σε έναν διευθυντή/ηγέτη εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό και στα ποσοτικά αλλά κυρίως ποιοτικά αποτελέσματα της διοικητικής λειτουργίας (Σαΐτης, 2008α).

Για να ανταποκριθεί ο ηγέτης στα καθήκοντά του, μεταφέρει τις διοικητικές του ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αντανakλούν την προσωπικότητα και την κουλτούρα που διαθέτει και διαμορφώνει τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας.

Η επιστημονική αναζήτηση οδήγησε σε διάφορες θεωρίες (Ζαβλανός, 1998, Naylor, 1999, Σαΐτης, 2008α) σχετικά με τη μορφή ηγεσίας που πρέπει να ακολουθήσει ένας διευθυντής. Έτσι επικράτησαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας, σύμφωνα με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις από τον ηγέτη τα οποία είναι:

α) η αυταρχική ηγεσία, όπου οι ηγέτες κυριαρχούν στην λήψη των αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας και αναμένουν τη συμμόρφωση τους για να μην τους επιβληθούν κυρώσεις,

β) η δημοκρατική ηγεσία, όπου οι ηγέτες αφήνουν πρωτοβουλία στους συνεργάτες που ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων,

γ) η χαλαρή ηγεσία, όπου η παρουσία των ηγετών είναι συμβολική και διακοσμητική αφού μεταφέρουν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και λειτουργούν μόνο ως πηγή πληροφόρησης.

Η αποτελεσματικότητα της κάθε μορφής ηγεσίας, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης, χωρίς να αναδείξει κάποια συγκεκριμένη μορφή, αφού όλες έχουν τα θετικά και αρνητικά τους σημεία. Βασικό συμπέρασμα είναι, η ικανότητα του ηγέτη να ελίσσεται και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες, αυτό βέβαια εξαρτάται από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα των μελών της

ομάδας, καθώς και τις επικρατούσες συνθήκες κάτω από τις οποίες δρα η ομάδα (Μπουραντάς, 2002, Σαΐτης, 2008α).

### 2.3.1 Ο Διευθυντής στο ελληνικό σχολείο

Η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπει ότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασκείται από τρία όργανα, τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων (ν. 1566/1985). Αναφερόμενο στη θέση του διευθυντή, το άρθρο 11 (κεφ. Δ) περιγράφει ότι *«ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους»*. Στα καθήκοντα του είναι και η άσκηση διδακτικού έργου μειωμένου εβδομαδιαίου ωραρίου καθώς και η συμμετοχή του ως πρόεδρος στο σχολικό συμβούλιο και στη σχολική επιτροπή, όργανα τα οποία βοηθούν και συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων. Οι περιορισμένες αρμοδιότητες του διευθυντή, αναβαθμίζονται με την τελευταία υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 1340/2002 τ. Β΄) και αναγνωρίζεται ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή σχολείου (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2010).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι, αν και την ευθύνη για την απρόσκοπτη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας την φέρει όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου, ο διευθυντής αναλαμβάνει τον κύριο ρόλο για την ενεργοποίηση και τον συντονισμό των δυνάμεων που δρουν στο σχολικό περιβάλλον και επιτρέπουν την ευδοκίμησή του. Ακριβώς επειδή η διευθυντική θέση προϋποθέτει την δραστηριοποίηση σε ένα ιδιαίτερα ευρύ σύνολο αρμοδιοτήτων και την ανάπτυξη πολύπλευρων δράσεων εντός και εκτός των σχολικών ορίων, μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στις σχολικές μονάδες είναι ουσιαστικός, κρίσιμος και ιδιαίτερα σημαντικός (Σαΐτης, 2012).

Στην διοικητική διαστρωμάτωση που έχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής κατέχει κομβική θέση, βρίσκεται ανάμεσα στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Όντας στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής πυραμίδας, ο διευθυντής έχει έναν άμεσο επικοινωνιακό ρόλο, υπό την έννοια ότι λειτουργεί ως ένας ενδιάμεσος δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ των ανώτερων στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων του εκπαιδευτικών.

Συνεπώς το πόσο αποτελεσματικά θα εφαρμοστεί σε ένα σχολείο η κεντρική πολιτική και οι εκπαιδευτικές μεταβολές που αυτή φέρει καθώς και σε γενικότερο πλαίσιο ο βαθμός στον οποίο ένα σχολείο θα επιτύχει τους στόχους του, έχει άμεση σχέση με την ικανότητα που έχει η κεντρική διοίκηση στο να επιλέγει κατάλληλους και ικανούς διευθυντές σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αναμφίβολα, σε ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο στο χειρισμό και την εκμετάλλευση του ανθρώπινου παράγοντα. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι όσο ορθολογικά σχεδιασμένο κι αν είναι ένα σύστημα επικοινωνίας και οργάνωσης, είναι αδύνατο να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς την ανάθεση της θέσης του διευθυντή στα κατάλληλα άτομα. Με λίγα λόγια, ο ρόλος του διευθυντή είναι κεφαλαιώδης στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου στο οποίο ηγείται (Σαΐτης, 2008α).

Ο Fullan (1993) και οι Fullan & Hargreaves (1991) επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή εξαρτάται από:

- την κατανόηση της σημασίας της σχολικής κουλτούρας,
- την ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,
- την έκφραση και προώθηση των αξιών της ισοτιμίας, της συνεργασίας, της συλλογικότητας και της απόδοσης λόγου,
- την ενθάρρυνση της συνεργασίας και αποθάρρυνση της αποστασιοποίησης,
- την συλλογική ανάληψη στόχων και κοινού προγραμματισμού και όχι στην επιβολή εγκυκλίων εκ των άνωθεν,
- την αποτελεσματική γραφειοκρατική διεκπεραίωση,
- την κατανόηση του επικοινωνιακού τους ρόλου ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία (Κουλουμπαρίτη κ.α.,2010).

Συμπερασματικά, ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να έχει όραμα για τον οργανισμό που διοικεί και να το περνά στους υφισταμένους του, αποτελώντας πρότυπο για αυτούς και προσφέροντας την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγησή του σε κάθε επικείμενη δυσκολία. Λειτουργώντας ως πομπός και δέκτης πληροφοριών, ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες επικοινωνιακές συνθήκες, να ενθαρρύνει τον συνομιλητή του να εκφραστεί ελεύθερα, να τον κατανοεί και να του προσφέρει ανατροφοδότηση, αποβλέποντας σε ένα δημιουργικό διάλογο. Αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει η επικοινωνία στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου, ο διευθυντής θα πρέπει να κρατά μόνιμως ενεργοποιημένους τους διαύλους επικοινωνίας με το προσωπικό του, διασφαλίζοντας την αρμονική συνεργασία μαζί τους και στην ανάπτυξη μιας φιλικής, ειλικρινούς και ωφέλιμης σχέσης (Μπουραντάς, 2005).

Δρώντας ως ενδιάμεσος ανάμεσα στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, ένας διευθυντής οφείλει να αξιοποιήσει όλα τα προσφερόμενα κίνητρα και σε συνδυασμό με τον παραινετικό λόγο και την πειθώ του, να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς στην βέλτιστη δυνατή απόδοσή τους. Ταυτόχρονα, πρέπει να αναγνωρίζει κάθε προσπάθεια του διδακτικού προσωπικού αμείβοντάς το ηθικά, έτσι ώστε να δημιουργήσει το απαιτούμενο κλίμα παρακίνησης και να εξασφαλίσει τη δέσμευση και τη σταθερή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση των υψηλότερων στόχων (Μπουραντάς, 2005).

Στην περίπτωση που τα μηνύματα που λαμβάνει συνιστούν παράπονα, ο διευθυντής έχει υποχρέωση να ανταποκριθεί, προσπαθώντας να εντοπίσει και να αξιολογήσει την πηγή της δυσaréσκειας, εκτιμώντας τυχόν λάθη και αστοχίες που έχουν πραγματοποιηθεί και προβαίνοντας στις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις. Ακόμα χειρότερα, όταν ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με το φαινόμενο των συγκρούσεων, είναι απαραίτητο να επιστρατεύσει τις διαπραγματευτικές του ικανότητες, να διερευνήσει την υπόθεση σφαιρικά και αντικειμενικά, να εντοπίσει τα αίτια και να καταλήξει σε ένα σχέδιο δράσης όπου με συγκαταβατική διάθεση, να επιλύσει το πρόβλημα και να εξομαλύνει την κατάσταση (Σαΐτης, 2008α).

Σήμερα ο ρόλος του διευθυντή είναι ακόμα περισσότερο πολύπλοκος, αφού η αλλαγή του μαθητικού πληθυσμού, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, από την έλευση μεταναστών, επιτάσσει την δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού, καθώς ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τον περιορίζει. Εδώ τίθενται δύο σημαντικά ζητήματα, το ένα αφορά την εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης ώστε να μπορούν να ασκούν αποτελεσματικά τα καθήκοντα τους έχοντας εξειδικευμένες γνώσεις, και το άλλο αφορά στον τρόπο επιλογής τους, που επιβάλλεται να έχει σταθερότητα και να μην είναι θέμα πολιτικής



διαπραγμάτευσης. Επίσης τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του, να μην υπόκεινται σε συνεχείς μεταβολές, με αποτέλεσμα την αστάθεια και την ανασφάλεια, που ακυρώνουν τις δημιουργικές επιλογές και πρωτοβουλίες (Κουλουμπαρίτση κ.α.,2010).

## Κεφάλαιο τρίτο:

### Σχολική ηγεσία και πολυπολιτισμικότητα

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή στη διατήρηση ενός καλού πολυπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο και παρουσιάζονται οι καλές πρακτικές διοίκησης, που διασφαλίζουν την ευνοϊκή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και νοοτροπιών. Ύστερα από μία σύντομη περιγραφή των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές των σύγχρονων σχολείων της πολιτισμικής ετερογένειας, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που θα πρέπει να ξεπεράσουν οι διευθυντές προκειμένου να εγκαθιδρύσουν ένα περιβάλλον γόνιμης διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως αυτές καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία.

#### 3.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο

Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επιβάλλει την συνολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού πλάνου και την υιοθέτηση της κατάλληλης πρακτικής, που θα επιτρέψει την αποδοχή και την επιτυχή ενσωμάτωση των διαφορετικών πολιτισμών στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοστατεί σε αυτή την αλλαγή, καθώς από τη θέση του εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στη πολιτισμική διάσταση του σχολείου. Η κρισιμότητα του ρόλου της διοίκησης έγκειται στο ότι ως ηγέτης, ο διευθυντής θεωρείται ο κύριος συντελεστής των αλλαγών, θεμελιώνει την νοοτροπία του σχολείου σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Η σχολική διοίκηση, όπως αυτή ασκείται από το πρόσωπο του διευθυντή έχει καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση ενός ήρεμου και παιδαγωγικά γόνιμου κλίματος που θα διασφαλίσει την ισότιμη και πολύπλευρη καλλιέργεια όλων των μαθητών (Αδάμος, 2016).

Είναι επομένως εύλογο ότι η θέση του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, όπου συναντιούνται διαφορετικοί πολιτισμοί και ποικίλες νοοτροπίες, προϋποθέτει την κατοχή ενός συνόλου ηγετικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, που διασφαλίζουν την εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλους τους μαθητές. Ο διευθυντής επομένως προκειμένου να προωθήσει ένα υγιές πολυπολιτισμικό κλίμα θα πρέπει:

- Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν την πρόοδο όλων των μαθητών, διευκολύνοντας τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την πραγματοποίηση και την επίβλεψη των πρακτικών ενός εκπαιδευτικού οράματος το οποίο θα προωθεί την διαπολιτισμικότητα και την ισοτιμία στα πλαίσια της μάθησης, μέσα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.
- Να προάγει την επιτυχία όλων των μαθητών υποστηρίζοντας, καλλιεργώντας και αναπαράγοντας μία σχολική κουλτούρα και έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα συνδυάζει την μάθηση των παιδιών μέσω της πολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής.
- Να διασφαλίζει την κατάλληλη οργάνωση του σχολείου σε επίπεδο άσκησης διοίκησης, καθορισμού λειτουργιών και κατανομής πόρων με τέτοιο τρόπο ώστε να καθιερύσει ένα ασφαλές, αποτελεσματικό και αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές του σχολείου.
- Να έχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες με την σχολική κοινότητα και τους γονείς των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να μπορεί να προωθεί την αποτελεσματική συνεργασία του σχολείου με το τοπικό

περιβάλλον και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα κοινωνικά ενδιαφέροντα του σχολικού περιγύρου, όπως αυτά διαμορφώνονται από τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, εμπλέκοντας και χρησιμοποιώντας κάθε δυνατό κοινωνικό πόρο.

- Να έχει επίγνωση της ευρύτερης κοινωνικής, πολιτιστικής και πολιτικής κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία, με ταυτόχρονη δέσμευση μιας αυθεντικής θεσμοθέτησης δημοκρατικών αρχών, έχοντας ηθική ευθύνη απέναντι στους μαθητές που αποκλείονται από τον εκπαιδευτικό θεσμό.
- Να μπορεί να λειτουργεί και να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπνέει την ισότητα, την δικαιοσύνη και την ηθική (Knuth & Banks, 2006).

Η ανάγκη μετασχηματισμού του σχολείου για την κάλυψη των απαιτήσεων μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και όχι απλά η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού, υποχρεώνει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει την αντίσταση στην αλλαγή που το εκπαιδευτικό σύστημα εκφράζει, μέσα από την απροθυμία αποδοχής των «ξένων» στοιχείων εντός του σχολείου και εκδηλώνεται από όλους όσους διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής μονάδας (Αδάμος, 2016). Το έργο του διευθυντή κατά την προσπάθεια καθιέρωσης ενός παιδαγωγικού κλίματος που θα στηρίζεται στο σεβασμό, την αναγνώριση και την αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων που υπάρχουν στη σχολική του μονάδα, πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπο με τις διαστρεβλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες ενισχύονται από την ανεπάρκεια των θεσμών της εκπαίδευσης, από τον συγκεντρωτικό της χαρακτήρα, την νομική ασάφεια για την εκπαίδευση των μεταναστών, τα εθνοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την ανέτοιμη ελληνική κοινωνία να δεχτεί εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους και τις προκαταλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ευαγγέλου, 2005, Αντωνοπούλου, 2011, Αδάμος, 2016, Γεωργογιάννης, 2009). Οι δυσκολίες αυτές αποτελούν το αντικείμενο των επόμενων παραγράφων.

### **3.2 Πολυπολιτισμικότητα και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική**

Η προοδευτική εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, οδήγησε την ελληνική πολιτεία σε λήψη μέτρων στον τομέα της εκπαίδευσης. Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα των τελευταίων δεκαετιών.

Η σχετική νομοθεσία, ξεκινά τη δεκαετία του 1970, όπου γίνονται τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των μαθητών που άνηκαν σε πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες. Στην περίοδο αυτή δεν αντιμετωπίζονται τα πραγματικά προβλήματα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, αλλά ακολουθείται το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης και τα μέτρα που λαμβάνονται δεν εξασφαλίζουν την ομαλή τους εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μάρκου 1997).

Κατά τη δεκαετία του '80 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90 η μαζική είσοδος στη χώρα Αλβανών μεταναστών και μεταναστών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οδήγησε σε έντονη δημογραφική αλλοίωση του σχολικού τοπίου και στην θεσμοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες μαζί με τα Φροντιστηριακά Τμήματα που νομοθετούνται το 1983 έχουν σκοπό την ομαλή τους ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εντούτοις, παρά τις πρωτοπόρες μεταρρυθμίσεις, δεν αξιοποιήθηκαν επαρκώς, αλλά παρέμειναν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για την γρήγορη ένταξη στις κανονικές τάξεις, υιοθετώντας πάλι το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης (Νικολάου 2000).

Η σημαντικότερη πρόοδος στις θεσμικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών σημειώθηκε το 1996, με τη θέσπιση του νόμου 2413/96, που προβλέπει την «οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» και επί της ουσίας «στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Με τον ίδιο νόμο σχεδιάζεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ρυθμίζονται θέματα σχετικά με το διδακτικό προσωπικό και τη διοίκηση των σχολείων.

Με το νόμο 2413/96, αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα παρεμβάσεων στη διαπολιτισμική αγωγή καθώς όμως περιείχε ασάφειες σχετικά με το σκοπό της, δεν κατάφερε να εντάξει το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Τα μέτρα που λήφθηκαν εφαρμόστηκαν περιορισμένα και στην πράξη οι αλλοδαποί μαθητές οδηγήθηκαν στην αφομοίωση (Paleologou, 2004).

### **3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών**

Η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα σύγχρονα σχολεία, όσο καλοσχεδιασμένη και αν είναι ως θεωρία, η επιτυχία ή η αποτυχία της κρίνεται στην πράξη. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις οδήγησαν στη λήψη μέτρων όπως, τα νέα αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στη νέα σχολική σύνθεση, καθώς και την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Για την επιτυχία λοιπόν της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν *διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια*, οι οποίες συμβάλουν στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2009:21), ως διαπολιτισμική επάρκεια ορίζεται «κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας υποδοχής» ενώ με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα, ορίζεται «η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης».

Ο Γεωργογιάννης (2009), χρησιμοποιεί συγκεκριμένα τον όρο *διαπολιτισμική επάρκεια* προκειμένου να δηλώσει την κατάρτιση που θα πρέπει να αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του διδακτικού του καθήκοντος και θα του επιτρέψει να εφαρμόσει αποτελεσματικά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του παιδαγωγού μίας πολιτισμικά ανομοιογενούς τάξης. Υποστηρίζει ότι το πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα ώστε να αντιμετωπίσουν το σύγχρονο, σύνθετο και ιδιόμορφο πολυπολιτισμικό σχολείο και να εφαρμόσουν στην πράξη τις όποιες γνώσεις έχουν, ενώ θεωρεί τους εκπαιδευτικούς *ανεπαρκείς και ανέτοιμους*. Κατόπιν έρευνας που διεξήγαγε σε πανεπιστήμια της χώρας τα οποία παράγουν εκπαιδευτικούς για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπίστωσε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχουν είναι *ανύπαρκτη*, καταλήγοντας ότι «δεν μπορούμε να

*μιλάμε για διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (Γεωργογιάννης, 2009:159).

Η σωστή αντιμετώπιση απέναντι στις νέες συνθήκες της ταυτόχρονης συνύπαρξης πολλών πολιτισμών και εθνοτοτήτων στην σχολική τάξη, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν υπεύθυνη στάση στο ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και να αναλάβουν τις ευθύνες τους, προσπερνώντας την εύκολη λύση της αδιαφορίας. Κάθε εκπαιδευτικός, θα πρέπει να στραφεί στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού του αισθητηρίου και να επιδιώξει την απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν να κάνει την αλλαγή στην τάξη. Ο Μάρκου (1997) αναφέρει ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένας εκπαιδευτικός σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον απαιτείται:

- Να έχει επαφή και επίγνωση της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί το σχολείο.
- Γνώση για την ευρωπαϊκή πραγματικότητα αλλά και για τις παγκόσμιες εξελίξεις που επηρεάζουν την ελληνική κοινωνία.
- Να κατέχει τις κατάλληλες παιδαγωγικές γνώσεις που εξειδικεύονται στην διαχείριση και διαπαιδαγώγηση ανομοιομορφων τάξεων, θα πρέπει να γνωρίζει και να είναι ικανός να εφαρμόσει παιδαγωγικές μεθόδους διαπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες.
- Να είναι ενήμερος για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους οικείους τρόπους μάθησης των μαθητών μεταναστευτικών ομάδων, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στο ρόλο του. Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τη μορφή των εκπαιδευτικών συστημάτων και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των χωρών καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών.
- Να γνωρίζει τις μορφές πολιτισμικής έκφρασης που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και τις μειωτικές πράξεις που μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να έχει επίγνωση του καταλυτικού του ρόλου ως φορέα διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Οι μειωμένες διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης, στο γεγονός δηλαδή ότι οι σπουδές και η εργασιακή τους σταδιοδρομία δεν τους έχει εφοδιάσει με τις απαιτούμενες θεωρητικές, επιστημονικές, ερευνητικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη διαφορετικότητα, τα προβλήματα συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών.

Ο διευθυντής, με τον διοικητικό και παιδαγωγικό του ρόλο, συνδέει εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και ευθύνεται για την διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ τους. Επομένως, επιβάλλεται να σέβεται και να αποδέχεται το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να κατανοεί τις πολιτισμικές αξίες και τους κώδικες επικοινωνίας τους, να δημιουργεί θετικό επικοινωνιακό κλίμα, να προάγει τη συνοχή του σχολείου και να αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες για όλους ανεξαιρέτως. Έτσι, συμβάλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Βασιλείου, 2011).

Για να πετύχει τα παραπάνω ο διευθυντής θα πρέπει να είναι καταρτισμένος στην θεσμική διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, αποκτώντας ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων, που ποικίλουν από την γνώση της νομοθεσίας αναφορικά με την εισαγωγή, την παραμονή και την εκπαίδευση των μεταναστών στην χώρα μας,

μέχρι την άνεση με την οποία επικοινωνεί με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου να τους ενεργοποιήσει και να τους εντάξει στην σχολική ζωή.

Στην πραγματικότητα οι περισσότεροι διευθυντές δεν έχουν λάβει κάποιου είδους προετοιμασία που θα τους καθιστούσε ικανούς να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο που απορρέει από την αλλαγή στην φυλετική σύνθεση των σχολείων και την συνύπαρξη μαθητών πολλών εθνικοτήτων στα ίδια σχολικά συγκροτήματα, καθώς δεν πραγματοποιούνται ανάλογες επιμορφώσεις ή σεμινάρια διευθυντικών στελεχών από την πλευρά της πολιτείας. Τα προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών που πραγματοποιούνται εστιάζουν στην περαιτέρω ανάπτυξη των οργανωτικών και διοικητικών τους χαρακτηριστικών χωρίς να δίνουν όμως έμφαση στη μεταβαλλόμενη μαθητική σύνθεση, παραβλέποντας επομένως να καλλιεργήσουν τα προσόντα που απαιτούνται στην διοίκηση των σημερινών σχολείων της φυλετικής ετερότητας. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επισημανθεί η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προγραμμάτων επιμόρφωσης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στη νέα πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολείων (Capper, 1993, Billot et al, 2006).

Η έλλειψη οργανωμένου πλαισίου επιμόρφωσης διευθυντικών στελεχών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διοίκησης καθιστά την διαπολιτισμική κατάρτισή τους ζήτημα καθαρά ατομικού ενδιαφέροντος, με τα όποια αποτελέσματα να προέρχονται από την προσωπική προσπάθεια που καταβάλουν και την αποκόμιση εμπειριών μέσω της καθημερινής επαφής με διαπολιτισμικά ζητήματα. Επομένως η απόκτηση των ικανοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, κρίνεται αναγκαία.

### **3.4 Εκπαιδευτικό υλικό και αναλυτικά προγράμματα**

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία μέσω των οποίων υλοποιούνται, αποτελούν πρωταρχικό παράγοντα καθορισμού της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, αφού εκφράζουν τους παιδαγωγικούς στόχους και τις αξιώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτές έχουν θεσπιστεί από το επίσημο κράτος.

Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, διατρέχει όλα τα επίπεδα της, όπως το πρόγραμμα διδασκαλίας και τα βιβλία, το περιβάλλον, το κλίμα της τάξης, το διδακτικό προσωπικό, τις διδακτικές τεχνικές κ.ά. (Κεσίδου, 2004), έτσι οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν υποχρέωση να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία, εκφράζοντας την πολιτική τους βούληση να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική ετερότητα.

Με το νόμο 2413/96, καθορίστηκε ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και φάνηκε η πρόθεση της πολιτείας να προσεγγίσει την πολυμορφία και την πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας. Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ο νόμος αναφέρει ότι, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα ίδια προγράμματα των δημόσιων σχολείων προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών, αναδεικνύοντας έτσι την έλλειψη ενός ολοκληρωμένου αναλυτικού προγράμματος για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, που σε συνδυασμό με τη έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και προσωπικού, δημιουργεί προβλήματα στη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (Ευαγγέλου, 2005).

Στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να είναι σχεδιασμένα για όλους τους μαθητές και να μην αποσκοπούν στην προβολή

της εθνικής ταυτότητας και την διατήρηση του πολιτισμικού στοιχείου της κυρίαρχης ομάδας.

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2005), ο τρόπος που λειτουργούν τα αναλυτικά προγράμματα, οδηγεί στην αφομοίωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης τα σχολικά βιβλία όπως της Ιστορίας παρουσιάζουν μία εικόνα του εθνικού παρελθόντος κατά την οποία ο ελληνικός πολιτισμός παραμένει ακέραιος, χωρίς να αλλοιώνεται από εξωτερικούς παράγοντες, ενώ δεδομένη θεωρείται και η ομοιογένεια του ελληνικού έθνους. Ταυτόχρονα, καθώς εστιάζουν κυρίως στις πολεμικές συγκρούσεις του έθνους μας με τα γειτονικά κράτη χωρίς να αναφέρονται ιδιαίτερα στις περιόδους ειρηνικής συνύπαρξης, δημιουργούν αρνητικές αντιλήψεις και καχυποψίες για τους αλλοεθνείς, στοχεύοντας στην ομογενοποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Το ίδιο πνεύμα επικρατεί στα βιβλία της Γλώσσας, όπου τα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά θεωρούνται ιστορικά αναλλοίωτα και συνεχή, ενώ παραλείπεται οποιαδήποτε αναφορά στις ποικίλες γλωσσικές, κοινωνικές και θρησκευτικές διακυμάνσεις. Παράλληλα, κράτη του δυτικού κυρίως κόσμου εμφανίζονται ως προηγμένα και ανώτερα ιστορικά, ενώ άλλα κράτη παρουσιάζονται ως κατώτερα των υπολοίπων σε πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Παρόμοιες προθέσεις για την προβολή της αξία της μονοπολιτισμικότητας μπορούμε να βρούμε σε πλήθος άλλων σχολικών εγχειριδίων, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Η απουσία του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, από τα αναλυτικά προγράμματα, ανακόπτει την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους και τους στερεί ευκαιρίες να εμπλουτίσουν και να επεκτείνουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Είναι φανερό λοιπόν, ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν σαφή προσανατολισμό στο να διαφυλάξουν το αμετάβλητο της εθνικής ταυτότητας και να ενδυναμώσουν την πολιτισμική ομοιογένεια, αποτρέποντας την είσοδο ξενικών ιδεών και χαρακτηριστικών. Η απουσία αναφορών στο πολιτισμικό πλαίσιο των αλλοδαπών και μειονοτικών μαθητών οδηγεί στην αφομοίωσή τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό και στην εξάλειψη των διακριτών τους χαρακτηριστικών, ενώ καταδικάζει την όποια διάθεση για εξοικείωση και αποδοχή του διαφορετικού από τους γηγενείς μαθητές. Απεναντίας τα αναλυτικά προγράμματα συμβάλουν στο να δημιουργηθούν αρνητικές προκαταλήψεις και εχθρικές προδιαθέσεις απέναντι σε συγκεκριμένους πολιτισμούς. Όλα αυτά δημιουργούν ένα περιβάλλον επιθετικό και ρατσιστικό απέναντι στα παιδιά μειονοτικών ομάδων, καθώς το σχολείο αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως απειλή της εθνικής ομοιογένειας και της κοινωνικής συνοχής (Ευαγγέλου, 2005, Ασπιώτη, 2012).

### **3.5 Σχολικές συγκρούσεις και πολιτισμική ετερότητα**

Το όλο και πιο έντονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και οι συνεχείς αλλαγές των τελευταίων ετών στην δημογραφική σύνθεση των μαθητών, οδήγησαν στην ανάγκη για την αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου, με αποτέλεσμα οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν, συνειδητά ή όχι, την πρόκληση της ανάληψης νέων ρόλων και αρμοδιοτήτων, στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας. Έτσι, οι διευθυντές των σχολείων, συχνά βρίσκονται στη θέση να πρέπει να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια προκειμένου να διευθετήσουν σχολικά ζητήματα που προκύπτουν λόγω της εθνικής ανομοιομορφίας των μαθητών.

Ένα από αυτά τα ζητήματα είναι το φαινόμενο της βίας και της επιθετικότητας, που συνδέεται με την παρουσία μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, το φαινόμενο αυτό δεν είναι καινούργιο, αλλά εμφανίζεται

με πολλές μορφές και επηρεάζει μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού. Συσχετίζεται με την πολυπολιτισμικότητα αλλά και με άλλους παράγοντες που δημιουργούν πρότυπα βίαιης συμπεριφοράς (Νικολάου κ.α.,2014).

Η σχολική βία επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, όπου αναπτύσσεται και θα μπορούσε να οριστεί ως «*επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης*» (Αρτινοπούλου, 2001:16). Στην διεθνή βιβλιογραφία γίνεται χρήση του όρου bullying για να περιγράψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, όπου σύμφωνα με τον O'Leary (1994), είναι η σκόπιμη και επανειλημμένη θυματοποίηση ενός μαθητή σε δυσάρεστες πράξεις, από έναν ή περισσότερους μαθητές. Τέτοιες ενέργειες θεωρούνται η προσβολή, ο σαρκασμός, η εξύβριση, τα χτυπήματα και οι χειρονομίες, καθώς και η απομάκρυνση από την ομάδα. Ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται χωρίς να έχει προηγηθεί πρόκληση και σε τακτά χρονικά διαστήματα, εκδηλώνεται άμεσα με ανοιχτή επίθεση προς το θύμα και έμμεσα με την κοινωνική απομόνωση και τον αποκλεισμό από μια ομάδα.

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός, αναφέρεται από τον Rigby (2002), ως μια μορφή εκφοβισμού όπου η δυσάρεστη συμπεριφορά του θύτη στρέφεται εναντίον ατόμων με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή.

Στα σχολεία με μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, συγκροτούνται ομάδες με κοινό χαρακτηριστικό την εθνοπολιτισμική καταγωγή και οξύνονται οι διομαδικές διαφορές, με αποτέλεσμα να προκύπτουν καθημερινές συγκρούσεις των ομάδων είτε στην τάξη, αλλά συνήθως στην αυλή του σχολείου. Οι συγκρούσεις αυτές συντελούν στο σχηματικό διαχωρισμό μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι» (Supple & al, 2006). Παρά τις προσπάθειες ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, κάποια σχολεία εντείνουν τις διαφορές ανάμεσα στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς και δεν διασφαλίζουν την ισότητα και το σεβασμού της διαφορετικότητας (Νικολάου,2005).

Οι Phinney & Rosental (1992), επισημαίνουν το βάρος που έχει στην εφηβεία ο εθνοτικός προσδιορισμός και τη θετική του επίδραση στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Η ύπαρξη διαφορετικών ομάδων απειλεί την επιβίωση τους και ακυρώνει την ταυτότητάς τους. Έτσι χαράσσονται διαχωριστικές γραμμές στην επικοινωνιακή τους σχέση. Σύμφωνα με τους Tajfel & Turner (1979), η συγκρότηση της ταυτότητας μέσα από τη διαδικασία της υποτίμησης των διαφορετικών ομάδων και της υπερεκτίμησης της οικείας ομάδας θεωρείται βασική, καθώς στοχεύει στην επίτευξη θετικής αυτοεκτίμησης.

Η γλωσσική ανεπάρκεια επηρεάζει αρνητικά την σχολική επιτυχία και την κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών. Η γλώσσα ως επικοινωνιακό μέσο έχει τον πρώτο ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της (Κοίλιαρη, 1997).

Στην διεθνή βιβλιογραφία (Doyle & Aboud,1995), έχει συνδεθεί ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση, με τη θεωρία των «έσω και έξω ομάδων», έτσι με κριτήριο κάποιο κοινό χαρακτηριστικό, όπως η κοινή καταγωγή, δημιουργούνται ομάδες που εκδηλώνουν εχθρικές συμπεριφορές στις άλλες ομάδες.

Στην Ελλάδα, έρευνα του Δήμου (2012), κατέδειξε ότι αλλοδαποί μαθητές, εμπλέκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε καταστάσεις bullying από όσο οι Έλληνες μαθητές. Στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, το οποίο επιβεβαιώνει και η διεθνής βιβλιογραφία, είναι πως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν πιο ενεργό ρόλο σε επεισόδια εκφοβισμού των άλλων μαθητών έναντι των Ελλήνων μαθητών. Επίσης, η συμμετοχή αγοριών με το ρόλο του θύτη έχει υψηλό ποσοστό εμπλοκής αλλοδαπών μαθητών (Παπαχρήστος κ.α. 2012).



Στην έρευνα των Νικολάου & Μαντέλη (2014), σε σχολεία τεσσάρων πόλεων, το 35,9% των αλλοδαπών ερωτηθέντων μαθητών, απάντησαν ότι έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού από Έλληνες και αντίστοιχα 23% των Ελλήνων ότι δέχθηκαν εκφοβισμό από αλλοδαπούς μαθητές.

Σε έρευνα του «Παρατηρητηρίου» του υπουργείου Παιδείας (2014), στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές, το 33% των ερωτηθέντων μαθητών, πιστεύει ότι τα περιστατικά βίας ή εκφοβισμού έχουν σχέση με τον τόπο καταγωγής των μαθητών ή των γονιών τους. Αποτέλεσμα της εμφάνισης αυτού του φαινομένου είναι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών και τους οδηγούν σε βίαιες συμπεριφορές. Ο σχολικός εκφοβισμός ως φαινόμενο σχετίζεται με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού (Παπαχρήστος κ.α. 2012).

Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, και γονείς, συμβάλουν στη διαχείριση της βίας στα σχολεία με καθοριστικό το ρόλο του διευθυντή, ο οποίος παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Harris & Petrie (2003), ασφαλές είναι το σχολείο που η διοίκηση του επιδιώκει τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, όπου οι μαθητές ανήκουν εκεί και έχουν την προσοχή όλων. Ενώ ο Rigby (2002), αναφέρει ότι ο τρόπος διοίκησης των διευθυντών, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εμφάνιση βίαιων περιστατικών στα σχολεία.

Ο ρόλος του διευθυντή στην αντιμετώπιση των περιστατικών του εκφοβισμού θεωρείται καθοριστικός αφού σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, επιδιώκει τη δημιουργία κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος με τους μαθητές και την ανάπτυξη τις κατάλληλων προληπτικών δράσεων. Επίσης φροντίζουν για την εφαρμογή του σχολικού κανονισμού και την μετάδοση πεποιθήσεων στους μαθητές σε σχέση με τον αξιόποιο χαρακτήρα της επιθετικής συμπεριφοράς (Gottfredson & Gottfredson, 2002).

Ο διευθυντής, λόγω του θεσμικού και παιδαγωγικού του ρόλου, μπορεί να πρωτοστατεί στην προσπάθεια για την συνειδητή καλλιέργεια ενός υγιούς διαπολιτισμικού περιβάλλοντος στο σχολείο, που θα εξασφαλίσει τον σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας για όλους τους μαθητές και θα αντιστρέψει την αρνητικότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ των αλλοεθνών ομάδων, εκμηδενίζοντας τα φαινόμενα ξеноφοβικής συμπεριφοράς και ρατσιστικής βίας που συχνά εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο. Η αποκατάσταση ενός ασφαλούς και ευχάριστου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, που θα ανταποκρίνεται στις αρχές τις διαπολιτισμικότητας και θα διασφαλίζει την ισότιμη ανάπτυξη όλων, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της υιοθέτησης κατάλληλων μέτρων και της ανάπτυξης πολυποίκιλων δράσεων, που θα περιλαμβάνουν παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, τάξης, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Παπαχρήστος, 2012).

### **3.6 Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός**

Μία από τις πρωταρχικές επιδιώξεις του σχολείου είναι να εξασφαλίζει κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον, το οποίο θα παρέχει ίσες ευκαιρίες καλλιέργειας και ανάπτυξης όλων των μαθητών ανεξαρτήτου καταγωγής και πολιτισμικού υποβάθρου, χωρίς να υποκρύπτει οποιουδήποτε είδους ευμένεια για τις ομάδες της κυρίαρχης εθνοκοινωνικής ταυτότητας. Η διασφάλιση όμοιων ευκαιριών πρόσβασης σε υψηλού επιπέδου μορφωτικές διαδικασίες για όλους, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό οποιασδήποτε δημοκρατικής κοινωνίας, με τις δομές εκπαίδευσης να συμβάλουν στην εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και

στην εξισορρόπηση των αντιθέσεων, αποτρέποντας τη δημιουργία των συνθηκών που θα επέτρεπαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες πληθυσμού, όπως για παράδειγμα στις μειονοτικές ομάδες, να υποστούν κοινωνικό αποκλεισμό και να βρεθούν στο περιθώριο.

Η εκπαίδευση είναι το μέσο που αμφισβητεί τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες συνδέοντας την οικονομία με τη εργασία, αφού απονέμει τίτλους που παρέχουν πρόσβαση σε θέσεις εργασίας. Η εξέλιξη και η δια βίου μάθηση του ατόμου, οδηγεί στην αύξηση των προσόντων του και εξασφαλίζει την συμμετοχή του σε κοινωνικές δραστηριότητες αλλά και στην αγορά εργασίας (Νιδέλτσου, 2016).

Η συνεχόμενη αύξηση των μεταναστών στην Ελλάδα, προβλημάτισε την κοινωνία αλλά και την εκπαίδευση, λόγω της γλωσσικής και θρησκευτικής ανομοιογένειας που προκαλείται. Διάφορα εμπόδια που συντελούν στον αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών από την εκπαίδευση, όπως η αρχική πρόσβαση στο σχολείο και η περιθωριοποίησή τους μέσα σε αυτό, τους οδηγούν στη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους προνομιούχους και οι μειονότητες δέχονται στερεοτυπικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές. Έτσι τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμό, στο σχολείο δέχονται διάκριση και οδηγούνται στον αποκλεισμό (Νιδέλτσου, 2016).

Η επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, παραβλέπει τις ιδιαίτερες πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών χάριν της γνωστικής προόδου, με αποτέλεσμα την εγκατάλειψη του σχολείου. Επιπλέον, όσοι καταφέρουν να μείνουν, ο υψηλός ανταγωνισμός τους αποκλείει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η δυσκολία είναι ακόμα μεγαλύτερη για τους αλλοδαπούς μαθητές που δεν γνωρίζουν την γλώσσα πριν μεταναστεύσουν στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα την αύξηση της σχολικής διαρροής, αφού δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις που θα εξασφάλιζαν την ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Ευαγγέλου, 2005).

Για τον Γκόβαρη (2005), ο σχολικός αποκλεισμός και η σχολική αποτυχία πηγάζει από το γεγονός ότι το σχολείο δεν είναι πολιτικά και κοινωνικά ουδέτερο. Ως αποτέλεσμα, παράγοντες όπως η σχολική κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και το περιβάλλον μάθησης, διαμορφώνουν εκπαιδευτικές συνθήκες που δεν ευνοούν την ισότιμη αποδοχή και την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών, δημιουργώντας προϋποθέσεις άνιση κατανομής ευκαιριών γνωστικής και συναισθηματικής αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, όπως τα παιδιά μεταναστών, παρεμποδίζοντας εν τέλει την ισότιμη συμμετοχή και συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών και των σχολικών τους επιδόσεων, αποδεικνύοντας ότι παράγοντες εξωγενείς σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να προκαλέσουν έντονες διαπαιδαγωγικές ανισότητες. Σε διεθνές επίπεδο, έρευνες με θέμα τις σχολικές επιδόσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατέδειξαν ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών παρουσιάζουν κατά κανόνα χειρότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, με το μέγεθος της διαφοροποίησης να εξαρτάται από την βαθμίδα εκπαίδευσης, την χώρα κ.ά. (Σκούρτου et al., 2004). Παρόμοια εικόνα επικρατεί και στην Ελλάδα, καθώς σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ), ο μέσος όρος της σχολικής επίδοσης των μαθητών από οικογένειες μεταναστών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι χαμηλότερος συγκριτικά με της υπόλοιπους μαθητές (Γκότοβος &

Μάρκου, 2004). Σε παραπλήσια συμπεράσματα καταλήγει το σύνολο των ερευνητών που μελετούν το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα, εφόσον διαπιστώνουν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών *«είναι ευθέως ανάλογη της θέσης που κατέχει η οικογένειά της στην ελληνική κοινωνία»* (Δραγώνα et al, 2001:98).

Από όσα αναφέρθηκαν, διαπιστώνουμε ότι πρωταρχικό μέλημα του ελληνικού σχολείου θα πρέπει να είναι η αναθεώρηση των παιδαγωγικών του πρακτικών, ώστε αφενός να προστατεύεται ο πλουραλιστικός του χαρακτήρας και να κατοχυρώνεται η ισότητα των ευκαιριών και αφετέρου να επιδιώκεται η υιοθέτηση μηχανισμών που θα προάγουν και θα διασφαλίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Είναι δυστυχώς αμφίβολο κατά πόσο μπορεί η εκπαίδευση να ικανοποιήσει τους παραπάνω θεμελιώδεις στόχους και να εξασφαλίσει ένα ισότιμο μαθησιακό πλαίσιο για όλους της μαθητές, όταν οι συνθήκες του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος χαρακτηρίζονται από γενικευμένες ανισότητες και πολυεπίπεδες μορφές διακρίσεων (Γκόβαρης, 2008).

Η επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στα σχολεία για τους μαθητές, μπορεί να εξασφαλιστεί με τη διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα, με αναλυτικά προγράμματα που αναγνωρίζουν και συμπεριλαμβάνουν τον πολιτισμό τους, καθώς και με την καλλιέργεια και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και του πολιτισμού των μειονοτήτων (Νιδέλτσου, 2016).

Παράλληλα η ύπαρξη προϋποθέσεων που εξασφαλίζεται από την οργάνωση και την κουλτούρα του σχολείου, συμβάλει στην κοινωνικά δίκαιη διδασκαλία και μάθηση. Οι προϋποθέσεις αυτές δημιουργούνται από την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τη διδακτική πρακτική, το κλίμα του σχολείου, την αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών, την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό έργο και η την οικονομική εξασφάλιση σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

## Κεφάλαιο τέταρτο:

### Θεμελίωση της έρευνας

#### 4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας - Διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει απασχολήσει ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, διεθνούς και ελληνικής, διαπιστώνεται ότι παρά την ύπαρξη ερευνών που αφορούν την διοίκηση των σχολικών μονάδων και εξετάζουν τη βαρύτητα της θέσης του διευθυντή, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, η σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Αντιθέτως το ερευνητικό ενδιαφέρον περιορίστηκε στην παιδαγωγική διάσταση της διαπολιτισμικότητας καθώς και τις επιπτώσεις της φυλετικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, καταγράφονται ορισμένες εμπειρικές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και έχουν ως αντικείμενο τους, την αναμόρφωση της διοικητικής πρακτικής, έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.

Αξιοσημείωτη η έρευνα της Μάρκου (2010), η οποία μελέτησε τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με υψηλό ποσοστό μαθητικής ετερογένειας, διενεργώντας συνεντεύξεις με τους διευθυντές, συμπέρανε πως δεν είχαν καταφέρει να ξεπεράσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τις ξενοφοβικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την ευρύτερη ελληνική κοινωνία. Επίσης παρατήρησε ότι οι Έλληνες γονείς θεωρούν ιδανικό ένα ομοιογενές φυλετικά σχολείο και τους διευθυντές των σχολείων να προσπαθούν να συμβαδίσουν με την άποψη αυτή, υλοποιώντας διαλογή των μαθητών κατά την εγγραφή τους με βάση την εθνική τους προέλευση. Η έλλειψη υποδομών επίσης, για την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης επιβαρύνει την σχολική κοινότητα, με αποτέλεσμα τη μετατόπιση της ευθύνης των φορέων στους αλλοδαπούς μαθητές, που καθίστανται πλέον ανεπαρκείς. Η αντίληψη συνεπώς του «καλού» σχολείου έχει αναμορφωθεί μέσα από αντιλήψεις για την «ετερότητα» του μαθητικού του πληθυσμού, επαληθεύοντας την υπόθεση ότι η εθνότητα αποτελεί θεμελιώδες γνώρισμα του σχολικού προσανατολισμού.

Στην έρευνα της η Κατερίνη (2010), που πραγματοποιήθηκε σε δέκα δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων, προχώρησε στην καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σε σχέση με τα προβλήματα που εμφανίζει ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό σχολείο και το ρόλο τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος. Στα συμπεράσματα της καταγράφεται η έλλειψη υποδομών που θα διευκόλυναν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, λόγω περιορισμένης οικονομικής ενίσχυσης από την πολιτεία. Οι προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών οι οποίες μεταφέρονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον στο σχολικό, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών θα διευκόλυνε την ενσωμάτωση τους στο σύνολο. Η έλλειψη αυτονομίας αλλά και πρωτοβουλίας στις δράσεις των διευθυντών για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας, αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη κατάλληλου διαπολιτισμικού κλίματος. Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη εμφανίζεται πολύ σημαντικός για τη δημιουργία κλίματος οικουμενικότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Αντίστοιχα συμπεράσματα, για την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα επισημαίνεται και στην έρευνα του Παπαδόπουλου (2010), που υλοποιήθηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διερευνά την ανταπόκριση των διευθυντών, στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου με ετερογενή πληθυσμό και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Στα ευρήματα της καταγράφεται η έλλειψη κατάλληλου θεσμικού και νομοθετικού πλαισίου για την στήριξη των αλλοδαπών μαθητών, οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική διοίκηση όπως η κακή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών, που επιβαρύνουν την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Επίσης, η ανεπαρκής παιδαγωγική και διοικητική κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, οι μειωμένες αρμοδιότητες του διευθυντή, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και χρηματοδότησης, είναι μερικές από τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές, παρόλη τη θετική τους διάθεση για επιμόρφωση που θα βοηθούσε στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο.

Η διπλωματική εργασία της Βασιλείου (2011), επιχειρεί να προσεγγίσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Μετά από διενέργεια συνεντεύξεων με εννέα διευθυντές δημοτικών σχολείων, η Βασιλείου καταγράφει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την διαπολιτισμικότητα και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνει την διοικητική πράξη και την αρμονική της ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Στα συμπεράσματα της καταγράφει, την ευμενή στάση των διευθυντών απέναντι στην διαφορετικότητα και την θετική επίδραση που έχει στην σχολική κοινότητα, με τη δημιουργία ευκαιριών που διαμορφώνουν διαπολιτισμικό κλίμα κατάλληλο για την αρμονική συμβίωση πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι διευθυντές, δεν επηρεάζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά έχουν εσφαλμένη εκτίμηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που τη θεωρούν μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο πολιτισμικό στοιχείο. Ωστόσο, καταγράφεται ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής είναι σπάνιες, ενώ κάποια εμπόδια εμφανίζονται στην επικοινωνία λόγω μη γλωσσικής επάρκειας. Το βασικό πρόβλημα που εντοπίζει η έρευνα της Βασιλείου είναι η απουσία των κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αναστέλλοντας την ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα της Αντωνοπούλου (2011), εστιάζει στην διερεύνηση της επάρκειας και της ετοιμότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα. Εφαρμόζοντας ποιοτική έρευνα σε δείγμα 102 διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέγραψε πως οι βασικές τους σπουδές διαμόρφωσαν την διοικητική τους ικανότητα και επηρέασαν τη διαπολιτισμική τους αντίληψη. Εξετάζοντας ένα πλήθος παραγόντων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές έχουν μέτρια διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμικότητα. Επισημαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης τους, πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, καθώς και η υπεροχή των ανδρών στην διοικητική επάρκεια, έναντι των γυναικών, καθώς επίσης και την αύξηση του επίπεδου ετοιμότητας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.

Στην διπλωματική της εργασία η Καραμούσα (2014), διενεργώντας συνεντεύξεις σε δείγμα 16 διευθυντών δημοτικών σχολείων, επιχειρεί να εξετάσει τον τύπο του μετασχηματιστή ηγέτη, σε σχέση με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στα συμπεράσματα της προκύπτει η εμφάνιση σε μέρος του δείγματος,

γνωρισμάτων μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και συγκεκριμένα η δημιουργία οράματος, χωρίς να αναφέρεται η απαίτηση της συλλογικής δράσης. Διαπιστώνεται η απουσία δημιουργίας κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική, παρόλο που τους καταλογίζουν ευθύνες σχετικά με την αποφυγή ανάληψης δράσεων, που θα βελτίωναν το διαπολιτισμικό κλίμα του σχολείου. Η Καραμούσα (2014), διαπιστώνει ότι ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται στην διεκπεραίωση των σχετικών αρμοδιοτήτων και στην παροχή συμβουλών, εφαρμόζοντας ένα συντηρητικό τρόπο διοίκησης, ωστόσο οι διευθυντές του δείγματος διέπονται από διαπολιτισμική επάρκεια.

Η έρευνα του Αδάμου (2016), με δείγμα 130 ηγετικά στελέχη (70 διευθυντές και 60 υποδιευθυντές) σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας ποσοτική μέθοδο συλλογής των δεδομένων, κατέδειξε ότι το ελληνικό σχολείο δεν προφυλάσσει την πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών, εξαιτίας των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και των ανεπαρκών διοικητικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων ηγετικών στελεχών και εκπαιδευτικών. Η έρευνα καταλήγει στον καθοριστικό ρόλο διευθυντών και υποδιευθυντών, στη διαμόρφωση κατάλληλου διαπολιτισμικού κλίματος στο σύγχρονο εθνοτικά ετερογενές σχολείο και καταδεικνύει ότι παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τα ηγετικά στελέχη της μέσης εκπαίδευσης μπορούν και διαχειρίζονται ικανοποιητικά την σχολική πολιτισμική ποικιλομορφία.

Στην Κύπρο, καταγράφονται δυο εμπειρικές έρευνες, των Ιασώνος & Ζεμπύλας (2008) και της Χριστοφή (2010) και εξετάζουν τη σχέση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την πολυπολιτισμικότητα. Η έρευνα των Ιασώνος & Ζεμπύλας (2008), διεξάγεται σε δημοτικά σχολεία και εξετάζει την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας σε σχέση με τα μοντέλα ηγεσίας της διοικητικής επιστήμης. Κύριο συμπέρασμα της, η *συντηρητική* προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας με ροπή στην διοίκηση με χαρακτηριστικά *συναλλακτικού* ηγέτη. Με τη διενέργεια συνεντεύξεων, διαπιστώνει ότι η υιοθέτηση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας δεν βοηθά στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά ενθαρρύνει την αφομοίωση του διαφορετικού. Παράλληλα επισημαίνει την άρνηση μεγάλου μέρους ηγετικών στελεχών να αναγνωρίσει την αξία του πολιτισμικού πλουραλισμού, αφού θεωρούν τη διαφορετικότητα μειονέκτημα που επηρεάζει τη συνοχή της κυπριακής κοινωνίας.

Η Χριστοφή (2010), στην ερευνά της μελετά διευθυντές δημοτικών σχολείων των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας της Κύπρου. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγιο σε τυχαίο δείγμα 12 διευθυντών και κατέγραψε τα πιθανά προβλήματα των διαπολιτισμικών σχολείων, τις απόψεις των διευθυντών για την αποτελεσματικότητα τους και το ρόλο του διευθυντή – ηγέτη. Στα προβλήματα επισημαίνεται η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και οικονομικής στήριξης, η κακή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής προέλευσης, η δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων, λόγω μεταφοράς στερεότυπων και προκαταλήψεων εκ μέρους των οικογενειών. Στις απόψεις των διευθυντών για το αποτελεσματικό διαπολιτισμικό σχολείο, καταγράφεται η ελευθερία επιλογής μαθημάτων όπως τα θρησκευτικά, η προαγωγή της αρμονικής συμβίωση όλων των παιδιών, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, η συνεργασία σχολείου οικογένειας και η ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό στη δημιουργία οράματος.

Στην διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφονται σημαντικές μελέτες που διερευνούν τη σχέση της σχολικής ηγεσίας και της πολυπολιτισμικότητας, όπως η έρευνα των Walker & Dimmock (2005), που διεξήγαγαν συνεντεύξεις σε διευθυντές, πέντε διαπολιτισμικών σχολείων στην Αγγλία. Βάσει των αποτελεσμάτων της

έρευνας προέκυψε ότι, ο σχεδιασμός στρατηγικών διοίκησης θα βελτιώνει τις διαπολιτισμικές συνθήκες του σχολείου, όπως η πρόληψη των συγκρούσεων και η οργάνωση δράσεων, που προβάλλουν την διαφορετικότητα και καλλιεργούν πνεύμα συλλογικότητας, καθώς και η επιλογή προσωπικού που διαθέτει διαπολιτισμικά βιώματα και κατάρτιση.

Οι Billot et al. (2006), συγκρίνουν σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης τριών κρατών (Νέα Ζηλανδία, Αυστραλία και Καναδάς) τον τρόπο που οι διευθυντές διαχειρίζονται την μαθητική ετερογένεια. Στα συμπεράσματα τους επισημαίνουν ότι οι διευθυντές κρίνουν ότι διαφορετικές μορφές ετερότητας, προσδιορίζουν την ταυτότητα και την δυναμικότητα του σχολείου, παρόλο που κάνει το ρόλο τους δύσκολο και απαιτητικό. Σημείο ταύτισης της ηγεσίας των σχολείων των τριών κρατών είναι η υψηλή διοικητική επάρκεια, η καλλιέργεια αισθήματος δικαιοσύνης και η έμπνευση σεβασμού και εμπιστοσύνης. Καταλήγουν στην διαπίστωση της σπουδαιότητας της σωστής επιλογής προσωπικού με κατάρτιση στη διαχείριση του πολυπολιτισμικού στοιχείου.

Οι Goddard & Hart (2007) επισήμαναν, ότι στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης του Καναδά, οι διευθυντές αδυνατούν να υποστηρίξουν την διαφορετικότητα των μαθητών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αφιλόξενου περιβάλλοντος για όσους αποκλίνουν από το καυκασιανό πρότυπο, την βασική εθνοπολιτισμική ταυτότητα της χώρας. Καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι δομές εκπαίδευσης δεν ευνοούν την διαφορετικότητα και παραβλέπουν τις διαφορετικές παιδαγωγικές ανάγκες, οδηγώντας τους μαθητές στο περιθώριο και στην αφομοίωση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών.

Οι Andersen και Ottesen (2011) επισημαίνουν στην ερευνά τους, σε δυο λύκεια της Νορβηγίας, πως το πλαίσιο λειτουργίας κάθε σχολείου είναι μοναδικό και δεν υπάρχει κανόνας για επιτυχή ηγεσία. Η διοίκηση ενεργοποιείται από όλους τους εμπλεκόμενους με στόχο την υιοθέτηση ενός κοινού οράματος, με γνώση των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τονίζουν τη σημασία του ρόλου του διευθυντή στην εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης.

Η ανάγκη διενέργειας της παρούσας έρευνας προέκυψε, από τις επισημάνσεις που έγιναν μετά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ότι παρά την κάλυψη του πεδίου της διοίκησης των σχολικών μονάδων, που αναλύει την ευρύτητα του ρόλου του διευθυντή, δεν έχει μελετηθεί εκτενώς η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στην διαμόρφωση του σύγχρονου σχολικού πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Επίσης, οι ερευνητικές προσπάθειες περιορίζονται κυρίως στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτό το κενό επιχειρήθηκε να καλυφθεί από την παρούσα έρευνα, καταγράφοντας πως η εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια επηρεάζει τη διοίκηση των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και πως θα πρέπει να τροποποιηθεί η διοικητική πράξη έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στο σύγχρονο περιβάλλον. Οι Hopf & Ξωχέλλης (2003), υποστηρίζουν ότι η έρευνα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, είναι περιορισμένη και τη διακρίνει έλλειψη αξιόπιστου και ευρέος φάσματος εμπειρικού υλικού, που θα οδηγούσε σε αντιπροσωπευτικές έρευνες και στη συναγωγή γενικότερων συμπερασμάτων.

Για αυτούς τους λόγους η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τη συμβολή της σχολικής διοίκησης στο μετασχηματισμό της ελληνικής εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και τη δημιουργία ενός σχολείου που παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Εκτιμώντας τις παραπάνω έρευνες και τα πορίσματα που έχουν καταγράψει, διατυπώνονται τα ερωτήματα της έρευνας, υπό τη μορφή ερευνητικών υποθέσεων ως εξής:

- Οι διευθυντές των σχολείων διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για τη διοίκηση των πολυπολιτισμικών σχολείων.
- Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα δημιουργεί προκλήσεις και προϋποθέτει μετασχηματισμούς στον τρόπο διοίκησης του σχολείου.
- Οι διευθυντές των σχολείων υιοθετούν κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη ενός υγιούς διαπολιτισμικού περιβάλλοντος.
- Οι διευθυντές των σχολείων συμβάλουν στη διαμόρφωση ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Οι διευθυντές των σχολείων συμβάλουν στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού.

## 4.2 Μέθοδος και εργαλεία της έρευνας

Στην διεθνή βιβλιογραφία των τελευταίων ετών παρατηρείται η στροφή στην ποιοτική έρευνα. Η προτίμηση αυτή οφείλεται στον πλουραλισμό και στον αναστοχασμό που προσδίδει στην επιστημονική γνώση, εμπλουτίζοντας την κοινωνική έρευνα με διαφορετικό τρόπο σκέψης και πρακτικές (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), στα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας, καταγράφεται η διερεύνηση πολύπλοκων φαινομένων, όπου η γνώση που έχουμε για αυτά είναι αμφισβητούμενη ή ανεπαρκής, καθώς και η δυσκολία απόδοσης μετρήσιμων δεδομένων στο υπό διερεύνηση αντικείμενο που συνήθως είναι ο άνθρωπος. Επίσης η απευθείας επαφή με τα υποκείμενα συμβάλλει στην λεπτομερή απεικόνιση των συμπεριφορών και των πρακτικών τους.

Ο Holsti (1968:597), αναφέρει ότι η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου συντελεί στην εξέταση πολλών προβλημάτων, και την ορίζει ως «*μια τεχνική για εξαγωγή συμπερασμάτων με συστηματική, αντικειμενική αναγνώριση ειδικών χαρακτηριστικών του μηνύματος*», ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να διερευνήσει τις έννοιες που υποκρύπτονται «*ανάμεσα στις σειρές*» (Μπονίδης 2004, Zhang & Wildemuth, 2009).

Η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου θεωρήθηκε καταλληλότερη για την πραγματοποίηση της έρευνας, εφόσον χρησιμοποιείται ευρέως για την διασαφήνιση διαφόρων ειδών κειμένου όπως οι συνεντεύξεις, αφού υπερέχει στην αναζήτηση των προσωπικών αντιλήψεων και επικεντρώνεται στην αντίληψη του νοήματος της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Birdetal, 1999, Κυριαζή, 2000, Bell 2001). Ο Ιωσηφίδης (2003), καταλήγει ότι η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος έρευνας και ανάλυσης της κοινωνικής επικοινωνίας αλλά κυρίως των κοινωνικών της προεκτάσεων και συνεπειών.

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας επιλέχθηκε η διενέργεια ποιοτικής έρευνας, συλλέγοντας το υλικό με τον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης. Η επιλογή οφείλεται στα πλεονεκτήματα που εμφανίζει, αφού δίνει την ευκαιρία στα υποκείμενα να συζητήσουν και να αναλύσουν κοινωνικά θέματα και να προσδιορίσουν τον τρόπο που τα διαχειρίζονται (Cohenetal, 2008). Με τη χρήση αυτής της τεχνικής, συλλέγονται πληροφορίες για τις εμπειρίες, τις στάσεις, τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στη συνέντευξη. Ο τύπος της συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς λόγω της άμεσης επαφής



των υποκειμένων δημιουργείται μια διαπροσωπική σχέση, η οποία συντελεί στην ανίχνευση βαθύτερων απόψεων και στάσεων σχετικά με κάποια θέματα, όπως και μεγαλύτερες πιθανότητες ανταπόκρισης.

Τα χαρακτηριστικά της ημιδομημένης συνέντευξης και η ευελιξία που παρουσιάζει η μέθοδος, διασφαλίζουν τον ερευνητή στην κάλυψη των ερευνητικών αναγκών και την ευκαιρία να καταθέσει νέα δεδομένα που εμφανίζονται στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας (Willig, 2001).

Επίσης, η ημιδομημένη συνέντευξη με οδηγό, προσφέρει στον ερευνητή, τα ζητήματα της συνέντευξης και τα κύρια ερωτήματα πάνω σε κάθε ζήτημα, παρέχοντας στον συνεντευκτή μεγαλύτερη ευελιξία, αφού στην πορεία της συνέντευξης μπορεί να θέσει συμπληρωματικές ερωτήσεις ή να τροποποιήσει τις υπάρχουσες αναλόγως της ιδιαιτερότητας των περιπτώσεων. Παράλληλα, στην ημιδομημένη συνέντευξη, ενδεχομένως να προκύψουν θέματα, που δεν περιλαμβανόταν στην αρχική σχεδίαση της έρευνας, αλλά να παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Έτσι, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα που θα καλύψουν πολλές πτυχές του θέματος (Cohen, Manion & Morisson 2007, Κυριαζή 2000).

Βάσει των υποθέσεων της έρευνας, οι ερωτήσεις προς τους διευθυντές που συμμετείχαν σε αυτή, βασίστηκαν σε πέντε κατευθυντήριους άξονες:

1<sup>ος</sup> άξονας: Ερωτήματα σχετικά με την κατάρτιση των διευθυντών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διοίκηση «πολυπολιτισμικών σχολείων».

2<sup>ος</sup> άξονας: Ερωτήσεις που αφορούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

3<sup>ος</sup> άξονας: Ερωτήσεις που εξετάζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίτευξη υγιούς διαπολιτισμικού περιβάλλοντος.

4<sup>ος</sup> άξονας: Ερωτήσεις που συνδέονται με τις πρακτικές που προάγουν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

5<sup>ος</sup> άξονας: Ερωτήσεις που αναφέρονται στην εξάλειψη φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού.

### **4.3 Το δείγμα της έρευνας**

Στην ποιοτική έρευνα στόχος της δειγματοληψίας είναι, ο εντοπισμός των περιπτώσεων που είναι πλούσιες σε πληροφορία και μπορούν να αξιοποιηθούν για μελέτη σε βάθος και εντοπισμό σημαντικών ζητημάτων σχετικά με την έρευνα (Patton, 2002). Οι ερευνητές που εφαρμόζουν τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέγουν εκείνο το δείγμα όπου τα μέλη του, θα μπορέσουν να καλύψουν τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Για την επιτυχία αυτού του σκοπού, οι ερευνητές βασίζονται στις γνώσεις που διαθέτουν για το ερευνητικό τους αντικείμενο και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ιωσηφίδης, 2003).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας, αφορά σχολικούς διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το νομό Θεσπρωτίας. Ο αριθμός των ερωτώμενων περιορίστηκε στους δέκα υποψηφίους, λόγω της γεωγραφικής διασποράς του δείγματος. Στην κοινωνική ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που να ορίζουν το μέγεθος του δείγματος και αυτό συνήθως εξαρτάται από τη φύση της

ερευνητικής διαδικασίας και των ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2003). Η δειγματοληψία της συγκεκριμένης έρευνας χαρακτηρίζεται σκόπιμη τυπικής περίπτωσης, αφού αφορούσε διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα σχολεία που επιλέχθηκαν είχαν χαμηλό, μέτριο και υψηλό ποσοστό αλλοδαπών τόσο σε κεντρικά σχολεία της πρωτεύουσας, όσο και της ευρύτερης περιφέρειας του νομού.

#### **4.4 Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων**

Ο Ιωσηφίδης, (2003) αναφέρει τα επτά στάδια που πρέπει να ακολουθήσει ένας ερευνητής κατά την ερευνητική του προσπάθεια. Στο πρώτο στάδιο διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, στο δεύτερο επιλέγεται το ερευνητικό εργαλείο, στο τρίτο συλλέγονται τα δεδομένα, στο τέταρτο γίνεται προετοιμασία του υλικού, στο πέμπτο η ανάλυση των αποτελεσμάτων, στο έκτο ο έλεγχος και στο έβδομο η δημοσίευση των αποτελεσμάτων.

Το εργαλείο της συλλογής των δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, γιατί ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα τροποποίησης των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, μπορεί να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα θέματα, να γίνει αλλαγή στη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις και μπορούν να προστεθούν ή να αφαιρεθούν ερωτήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της συνέντευξης, είναι κρίσιμος παράγοντας για την ποιότητά της και για το εύρος των αποτελεσμάτων και πληροφοριών που παράγει. Η σχέση αυτή στηρίζεται στην επιστημονική και επικοινωνιακή κατάρτιση του ερευνητή αλλά και στην τήρηση ηθικών και δεοντολογικών ζητημάτων. Ο ερευνητής θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο της έρευνας, να έχει ικανότητες δομής της διαδικασίας και της πορείας της συνέντευξης, να είναι ξεκάθαρος, ευγενικός, ευαίσθητος, αλλά παρόλα αυτά κριτικός. Επίσης θα πρέπει να προχωρά σε ερμηνείες των απόψεων και των στάσεων του ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τις οποίες προσπαθεί να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει πριν από την ολοκλήρωσή της. Θα πρέπει επίσης να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή του για τη συμμετοχή του τελευταίου στην ερευνητική διαδικασία. Τέλος θα πρέπει να εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα, καθώς και την προσπάθεια μείωσης αρνητικών συνεπειών που μπορεί να έχει η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία για τους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003, Cohen et al, 2007).

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, έγινε μια πιλοτική συνέντευξη με άτομο ικανό και μεγάλης εμπειρίας, για τη διαπίστωση αστοχιών και τη βελτίωση των ερωτήσεων. Μετά τη διόρθωση των ερωτήσεων ξεκίνησε επισήμως η διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν τον Νοέμβριο του 2017 σε κεντρικά και περιφερειακά σχολεία του νομού Θεσπρωτίας. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα άτομα και η διάρκεια της συνέντευξης ήταν είκοσι με τριάντα λεπτά. Η συμμετοχή των ερωτώμενων ήταν εθελοντική και τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για το σκοπό της και το απόρρητο της διαδικασίας, έξι από τις συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε οικείο περιβάλλον των συνεντευξιαζόμενων, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις υλοποιήθηκαν τηλεφωνικά, σε χρόνο που υπέδειξαν οι συμμετέχοντες. Αρχικά καταγράφηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη

προϋπηρεσίας σε θέση με διευθυντικές αρμοδιότητες κ.α.. Ακολούθησε η διενέργεια των συνεντεύξεων σε κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, καθώς και η ψηφιακή καταγραφή τους με την συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο, με σκοπό την προετοιμασία του υλικού για ανάλυση.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια απλή, σχηματοποιημένη, εύκολη και γρήγορη μέθοδος που εξετάζει πιο πολύ τις ιδέες που εκφράζονται και όχι το ύφος του κειμένου. Η ανάλυση του περιεχομένου χρησιμοποιείται σε γραπτά κείμενα, τα οποία μπορεί να προέρχονται από λεκτική επικοινωνία και θεωρείται μια αποτελεσματική μέθοδος στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, αφού έχει στόχο την καταγραφή του προφορικού λόγου, με αντικειμενικό και συστηματικό τρόπο. Για την καταγραφή και την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων, τα δεδομένα αφού συγκεντρώθηκαν σε ένα αρχείο, αποτέλεσαν προϊόν στατιστικής επεξεργασίας και οπτικοποιήθηκαν με κατάλληλα γραφήματα. Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων, ήταν η περιγραφή και η κατανόηση του λόγου των συμμετεχόντων, για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αναλυτικότερα, μετά την απομαγνητοφώνηση των ηχητικών ντοκουμέντων, δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες σύμφωνα με τους άξονες των ερωτήσεων και επιμέρους κατηγορίες βάσει των ερωτημάτων του κάθε άξονα – θεματική ενότητα.

#### **4.5 Ανάλυση αξιοπιστίας**

Οι έρευνες οφείλουν να διέπονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους κάποια κριτήρια αξιοπιστίας που συμφωνούν με την υλοποίηση των ποιοτικών ερευνών. Όπως για παράδειγμα την αφοσίωση στην πραγματικότητα, το περιεχόμενο και την ιδιαιτερότητα της κατάστασης, την αυθεντικότητα, τη λεπτομέρεια και την ειλικρίνεια (Cohen et al., 2007). Επίσης, η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από το πλήθος των δεδομένων που συλλέγονται, από τις την ειλικρινείς απαντήσεις των συμμετεχόντων, της ορθής ανάλυσης τους και της ανιδιοτέλειας του κάθε ερευνητή (Ουζούνη, 2017).

Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρήθηκε η κατάλληλη, διότι μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να ανιχνευθούν και να συλλεχθούν αποτελεσματικά, δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τις αντιλήψεις της ηγεσίας των σχολικών μονάδων σε σχέση με την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, χωρίς να αποκλείεται η ύπαρξη συζήτησης, η παράθεση προσωπικών σκέψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων. Η δημιουργία εύστοχων ερωτήσεων ήταν βασικός παράγοντας για να εκθέσουν οι συμμετέχοντες τις απόψεις τους ανεμπόδιστα.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν παρευρίσκονταν άλλα πρόσωπα, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την κρίση των συμμετεχόντων και τις απαντήσεις τους. Η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε με ψηφιακή ηχογράφηση, για τη αποφυγή λαθών και παρερμηνειών. Τέλος, σεβάστηκε η ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων και διατηρήθηκε η ανωνυμία τους.

#### **4.6 Περιορισμοί της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη με δείγμα τα ηγετικά στελέχη των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας. Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν την επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης όπου τα όρια της δεν δίνουν τη δυνατότητα στατιστικής γενίκευσης, καθώς ο πολύ περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί

να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά και το γεγονός ότι εμπεριέχει εξ αντικειμένου, παντός είδους μεροληψίες και αποτυπώνει τις συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής διοίκησης και της πολυπολιτισμικότητας όπως αυτές διαμορφώνονται στη σχολική πραγματικότητα του νομού Θεσπρωτίας.

Η ποιοτική έρευνα λοιπόν, δεν μας παρέχει ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα, στόχος της είναι η καταγραφή εμπειριών και στάσεων και όχι η στατιστική μέτρηση. Έτσι δεν μπορούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα που αφορούν το πόσο αλλά το πώς και το γιατί . Η έρευνα μας συνειδητά στράφηκε στην επιλογή τις συγκεκριμένης μεθόδου γιατί είχε ως στόχο στην εκβάθυνση και όχι απαραίτητα τη γενίκευση.

Η γεωγραφική διασπορά των συμμετεχόντων, ήταν ένας βασικός λόγος που το δείγμα περιορίστηκε στα δέκα άτομα. Επιπλέον, υπήρξαν ορισμένες περιπτώσεις όπου αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία.

Αν και η πολιτισμική ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια βασική θεματολογία της εκπαιδευτικής έρευνας σε επίπεδο παιδαγωγικού μετασχηματισμού και εισαγωγής νέων μεθόδων διδακτικής, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν οι πολυπολιτισμικές συνθήκες στη σχολική διοίκηση δεν έχει μελετηθεί στο βαθμό που πρέπει. Ως αποτέλεσμα, η έλλειψη συναφών ερευνών πεδίου καθιστά δύσκολη τη συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με προϋπάρχοντα δεδομένα.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο δείγμα και εξετάζει μόνο τις απόψεις των ηγετικών στελεχών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η εξέταση του θέματος, λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και άλλων φορέων, θα βοηθούσε στην εξαγωγή πιο σφαιρικών και αντικειμενικών αποτελεσμάτων όσον αφορά το ρόλο που διαδραματίζει η πολυπολιτισμικότητα στην καθημερινή διοίκηση μίας σχολικής μονάδας.

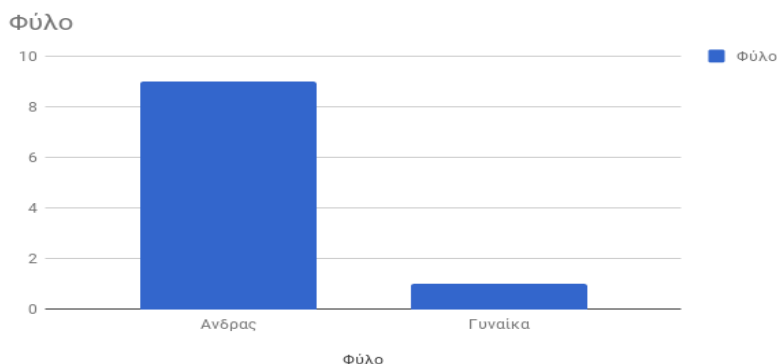
Στην ανάλυση που ακολουθεί παρατίθενται ομαδοποιημένες οι απαντήσεις, όλων των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τους άξονες-θεματικές κατηγορίες και τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις κωδικοποιούνται από το γράμμα Δ και τον αύξοντα αριθμό τους, έτσι κωδικοποίηση του Δ1 για παράδειγμα αναφέρεται στον διευθυντή που έδωσε την πρώτη συνέντευξη.

## Κεφάλαιο πέμπτο:

### Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

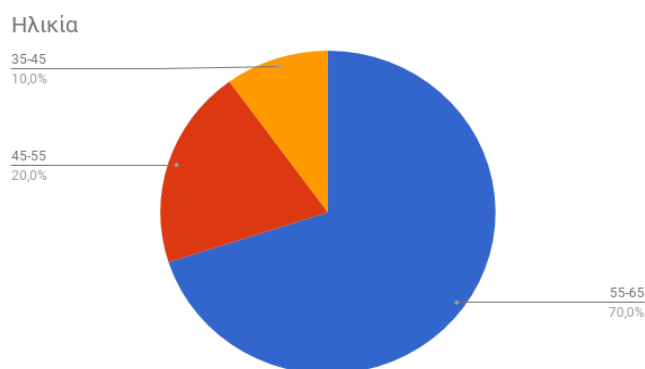
#### 5.1 Δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν εννέα άντρες διευθυντές και μία γυναίκα. παρατηρούμε έστω και σε αυτό το μικρό δείγμα, ότι η συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις ευθύνης είναι περιορισμένη (Γράφημα 1).



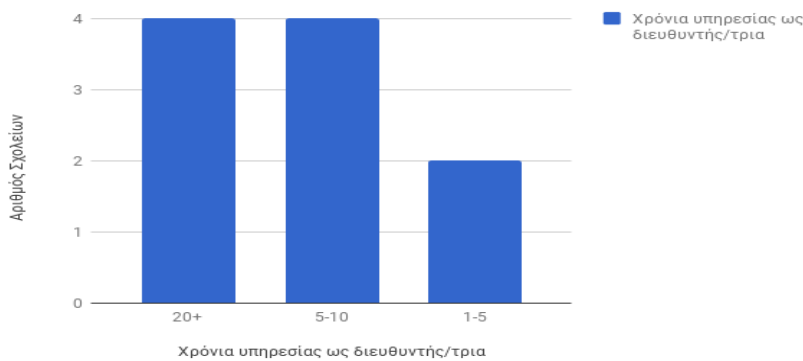
Γράφημα 1: Κατανομή των υποκειμένων ως προς το φύλο.

Η ηλικία του μεγαλύτερου ποσοστού των διευθυντών κυμαίνεται στα 55-65 έτη, ένα ποσοστό της τάξης του 20% έχει ηλικία 45-55 και μόνο ένα 10% είναι κάτω των 45 ετών. Γίνεται φανερό ότι ο μέσος όρος της ηλικίας του δείγματος είναι περίπου τα 55 έτη (Γράφημα 2).



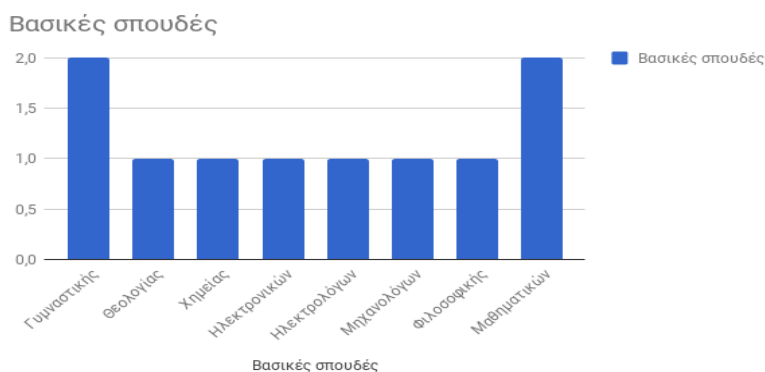
Γράφημα 2: Κατανομή των υποκειμένων ως προς την ηλικία.

Τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες, είναι από 1-5 έτη για δυο διευθυντές, 5-10 έτη για τέσσερις διευθυντές και άνω των 20 ετών για τους υπόλοιπους τέσσερις (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες.

Όλοι οι διευθυντές/τριες ήταν απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης με την πλειοψηφία να προέρχεται από τον κλάδο των θετικών επιστημών. Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές, μόνο δυο από αυτούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και δεν υπήρχε κανένας κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (Γράφημα 4&5).



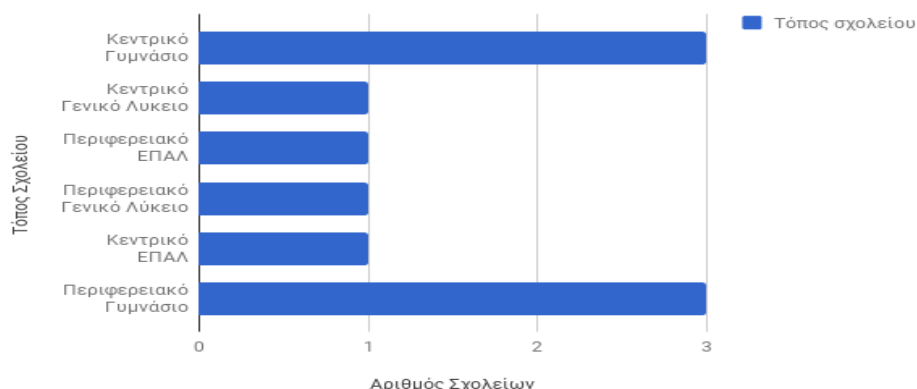
Γράφημα 4: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις βασικές σπουδές.



Γράφημα 5: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Ένα ποσοστό 60% των διευθυντών υπηρετούσε σε γυμνάσια και σε ίσο ποσοστό 20% υπηρετούσαν σε γενικά και επαγγελματικά Λύκεια (Γράφημα 6). Το 50% των σχολείων ήταν στην πρωτεύουσα του νομού και το υπόλοιπο 50% στην ευρύτερη περιφέρεια. Εδώ να σημειωθεί ότι τα γυμνάσια του δείγματος ήταν 6 στο

σύνολο, από τα οποία τρία κεντρικά και τρία περιφερειακά. Επιλέχθηκαν επίσης, ένα γενικό και ένα επαγγελματικό λύκειο από το κέντρο και την περιφέρεια αντίστοιχα.



Γράφημα 6: Κατανομή των υποκειμένων ως προς τον τύπο του σχολείου εργασίας.

Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών (Πίνακας 1) έφτανε στο 10% σε τρία γυμνάσια, από τα οποία ένα κεντρικό και δυο περιφερειακά. Σε ένα κεντρικό γυμνάσιο το ποσοστό είναι 3% και στα υπόλοιπα δυο περιφερειακά γυμνάσια το ποσοστό φτάνει στο 15% και 17%. Στο κεντρικό γενικό λύκειο το ποσοστό είναι 5% και στο περιφερειακό 2%. Στο κεντρικό επαγγελματικό λύκειο το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών είναι 35% και στο περιφερειακό 45%. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών, συγκεντρώνουν τα επαγγελματικά λύκεια στο κέντρο και στην περιφέρεια. Τα μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών, παρατηρούνται στα γυμνάσια και στα επαγγελματικά λύκεια του κέντρου και της περιφέρειας. Το μικρότερο ποσοστό αλλοδαπών, συγκεντρώνουν τα γενικά λύκεια. Γενική επισήμανση των διευθυντών όλων των σχολείων, είναι ότι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην περιοχή, έχει μειωθεί κατά πολύ, σε σχέση με προηγούμενα έτη. Η αιτία της μείωσης, αποδόθηκε στην οικονομική κρίση και στην επιστροφή των οικονομικών μεταναστών στις χώρες καταγωγής τους, λόγω δυσκολίας εύρεσης εργασίας.

Ποσοστό Αλλοδαπών Μαθητών	Κεντρικό Γυμνάσιο	Περιφερειακό Γυμνάσιο	Περιφερειακό Γενικό Λύκειο	Κεντρικό Γενικό Λύκειο	Περιφερειακό Επαγγελματικό Λύκειο	Κεντρικό Επαγγελματικό Λύκειο
	10%	10%	2%	5%	45%	35%
	15%	10%				
3%	17%					

Πίνακας 1: Κατανομή του ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει των ερωτημάτων των πέντε αξόνων – θεματικών κατηγοριών.

## 5.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα εμπειρικά δεδομένα βάσει των ερωτημάτων, όπως αυτά διατυπώθηκαν στους άξονες – θεματικές κατηγορίες της έρευνας.

**1<sup>ος</sup> άξονας – θεματική κατηγορία: Ερωτήματα σχετικά την κατάρτιση των διευθυντών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διοίκηση «πολυπολιτισμικών σχολείων»**

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ερωτήσεις που στόχο είχαν την αποτύπωση της διαπολιτισμικής επάρκειας των ηγετικών στελεχών. Οι ερωτήσεις που περιέχονται εξετάζουν κατά πόσο τα ηγετικά στελέχη καταρτίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τις σπουδές τους ή αν επιμορφώνονται με ανάλογα σεμινάρια και εξοικειώνονται με τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης και τη διοίκηση σχολείων με πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές. Επίσης καταγράφονται οι γνώσεις τους πάνω στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών.

**Ερώτηση 1<sup>η</sup>:** Γνωρίζετε τις ετερογενείς πολιτισμικά ομάδες που κατοικούν στην Ελλάδα, τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν;

Δ1: *«Ναι... έχω κάποιες γνώσεις, όχι όμως ότι έχω κάνει κάποιο ιδιαίτερο σεμινάριο ή κάτι άλλο... γενικά γνωρίζω τις εθνικότητες και τις μειονότητες που υπάρχουν στη χώρα μας, αλλά δεν ξέρω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους... πιο πολύ εδώ... δεν γνωρίζω περισσότερα στοιχεία... από τους Αλβανούς μαθητές που έρχονται στο σχολείο μας, αλλά πάλι δεν έχω κάτι ιδιαίτερο να πω για τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους, κάτι συγκεκριμένο, κάτι που να μου προξενούσε εντύπωση, κάτι που δεν κάνουμε εμείς. Ίσως από το γεγονός ότι οι μαθητές που έρχονται εδώ πέρα, μάλλον προσαρμόζονται στα δικά μας ήθη και έθιμα και στο δικό μας τρόπο ζωής».*

Δ2: *«Σε πολύ γενικές γραμμές, επειδή δεν υπάρχει... δεν έχω εμπειρία στη διοίκηση τέτοιων σχολείων... γνωρίζω σε πολύ γενικές γραμμές τις κοινωνικές ομάδες, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν... εδώ στην περιοχή μου υπάρχει μία ετερογενής ομάδα που είναι οι Ρομά, οι οποίοι δεν συνεχίζουν από ότι ξέρω, μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση... δηλαδή το σχολείο μας χωροταξικά ανήκει σε περιοχές που θα μπορούσε να έχει Ρομά δεν έχουμε όμως ... από ότι ξέρω κανένας Ρομά δεν συνεχίζει στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση».*

Δ3: *«Γνωρίζω τα κοινωνικά προβλήματα... πιο πολύ για τους μαθητές που έχουμε από την Αλβανία... που τυχαίνει μερικοί να είναι μουσουλμάνοι μερικοί να είναι χριστιανοί... οι μουσουλμάνοι δεν θέλουν να παρακολουθήσουν τα θρησκευτικά... τα προβλήματα... όπως τα γνωρίζουμε από την πατρίδα τους... εκεί υπήρχε φτώχεια χειρότερα από την Ελλάδα... δεν είχαν τα βασικά είδη οι άνθρωποι, τα βασικά είδη διατροφής, ένδυσης, η παιδεία τους υστερούσε... γιατί τα βλέπουμε πως έρχονται εδώ στην Ελλάδα... εδώ αισθάνονται καλύτερα... εδώ σε μας».*

Δ4: *«Σε γενικές γραμμές... ως ένα σημείο ναι... οι ομάδες που είναι εγγύς στην περιοχή περισσότερο... υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους... που τα μεταφέρουν οι μαθητές του σχολείου».*

Δ5: *«Μπορώ να πω ότι γνωρίζω, ότι έχω εικόνα των κοινωνικών ομάδων, όχι βιωματική... κυρίως από τους μαθητές στα σχολεία που έχω υπηρετήσει και*



περισσότερο με τους Αλβανούς... τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους είναι ότι κατά κύριο λόγο δεν έχουν χαρακτηριστικά πολιτισμού, ενσωματώνονται και δέχονται τα χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής, όπως είναι τα δικά μας, για παράδειγμα στην προσευχή, πρώτοι ήταν οι Αλβανοί οι οποίοι την έλεγαν, στις εθνικές γιορτές... επίσης και ιστορικά στοιχεία τα οποία μπορεί να είχαν ακόμα και σύρραξη με Αλβανούς, φαινόταν να αγνοούνται και να μην τους επηρεάζουν καθόλου. Συμμετείχαν κανονικά και σε θεατρικές ομάδες και σε απαγγελίες και σε χορωδίες παντού... όσον αφορά τα κοινωνικά προβλήματα... η ταμπέλα του Αλβανού υπάρχει και τους χαρακτηρίζει, οι ίδιοι όμως φαίνεται να το έχουν αποδεχθεί ή ξεπεράσει και πολλοί είναι οι μαθητές αυτοί, που και για στρατό σκέφτονται και για μόνιμη κατοικία στην Ελλάδα και εργασιακά... δεν φαινόταν να δείχνουν κάποιο πρόβλημα».

Δ6: «Βεβαίως... εγώ νομίζω ότι πλέον στην περιοχή μας, ακόμη και οι μαθητές των οποίων οι γονείς προέρχονται από την Αλβανία κυρίως... το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών αυτών έχει επέλθει της ελληνικής παιδείας και για αυτό το λόγο δεν υπάρχουν διακριτές διαφορές αν θέλετε, ανάμεσα στα παιδιά αυτά και στα δικά μας τα παιδιά τα ελληνόπουλα... έχω την αίσθηση ότι τα πιο πολλά παιδιά από αυτά γεννήθηκαν εδώ... έτσι ελάχιστα γνωρίζω για τον πολιτισμό τους... γενικά η οικονομική μετανάστευση από την Αλβανία, ξεκίνησε γύρω στο 1992, από τότε πολλοί από αυτούς ήρθαν και έχουν δουλειές εδώ, αρκετοί από αυτούς έχουν αποκτήσει σπίτια εδώ, γενικά τα παιδιά τους γεννήθηκαν εδώ και ελάχιστα γνωρίζουν τα πολιτισμικά στοιχεία της Αλβανίας. Έχω την αίσθηση ότι έχουν ομογενοποιηθεί πλήρως... δεν ξέρω αν η οικονομική κρίση αναγκάσει κάποιους να γυρίσουν πίσω... οπότε δεν ξέρω πως θα προσαρμοστούν πλέον στην αλβανική πραγματικότητα... γιατί στην ελληνική πραγματικότητα είναι ήδη προσαρμοσμένοι».

Δ7: «Ναι γνωρίζω, όχι σε μεγάλο βαθμό αλλά γνωρίζω κάποια πράγματα».

Δ8: «Ναι πιο πολύ για το αλβανικό στοιχείο... τον αλβανικό πολιτισμό τον έχουμε δίπλα είναι έξαλλο... ξέρουμε και την κουλτούρα τους και τη νοοτροπία τους, την γνωρίζουμε, είναι κυρίως οικονομικοί μετανάστες».

Δ9: «Ιδιαίτερα όχι... δεν γνωρίζω ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία».

Δ10: «Σε γενικές γραμμές ναι... εδώ στην περιοχή μας ως επί το πλείστον έχουμε Αλβανούς και δεν γνωρίζω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους... και νομίζω ότι δεν αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα».

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησαν πως οι γνώσεις τους είναι γενικές σχετικά με τις ετερογενείς πολιτισμικές ομάδες που κατοικούν στην Ελλάδα και περιορίζονται στις ετερογενείς ομάδες της περιοχής τους. Αναφέρεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών προέρχεται από τη γειτονική χώρα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία αυτής της ομάδας μεταφέρονται από τους μαθητές στο σχολείο. Υποστηρίζεται ότι δεν έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά πολιτισμού και προσαρμόζονται στα τοπικά ήθη και έθιμα. Ισχυρίζονται ότι ενσωματώνουν και υιοθετούν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας φιλοξενίας και ότι έχουν ομογενοποιηθεί, μετά την πολυετή τους παρουσία στη χώρα φιλοξενίας και τη λήψη της ελληνικής παιδείας. Επίσης αναφέρονται στην ύπαρξη Ρομά στη περιοχή, οι σπουδές των οποίων δεν συνεχίζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γενικά, επικρατεί η άποψη της πλήρους ενσωμάτωσης και αφομοίωσης τους. Αναφορικά με

την ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων, επισημαίνεται ότι η εγκατάσταση στη χώρα φιλοξενίας έγινε λόγω οικονομικής μετανάστευσης και ότι συνεπάγεται αυτό το φαινόμενο, όπως αναφέρεται « η ταμπέλα του Αλβανού υπάρχει και τους χαρακτηρίζει»

**Ερώτηση 2<sup>η</sup>:** Γνωρίζετε τις αρχές και τις παιδαγωγικές μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Δ1: «Ναι έχω γνώση για τις αρχές και τις μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εδώ δεν εφαρμόζουμε κάτι διαφορετικό από το παιδαγωγικό πρόγραμμα που προβλέπεται για τους ελληνόπαιδες... δεν έχουμε ούτε κάποια τάξη υποδοχής, ούτε κάτι διαφορετικό, δεν λειτουργεί στα ΕΠΑΛ».

Δ2: «Έχω κάνει ένα σεμινάριο πιο παλιά πολυπολιτισμικότητας και γνωρίζω ότι σε γενικές γραμμές θα πρέπει όλοι μαθητές, ανεξάρτητα του πολιτισμικού τους υπόβαθρου, θα πρέπει να αναπτύξουν κοινή κουλτούρα, θα πρέπει να αναπτύξουν μία κουλτούρα συνεργασίας, και το σημαντικότερο από όλα... σε όλα τα πολυπολιτισμικά σχολεία... θεωρητικά το γνωρίζω βέβαια... από το σεμινάριο και όχι πρακτικά... είναι ότι θα πρέπει να σεβαστούμε τις ιδιαιτερότητες που έχει κάθε τέτοια ομάδα, τώρα πρακτικά πώς θα γίνει σε ένα σχολείο αυτό... και τι ενέργειες θα κάνουμε... δεν είχα τη δυνατότητα πρακτικά μέχρι τώρα να το γνωρίζω... τουλάχιστον σε αυτό το σχολείο που είμαι».

Δ3: «Ε... ναι... βασικά από την εμπειρία μου... όχι ότι έχουμε σπουδάσει, έχουμε διαβάσει κάτι και προσπαθούμε να τα εφαρμόσουμε... να έχουν ίσα δικαιώματα και τα αλλοδαπά και οι παλινοστούντες... από την εμπειρία μου και μόνο... αυτά που γνωρίζω... προσπαθούμε να τα εφαρμόσουμε για το καλό των μαθητών».

Δ4: «Πάνω σε αυτό δεν έχω καμία γνώση... να γνωρίζω κάτι εξειδικευμένα... δεν γνωρίζω κάτι».

Δ5: «Εάν είχαμε μία κλίμακα από το 1 ως το 100 θα έλεγα ότι τη γνωρίζω γύρω στο 50%, δεν μπορώ να πω ότι έχω... όσο ήμουν στην συμβουλευτική και στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό είχα κάποια θα έλεγα επαφή βιωματικά, σχετικά με διαπολιτισμική εκπαίδευση, διάφορες τεχνικές επαφής με αυτές τις ομάδες».

Δ6: «Τις γνωρίζω... έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια... γενικά από την ενασχόλησή μου σαν διευθυντής τόσα χρόνια στα σχολεία τα ελληνικά. Εντάξει μπορώ να καταλάβω, και να δω... και μπορούμε... και πως πρέπει να τους αντιμετωπίσουμε... το μεγάλο πρόβλημα είναι στα παιδιά, τα οποία ήρθαν σε μεγάλη ηλικία από την Αλβανία... δεν έχουμε τέτοια στο σχολείο μας... αυτά έχουν μεγάλο πρόβλημα γιατί υστερούν στη γλώσσα... αλλά και αυτές οι περιπτώσεις είναι ελάχιστες... φαντάζομαι και στα άλλα σχολεία δεν υπάρχει μεγάλο ποσοστό τέτοιων μαθητών».

Δ7: «Όχι, έχω ακούσει κάποια πράγματα κυρίως σε σεμινάρια, αλλά δεν έχω κάποια εξειδίκευση πάνω σε αυτά... δεν έχω μελετήσει κάτι σε βάθος... σε κάποιες ημερίδες και σε κάποια σεμινάρια ότι έχω ακούσει».

Δ8: «Γενικότητες μόνο».

Δ9: «Υπάρχουν ιδιαίτερες αρχές; (αναφέρονται οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης). Εννοείται, αυτό κάνουμε... χωρίς να έχουμε κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση... τα εφαρμόζουμε, αλλά χωρίς να έχουμε κάποια επιμόρφωση ή οδηγίες και τα λοιπά».

Δ10: «Δεν έχω ασχοληθεί με αυτό».

Οι τέσσερις από τους συμμετέχοντες, αναφορικά με τη γνώση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απάντησαν ότι δεν τις γνωρίζουν και δεν έχουν ασχοληθεί. Άλλοι τέσσερις γνωρίζουν γενικά κάποια πράγματα, από ημερίδες και σεμινάρια και ένας χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι δεν γνωρίζει πως θα μπορούσαν να τα κάνουν πράξη. Σε μια περίπτωση η γνώση προέρχεται από την επιμόρφωση στην συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την προϋπηρεσία σε αντίστοιχο φορέα του Υπουργείου. Άλλη περίπτωση αναφέρει ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται εμπειρικά και όχι επειδή έλαβαν κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση, σ' αυτό βέβαια καταλήγουν οι περισσότεροι.

**Ερώτηση 3<sup>η</sup>:** Οι σπουδές που έχετε κάνει, σας έχουν καταρτίσει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή επιμορφωθήκατε με δική σας πρωτοβουλία;

Δ1: «Μάλλον με δική μου πρωτοβουλία και μόνο από αυτά που έχω διαβάσει, όχι από τις βασικές σπουδές, ούτε με κάποιο σεμινάριο. Το μόνο σεμινάριο που έχω κάνει και μπορώ να πω... αν και αφορούσε την ισότητα των δύο φύλων... άγγιξε τέτοια θέματα... όχι όμως σε κάποιο άλλο ιδιαίτερο που να αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Δ2: «Καμία... όλες με δική μου πρωτοβουλία... οι βασικές μου σπουδές ήταν επάνω στα μαθηματικά και την πληροφορική... ενδιαφέρθηκα μόνος μου... έχω παρακολουθήσει ένα πολύ μεγάλο πρόγραμμα πολυπολιτισμικότητας, από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, είχε διαρκέσει περίπου τέσσερις με πέντε μήνες... δεν με υποχρέωσε ποτέ κανένας, αλλά και κανένας δεν μου έχει αναλύσει, δεν μου έχει πει τι ακριβώς θα συμβεί, αν έχουμε τέτοιες ομάδες στο σχολείο. Προφανώς γιατί νομίζω τα σχολεία της Θεσπρωτίας, έχουν πολύ χαμηλό ποσοστό νομίζω... Για αυτό ίσως σε κάποιες άλλες περιοχές όπως τα νησιά όπου είναι πολύ μεγάλη ανάγκη να προσαρμοστούν στις καινούργιες κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που έρχονται, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται με ενέργειες του Υπουργείου, εγώ έχω επιμορφωθεί από μόνος μου».

Δ3: «Όχι, όταν σπουδάσαμε εμείς... όχι δεν είχαμε κάνει τίποτα τέτοιο... δεν γινόταν αναφορά για αυτά τα θέματα. Όχι δεν έχω κάποια σχετική επιμόρφωση από την εμπειρία και μόνο... που πιστεύω και η εμπειρία καμιά φορά είναι σαν επιμόρφωση... γιατί μέσα από τα παραδείγματα μπορεί να είναι και καλύτερη... άλλο να τα βλέπεις σε ένα ξερό χαρτί και άλλο να το αντιμετωπίζεις στην πράξη... άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη».

Δ4: «Όχι... ούτε κάποια επιμόρφωση έχω».

Δ5: «Οι βασικές μου σπουδές στη θεολογία, περιλαμβάνουν στη φιλοσοφία τους την ένταξη όλων των λαών και των πολιτισμών και μία συγκεκριμένη κουλτούρα και μπορώ να πω, ότι μία προδιάθεση από τις σπουδές υπήρχε, η επαφή μου με τη

συμβουλευτική και το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, θα έλεγα ότι με έβαλε στην ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών ομάδων, των ιδιαιτεροτήτων... και όποιον άλλον, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε σαν ομάδες μη ομογενείς με τις ελληνικές».

Δ6: «Σπουδές... περισσότερο στο μεταπτυχιακό μου ασχοληθήκαμε... εντάξει δεν έχω κάτι ιδιαίτερο... ούτε χρειαζόμαστε κάτι... τις πιο πολλές φορές τα πράγματα αυτά τα μαθαίνεις στην πράξη».

Δ7: «Όχι... όχι... είναι καθαρά τεχνική σχολή... ούτε παιδαγωγικό κομμάτι δεν έχει».

Δ8: «Όχι, όχι... δεν έχω κατάρτιση από τις σπουδές».

Δ9: «Όχι... δεν μας έχουν καταρτίσει στην διαπολιτισμική εκπαίδευση... αλλά το αντικείμενο των σπουδών μας, μας έχει βοηθήσει στον παιδαγωγικό τομέα».

Δ10: «Όχι».

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι δεν έχουν καμία διαπολιτισμική κατάρτιση από τις βασικές τους σπουδές, εκτός από μία εξαίρεση όπου οι βασικές σπουδές περιλάμβαναν στη φιλοσοφία τους την πολυπολιτισμικότητα αλλά και την προσέγγιση της μέσα από τη συμβουλευτική. Ένας από τους ερωτώμενους αναφέρει ότι έχει επιμορφωθεί με δική του πρωτοβουλία σε πανεπιστημιακό φορέα, και ένας άλλος ότι προσέγγισε τη διαπολιτισμικότητα μέσα από τις μεταπτυχιακές του σπουδές, με αντικείμενο την εκπαίδευση.

**Ερώτηση 4<sup>η</sup>:** Έχετε επιμορφωθεί στην διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων;

Δ1: «Όχι, όχι γιατί σας είπα, η διοίκηση εδώ του σχολείου, που υπηρετώ όλα μου τα χρόνια... είναι καθαρά ένα τεχνικό επαγγελματικό σχολείο, δεν προβλέπεται κάτι διαφορετικό και σας είπα δεν λειτουργούν κάποιες ιδιαίτερες δομές, όπως τμήματα ένταξης και τάξεις υποδοχής, όπως αντιμετωπίζουμε όλους τους μαθητές αντιμετωπίζουμε και τα παιδιά που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς και άλλες χώρες, προσπαθούμε να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι στο σχολείο έχουν τα ίδια δικαιώματα τις ίδιες γνώσεις... είναι ένα σύνολο, ούτε ιδιαίτερες σπουδές στη διοίκηση γενικά... Μόνο εμπειρία, η οποία αποτελεί σημαντικό κριτήριο για να αντιμετωπίσεις τέτοια σχολεία. Ασφαλώς και οι γνώσεις, ασφαλώς και η εκπαίδευση... πρώτο ρόλο για μένα τουλάχιστον παίζει η εμπειρία και αυτή αποκτάται με τα πραγματικά γεγονότα που αντιμετωπίζουμε εδώ... όλα αυτά τα χρόνια».

Δ2: «Όχι δεν έχουμε επιμορφωθεί στη διοίκηση σχολικών μονάδων... πολύ περισσότερο στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων... εγώ έχω επιμορφωθεί στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, πάλι όμως με δική μου πρωτοβουλία, πάλι με δύο μεγάλα σεμινάρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά με δική μου ευθύνη και η επιμόρφωση αυτή δεν επικεντρωνόταν στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων, επικεντρωνόταν στη διοίκηση απλών σχολικών μονάδων».

Δ3: «Όχι στη διοίκηση πολυπολιτισμικού σχολείου όχι... γενικά στη διοίκηση, έχω ένα σεμινάριο για λίγες ώρες... αλλά κι εδώ η εμπειρία, η εμπειρία γιατί φέτος είμαι σε μεγάλο σχολείο, τα προηγούμενα χρόνια ήμουν σε μικρότερα σχολεία και

βλέπω ότι τα προβλήματα σε μεγαλύτερο σχολείο είναι διαφορετικά... μεγαλύτερος αριθμός μαθητών, μεγαλύτερος αριθμός καθηγητών...».

Δ4: «Όχι, ούτε στη διοίκηση σχολικών μονάδων... δεν μας έχει υποχρεώσει κανένας, ούτε υπάρχει σαν προαπαιτούμενο για τη θέση του διευθυντή... δεν υπάρχει κάτι σχετικό που να υποχρεώνει τους διευθυντές να έχουν αυτήν την κατάρτιση».

Δ5: «Όχι στη διοίκηση πολιτισμικών σχολείων δεν έχω επιμορφωθεί, αφενός δεν υπήρχε κάποιος φορέας επιμόρφωσης και η όλη διαδικασία, είτε αξιολόγηση στελεχών, είτε ετήσιων επιμορφώσεων δεν είχε πουθενά κάποιο τέτοιο κομμάτι ειδικής επιμόρφωσης στη διοίκηση πολυπολιτισμικών μονάδων, γενικά στη διοίκηση, από δική μου προσωπική κατάρτιση και από την εμπειρία μέσα από τη συμμετοχή μου σε θέσεις, είτε ως υποδιευθυντής, είτε ως εκπαιδευτικός με ανάληψη πρωτοβουλιών ως εκπαιδευτικός, είτε ως στέλεχος του Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που απαιτούσε διοίκηση, όχι όμως στη διοίκηση σχολικών μονάδων».

Δ6: «Όχι... γενικότερα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων... η διοίκηση πολιτισμικών σχολείων είναι κάτι σχετικά πρόσφατο... δεν έχω την αίσθηση ότι μπορούμε να έχουμε τέτοια σχολεία στην περιοχή μας... με την έννοια ότι το κύμα της μετανάστευσης ουσιαστικά κατευθύνθηκε σε συγκεκριμένα μέρη της Ελλάδας... σε περιοχές όπου υπάρχουν στρατόπεδα προσφύγων, όπως επίσης και στα μεγάλα αστικά κέντρα».

Δ7: «Όχι, ούτε γενικά στη διοίκηση, έχω παρακολουθήσει... εάν θεωρείται αυτό επιμόρφωση... ένα σεμινάριο 40 ωρών της ΓΣΕΕ, εδώ δεν γίνονται κάποια σεμινάρια ή επιμορφώσεις... μου είναι δύσκολο να πάω να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο σε κάποια άλλη πόλη... για προσωπικούς λόγους... και δεν είναι και προαπαιτούμενο για τη θέση του διευθυντή».

Δ8: «Δεν έχω επιμορφωθεί στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων... γενικά στη διοίκηση έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια... διήμερα τριήμερα τέτοια...».

Δ9: «Όχι... όχι... Δεν έχω κάνει κάτι... γενικά στη διοίκηση, έχω κάποια σεμινάρια... ολιγοήμερα σεμινάρια».

Δ10: «Όχι... και γενικά στη διοίκηση από ότι θυμάμαι... όχι κάτι σημαντικό».

Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των διευθυντών δεν έχει επιμορφωθεί στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι είναι κάτι σχετικά καινούργιο, ενώ παράλληλα λίγοι είναι αυτοί που επιδίωξαν επιμόρφωση γενικά στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, εφόσον κάτι τέτοιο δεν θεωρείται απαραίτητο για τη θέση του διευθυντή. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι η εμπειρία είναι σημαντικός παράγοντας για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία.

**2<sup>ος</sup> άξονας - θεματική κατηγορία: Ερωτήσεις που αφορούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.**

Οι ερωτήσεις του δεύτερου άξονα διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων, κατά πόσο θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ενταχθεί στο

περιβάλλον του σχολείου και κατά πόσο η επικοινωνία με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών είναι πιο δύσκολη συγκρινόμενη με τους γηγενείς. Αποτυπώνονται οι απόψεις κάθε ηγετικού στελέχους για τη δημιουργία διοικητικών προβλημάτων που οφείλονται στους αλλοδαπούς μαθητές, η αποτελεσματικότητα με την οποία θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στα διοικητικά καθήκοντα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολείων και αν ο τρόπος διοίκησης του σχολείου συμβάλλει στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών μαθητών.

**Ερώτηση 1<sup>η</sup> :** Οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ενταχθεί αρμονικά στο σχολικό πλαίσιο; Πως θα χαρακτηρίζατε τη συμβίωση τους με τους γηγενείς;

*Δ1: «Γενικά θα μπορούσα να πω ότι είμαστε πολύ ευχαριστημένοι, ειδικά τώρα... υπάρχουν περιπτώσεις, όπου ότι προσπάθεια και αν κάναμε εμείς... ότι είμαστε το ίδιο σύνολο, έχουμε τις ίδιες υποχρεώσεις, έχουμε τα ίδια δικαιώματα, τα πάντα... υπήρχε μία καχυποψία, μία αντίδραση μάλλον και πολλές φορές μία εκμετάλλευση του γεγονότος ότι ήταν από κάποιο διαφορετικό κράτος... υπάρχει όμως και μία άλλη μερίδα που νομίζω ότι είναι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτό, ότι τα παιδιά εντάχθηκαν, προσαρμόστηκαν πάρα πολύ ομαλά... και μάλιστα μπορώ να αναφέρω ότι κατά καιρούς στο σχολείο μας, μαθητές που προέρχονταν από άλλο κράτος ήταν πρώτοι σε επίδοση και πρώτοι σε συμμετοχές στις δραστηριότητες του σχολείου... είχαν μπορώ να πω μεγαλύτερη δραστηριότητα από τα παιδιά που είναι από την Ελλάδα. Έχουν ενταχθεί αρμονικά στη μεγάλη πλειοψηφία, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Όσον αφορά τη συνύπαρξή τους με τους γηγενείς θα μπορούσα να αναφέρω κάποια παραδείγματα σε όλα αυτά τα χρόνια... ένα, δύο, τρία παραδείγματα που θα έπρεπε να δώσουμε κάποια ιδιαίτερη προσοχή... αλλά δεν ήταν τόσο σημαντικά».*

*Δ2: «Φαντάζομαι... φαντάζομαι το εξής... ότι η ένταξη αλλοδαπών μαθητών... δεν είναι εύκολη υπόθεση... θα πρέπει να προσπαθήσουν οι μαθητές, θα πρέπει να προσπαθήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό, να ενταχθούν ομαλά στο γίνεσθαι της χώρας και του σχολείου όπου βρίσκονται, με ταυτόχρονη προσπάθεια στο να κρατήσουν αυτά τα ειδικά πολιτισμικά και εθνικά φαντάζομαι ιδεώδη που έχουν...ε... νομίζω ότι αυτό το πράγμα είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει. Εδώ θα θέλαμε λίγη βοήθεια από κάποιους ειδικούς... δηλαδή να έχουμε ένα ποσοστό 5- 10% αλλοδαπών μαθητών και να προσπαθήσουμε να διατηρήσουμε τα πολιτισμικά στοιχεία... τώρα στο μυαλό μου δεν μου έρχονται ενέργειες... το μικρό ποσοστό που έχουμε στο σχολείο μας προέρχεται κυρίως από γειτονική χώρα... έχει ήδη αρκετές αλλοιώσεις από το ίδιο το ελληνικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να μην κάνουμε καμιά ιδιαίτερη προσπάθεια, να διατηρήσουμε τα πολιτισμικά τους στοιχεία... διότι τους βλέπουμε ότι έχουν προσαρμοστεί πλήρως με το ελληνικό σύστημα, έχουν αφομοιωθεί πλήρως. Προφανώς αν είχαμε 30- 40 παιδιά μουσουλμάνους που θα είχαν άλλο θρήσκευμα και άλλο πολιτισμό το πρόβλημα θα ήταν μεγαλύτερο, φαντάζομαι ότι θα προσπαθούσαμε να διατηρήσουμε μία ισορροπία μεταξύ του πολιτισμού που βρίσκονται και του πολιτισμού που έζησαν... είναι λίγο δύσκολο αυτό το πράγμα τη στιγμή που πρέπει να ακολουθήσουμε και κάποια προγράμματα σπουδών και τα λοιπά, τώρα η συνύπαρξή τους με τους γηγενείς φαντάζομαι ότι θα είχε κάποια προβλήματα, μεταξύ μαθητών με διαφορετικά πιστεύω στο σχολείο, αλλά, άλλο αν το ποσοστό είναι μικρό και άλλο αν είναι μεγάλο... αλλάζει προφανώς και το χαρακτήρα του σχολείου και τα πράγματα είναι λίγο πιο δύσκολα... όμως όλα είναι αντιμετωπίσιμα. Με τη βοήθεια του συλλόγου και με τη βοήθεια των μαθητών τα πράγματα αντιμετωπίζονται, το σημαντικότερο στην όλη υπόθεση είναι να διατηρήσουν οι μαθητές αυτοί, τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού*

και του θρησκευματος τους, με τη ταυτόχρονη συνύπαρξη με γηγενείς μαθητές που έχουν άλλα χαρακτηριστικά πολιτισμού και θρησκευματος. Στο γυμνάσιο, επειδή έχουμε και μία μετάβαση στην εφηβεία... ίσως δημιουργηθούν λίγο περισσότερα προβλήματα... στο λύκειο νομίζω ότι θα είναι πιο ομαλή η κατάσταση... δεν έχω εμπειρία με τόσο μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών».

Δ3: «Οι περισσότεροι μαθητές δεν τους καταλαβαίνεις αν είναι αλλοδαποί, ξένοι, παλιννοστούντες... γιατί έχουν χρόνια εδώ στην Ελλάδα, άλλοι έχουν γεννηθεί εδώ... εντάξει μπορεί να τους καταλαβαίνεις από τον τρόπο που ντύνονται... από την ομιλία καμιά φορά δεν τα λένε τελείως καλά... αλλά όπως είναι τα άλλα παιδάκια τα ελληνόπουλα έτσι είναι και αυτά, ένα ποσοστό έχει πρόβλημα προσαρμογής... και τα ελληνόπουλα έχουν προβλήματα προσαρμογής... έρχονται από το δημοτικό και κουβαλάνε κάποιο πρόβλημα... κυρίως μαθησιακά προβλήματα όχι κάτι άλλο, αλλά εμείς τα αντιμετωπίζουμε εν τη γενέσει... Γιατί παρακολουθούμε όλη τη δραστηριότητα των μαθητών και στα διαλείμματα και στις κενές ώρες, να προλάβουμε να μη δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα... γενικά έχουν ενταχθεί εκτός από ένα ποσοστό όπως και το ίδιο ισχύει και για τα ελληνόπουλα».

Δ4: «Σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό έχουν ενταχθεί... υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που εκεί χρειάζεται λίγο ακόμα δουλειά... δηλαδή, ένα πολύ μικρό ποσοστό δεν έχει ενταχθεί πλήρως. Γενικά η σχέση τους με τους γηγενείς είναι καλές... εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις... έχουν δημιουργηθεί κάποια προβλήματα στο παρελθόν... κάποια προβλήματα με μονωμένες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν ενταχθεί πλήρως στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας».

Δ5: «Στο νυν σχολείο το οποίο γνωρίζω για μήνες, άρα λοιπόν μπορεί να έχω κάποιο κενό στην εμπειρία μου και στη γνώση για αυτά που εμφανίζονται μέσα στο σχολείο, θα πω ένα παράδειγμα το οποίο μπορεί να είναι λίγο κατατοπιστικό, είχαμε μία δράση το Σεπτέμβριο η οποία ήταν καθαρισμός των ακτών με την αιγίδα της Ημερα, κάποιος μαθητής τον οποίο δεν γνώριζα μέχρι εκείνη τη στιγμή, ήρθε και μου είπε «είμαι υποχρεωμένος να κουβαλάω και να μαζεύω τα σκουπίδια των μεταναστών και των προσφύγων; Για ποιο λόγο να το κάνω εγώ, ότι βρωμιές κάνουν αυτοί, εγώ να τα μαζεύω;» έμαθα ότι αυτός είναι Αλβανός, τώρα δεν ξέρω πως μπορεί να εκτιμηθεί, ότι είναι ένας πιο Έλληνας από τους Έλληνες; ότι εκφράζει την ελληνική νοοτροπία; Ότι ξέχασε ότι ο ίδιος είναι μετανάστης; Έστω και αν ήταν οικονομικός ή οτιδήποτε άλλο... και τους μετανάστες τώρα τους βλέπει πάλι ως εχθρούς ή ως κάτι ξένο; ήταν κάτι που με εντυπωσίασε... στα άλλα σχολεία δεν υπήρχε κάτι... δεν μπορώ να πω ότι είχα κάποια ιδιαίτερη αναφορά προβλήματος, σε σχέση με την καταγωγή ή την ένταξη, απεναντίας οι μαθητές αυτοί ήταν και πολύ συμπαθείς και κοινωνικά ενταγμένοι στο σχολείο και οι σχέσεις τους ήταν αρκετά καλές, δεν υπήρχαν ούτε ρατσιστικές εκδηλώσεις, ούτε bullying, πέρα από αυτό το «Αλβανός ή από μέσα», το οποίο εκφράζεται κατά καιρούς, πολλές φορές και σαν πλάκα, χιούμορ ίσως».

Δ6: «Εγώ νομίζω πως ναι... πλέον η συνύπαρξη είναι αυτονόητη... αφού ακολουθούν τα βήματα από το δημοτικό προς το λύκειο μαζί... δεν υπάρχουν φαινόμενα ρατσιστικά... διότι έχουν ενταχθεί και οι γονείς τους στον ευρύτερο ιστό της πόλης».

Δ7: «Αρκετά καλή... έχουν ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό, γιατί οι περισσότεροι έχουν χρόνια στην Ελλάδα... τουλάχιστον οι περιπτώσεις που έχω αντιμετωπίσει εγώ

στα σχολεία, έχουν χρόνια στην Ελλάδα... και είναι ενταγμένοι στην ελληνική κοινωνία και στον τρόπο ζωής στον δικό μας... και οι υπόλοιποι μαθητές τους αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό... βέβαια έχουν υπάρξει και κάποια προβλήματα... όπως κάποια ρατσιστικά σχόλια, σε ήπιο βαθμό, όχι κάτι σοβαρό... τα περισσότερα παιδιά που είχαμε, όλα τα χρόνια, ήταν ενταγμένα σε πολύ μεγάλο βαθμό και στις παρέες τους και μέσα στην τάξη, συνυπήρχαν αρμονικά με τους υπόλοιπους μαθητές».

Δ8: «Ναι, έχουν ενταχθεί κανονικά θα έλεγα... βέβαια αυτό το ενθαρρύνουμε και εμείς με τη στάση μας, έτσι βοηθάμε πάρα πολύ... με τον τρόπο διοίκησης ...με τον τρόπο συμπεριφοράς... Όσον αφορά τη σχέση τους με τα άλλα παιδιά θα τις χαρακτηρίζα φυσιολογικές χωρίς κανένα πρόβλημα».

Δ9: «Έχουν ενταχθεί... αρμονική είναι συνύπαρξη... δεν έχουμε προβλήματα... είναι πλήρως ενταγμένοι... με παρέες με τα άλλα παιδιά... δεν έχουμε διαχωρισμούς και αυτό γιατί έχουμε πολύ καλή επικοινωνία με τα παιδιά».

Δ10: «Από την εμπειρία που έχω κατά 95% έχουν ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον... ένα πολύ μικρό ποσοστό έχει προβλήματα προσαρμογής... η σχέση τους με τους γηγενείς είναι αρκετά καλή θα έλεγα, εκτός από ένα πολύ μικρό ποσοστό Αλβανών οι οποίοι παρουσιάζουν ένα μικρού είδους επιθετικότητα... αυτό ίσως οφείλεται, σε αυτό που κουβαλάνε από τη χώρα τους... στον πολιτισμό με τον οποίο έχουν διαπαιδαγωγηθεί.... τώρα αυτό είναι υποθετικό».

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στο θέμα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, φαίνεται ότι αυτή έχει επιτευχθεί σε ένα μεγάλο ποσοστό και δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Οι εξαιρέσεις αυτές, εμφανίζονται κυρίως στα σχολεία που έχουν μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Μία περίπτωση αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι δεν φαντάζεται πως θα διαχειριζόταν τους ετερογενείς πολιτισμικά ή θρησκευτικά μαθητές, αν το ποσοστό τους αναλογικά με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό ήταν πολύ μεγάλο. Η συνύπαρξη με τους γηγενείς μαθητές χαρακτηρίζεται αρμονική και διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές, έχουν προσαρμοστεί και αφομοιωθεί πλήρως, στο ελληνικό σύστημα. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που εμφανίζονται προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις, κυρίως στα σχολεία με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών, όπως και στην περίπτωση της ένταξης.

**Ερώτηση 2<sup>η</sup>:** Πως θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;

Δ1: «Εδώ είναι το πρόβλημα... κυρίως οι γονείς αυτών των μαθητών είναι εργαζόμενοι και είναι δύσκολη η επικοινωνία... πολύ σπάνια θα βρεθούν εδώ πέρα... προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε πάντοτε με όλους τους γονείς... αλλά είναι πιο δύσκολη η επικοινωνία μαζί τους κυρίως λόγω της εργασίας τους, ξέρουν ότι αν φύγουν μία μέρα να πάνε στο σχολείο θα χάσουν το μεροκάματο. Κυρίως είναι αυτός ο λόγος. Όταν όμως επιμένουμε έρχονται, άλλα θα πρέπει να γίνει προσπάθεια».

Δ2: «Τα πιθανά προβλήματα διαχείρισης, διοίκησης και επικοινωνίας με τους μαθητές διαφορετικού πολιτισμού... μεταφέρονται και στην επικοινωνία με τους γονείς... το ίδιο ακριβώς πράγμα... θα επιδιώξουμε την άμεση συνεργασία και επικοινωνία όπως κάνουμε και με τους γονείς των άλλων μαθητών και θα φροντίσουμε



να τους ενημερώσουμε ότι κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή μονάδα στο σχολείο... έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και πρέπει να το σεβόμαστε αλλά και ο κάθε μαθητής θα πρέπει να σέβεται το σχολείο... από τη μικρή εμπειρία που έχω με το μικρό ποσοστό αλλοδαπών που υπάρχει στο σχολείο μας, διαπιστώνουμε ότι οι γονείς δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους με αυτά που έχει ο γηγενής πληθυσμός... φαίνεται ότι είναι πληθυσμός που είναι σε χαμηλά οικονομικά στρώματα και αυτό τους κάνει να έχουν και σε χαμηλή εκτίμηση και το σχολείο με αποτέλεσμα η επικοινωνία μας να είναι δύσκολη λόγω και ότι πολλοί δουλεύουν και δεν έχουν χρόνο... υπάρχει πολύ μικρή συμμετοχή των γονέων αυτών των παιδιών στα δρώμενα του σχολείου, να μην πω ελάχιστη».

Δ3: «Από ότι έχω διαπιστώσει το λίγο καιρό που είμαι σε αυτό το σχολείο... αλλά και στα άλλα δεν ξεχωρίζουμε την επικοινωνία... γίνεται κανονικά σε όλους... δεν υπάρχει πρόβλημα στο σχολείο και για μένα προσωπικά και για το σύλλογο... έρχονται κανονικά εντάξει είναι και μερικοί, αν δεν τους ειδοποιήσεις μπορεί να αδιαφορήσουν... δεν υπάρχει διαφορά, ούτε τους ξεχωρίζουμε... μερικές φορές αν δεν δούμε τα ονόματα στους φακέλους δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε ότι είναι αλλοδαποί, έχουν προσαρμοστεί - αφομοιωθεί πλήρως».

Δ4: «Η επικοινωνία του σχολείου και γενικότερα η επικοινωνία, ανεξαρτήτως αν είναι με αλλοδαπούς ή όχι, είναι σε πάρα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο θεωρώ. Χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει και η ανάλογη ανταπόκριση από την άλλη πλευρά... η επικοινωνία δυσκολεύει κυρίως με γονείς αλλοδαπών μαθητών, λόγω του ότι σαν οικονομικοί μετανάστες που είναι, δουλεύουν σε διάφορες εργασίες και απασχολούνται πολλές φορές και όλη μέρα, και εξ αυτού αδυνατούν να προσέρθουν και στο σχολείο, για να ανταποκριθούν για ενημέρωση, για την παρουσία των μαθητών εδώ και για την επίδοσή τους, δεν έρχονται να πάρουν ακόμα και τους ελέγχους... εμείς επικοινωνούμε μαζί τους αλλά αδυνατούν να έρθουν λόγω εργασίας κυρίως».

Δ5: «Το πρώτο σχολείο το οποίο διεύθυνα για τέσσερα χρόνια και το οποίο είχε ένα σημαντικό ποσοστό Αλβανών στο συνολικό μαθητικό δυναμικό, η προσπάθειά μας ήταν να έχουμε μία προσωπική επαφή, να εξηγήω τα δεδομένα, παρότι κάποια από αυτά ήταν γνωστά... οι γονείς φαινόταν να είναι λίγο αποστασιοποιημένοι από τις λεπτομέρειες, το μόνο που ήθελαν, τα παιδιά τους να είναι καθημερινά στο σχολείο, να είναι καλά παιδιά... στα θέματα της ηθικής ήταν αρκετά αυστηροί και όσον αφορά την επίδοση, φαινόταν να αποδέχονται μοιρολατρικά κάτι το οποίο αγνοούσαν. Θεωρώ ότι το μέλημά τους ήταν η επιβίωση, αλλά τα ίδια τα παιδιά δεν ήταν ποτέ παραμελημένα, τα παιδιά ήταν υπό την εποπτεία τους μόνιμα, δεν ζητούσαν απαραίτητα πανεπιστήμιο... ίσως σαν μειωμένη αυτοεκτίμηση θα το έλεγα εγώ των ίδιων και των παιδιών τους... παρότι είχαμε αριστούχους μαθητές που προέρχονταν από αλβανικές οικογένειες... και όχι μία χρονιά... συνεχόμενα... και αρκετά καλοί μαθητές προέρχονταν από το κομμάτι αυτό, των αλβανικών οικογενειών».

Δ6: «Γενικά η επικοινωνία πλέον στα σχολεία με τους γονείς των μαθητών είναι προβληματική... δηλαδή δεν έχει να κάνει ούτε με το αν το παιδί είναι από άλλο κράτος... τις πιο πολλές φορές είναι ανύπαρκτη... η επικοινωνία είναι ανύπαρκτη γιατί τα παιδιά έχουν άλλα προβλήματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον... γενικά η οικογένεια βρίσκεται σε κρίση... και τα προβλήματα όλα ξεκινάνε από εκεί... δύσκολη η επικοινωνία γενικά με όλους και όχι μόνο με τους αλλοδαπούς».

Δ7: «Συνήθως είναι δύσκολη... οι περισσότεροι από αυτούς δουλεύουν σε χειρωνακτικές εργασίες και δεν έχουν το χρόνο ή τη διάθεση να ασχοληθούν... να έρθουν στο σχολείο για ενημέρωση... όσες φορές εμείς ζητάμε κάποια επικοινωνία μαζί τους, θα γίνει μετά από δύο, τρεις, τέσσερις επαφές... δικές μας, του σχολείου... λίγοι είναι οι γονείς αυτών των παιδιών που θα έρθουν στο σχολείο τακτικά, να ενημερωθούν για τη φοίτησή τους, για τη διαγωγή τους, για την κοινωνικοποίησή τους και γενικώς για τη σχολική ζωή τους... ίσως λόγω εργασίας... ή δεν θεωρούν το σχολείο τόσο σημαντικό στη ζωή των παιδιών τους... δεν ξέρω... ίσως έχουν κάποιες άλλες προτεραιότητες... οι βιοποριστικές τους ανάγκες να είναι πολύ μεγαλύτερες από το να ασχοληθούν με τα παιδιά τους».

Δ8: «Πάμε στα δύσκολα τώρα... οι γονείς τους, που τους καλούμε... πολλές φορές λόγω των εργασιών δεν έρχονται... τα ΕΠΑΛ τα έχουν εγκαταλείψει και από τους γονείς... τα παιδιά εγκαταλείπει σε εισαγωγικά... δεν έχουν το χρόνο οι γονείς να έρθουν στο σχολείο... παρά τις ειδοποιήσεις μας, αυτό οφείλεται στο ότι δουλεύουν και δεν έχουν χρόνο... όμως ενδιαφέρονται, παίρνουν τηλέφωνο, δίνουν βαρύτητα στην ενημέρωση, το προσέχουν».

Δ9: «Όπως ακριβώς είναι και η επικοινωνία με τους άλλους γονείς. Δηλαδή όταν χρειάζεται να έρθουν στο σχολείο και αυτοί έρχονται... δηλαδή όταν δημιουργείται κάποιο θέμα και τους ενημερώνουμε, τους παίρνουμε τηλέφωνο, δεν έρχονται όπως και οι άλλοι γονείς, αλλά δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα με την επικοινωνία».

Δ10: «Είναι ελλειμματική και αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αδιαφορία των γονιών... η οποία μπορεί να ερμηνευθεί... ίσως επειδή είναι έντονη η προσπάθειά τους να επιβιώσουν στο περιβάλλον της χώρας μας... ίσως δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τα παιδιά τους... και ένας δεύτερος παράγοντας είναι η ελλιπής μόρφωση... είναι ως επί το πλείστον άνθρωποι αγράμματοι... η επικοινωνία είναι ελλειμματική με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών... τους καλείς σε επικοινωνία και αδιαφορούν».

Η πλειονότητα των απαντήσεων αναφέρει την προβληματική επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, παρά τις προσπάθειες του σχολείου. Η ελλειμματική επικοινωνία αποδίδεται στην πολύωρη απασχόληση των αλλοδαπών γονέων σε χειρωνακτικές εργασίες, που δεν τους επιτρέπει την επίσκεψη στο σχολείο, αφού αυτό συνεπάγεται την απώλεια του ημερομισθίου. Μία περίπτωση διευθυντή αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι τα ΕΠΑΛ είναι εγκαταλείμματα και από τους γονείς, υπονοώντας την υποβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την εγκατάλειψη της από την πολιτεία. Επίσης αναφέρεται, η έλλειψη αυτοεκτίμησης και υψηλών στόχων των αλλοδαπών γονέων, με αποτέλεσμα αυτό να μεταφέρεται και στα παιδιά τους. Βέβαια υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις, όπου η επικοινωνία είναι καλή και χωρίς προβλήματα.

**Ερώτηση 3<sup>η</sup>:** Θεωρείτε ότι η ύπαρξη ετερογενών μαθητών δημιουργεί προβλήματα στη διοίκηση του σχολείου;

Δ1: «Μετά από όλα αυτά τα χρόνια προϋπηρεσίας, δεν νομίζω ότι δημιουργεί προβλήματα, ίσα-ίσα έχουμε την εμπειρία να ανταποκριθούμε σε οποιαδήποτε προβλήματα παρουσιάζονται... και μετά έχουν ομαλοποιηθεί πολύ περισσότερο σήμερα τα πράγματα, όλα αυτά τα παιδιά που προέρχονται από άλλα κράτη έχουν κάνει και

κάποια άλλα έτη εδώ, έχουν πάρει παιδεία ελληνική, γνωρίζουν ελληνικά, αυτή τη στιγμή νομίζω μόνο ένας μαθητής είναι που τώρα μαθαίνει τα ελληνικά, είναι πρώτη χρονιά σε ελληνικό σχολείο... τα άλλα παιδιά έχουν τελειώσει και το γυμνάσιο, είτε και το δημοτικό ή έχουν γεννηθεί κιάλας εδώ... οπότε δεν θα δημιουργούσαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα... όσο θα δημιουργούσε και κάποιο άλλο παιδί από την Ελλάδα ούτε παιδαγωγικά έχουμε κάποια προβλήματα... εντάξει με τις αδυναμίες που θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν όλα τα παιδιά... όχι κάτι ιδιαίτερο που να χρειάζεται μία διαφορετική αντιμετώπιση».

Δ2: «Ναι η ύπαρξη ετερογενών μαθητών δημιουργεί προβλήματα στη διοίκηση... η διοίκηση θα πρέπει να προσπαθήσει να παντρέψει τους δύο διαφορετικούς πολιτισμούς ή και τρεις... σε ένα σχολείο και να μπορέσει να κρατήσει σε ισορροπία όλο το μαθητικό δυναμικό... και δημιουργεί κάποια προβλήματα ειδικά στις περιπτώσεις της διοίκησης που δεν έχουμε και καμία εμπειρία. Προφανώς, αν είχα στο σχολείο μου μία ομάδα 50 αλλοδαπών μαθητών, προφανώς η διαχείριση του σχολείου θα ήταν διαφορετική. Δεν ξέρω αν ήταν πιο δύσκολη... σίγουρα στο μυαλό μου θα ήταν αυτό... τι μπορούμε να κάνουμε, ποιες ενέργειες μπορούμε να κάνουμε, τι βοήθεια μπορούμε να έχουμε για αυτούς τους μαθητές... μεγαλύτερα θα είναι τα προβλήματα όταν αυτοί οι μαθητές είναι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα... είναι διαφορετικό πράγμα να έχω 50 αλλοδαπούς μαθητές από το Ιράν και διαφορετικό να έχω πέντε από το Ιράν, πέντε από την Αλβανία, έξι από το Πακιστάν... εκεί δυσκολεύουν τα πράγματα... ειδικά στα σχολεία πρώτης γραμμής... Αν μου επιτρέπεται να το πω αυτό... στα νησιά που δέχονται μεγάλο πληθυσμό τέτοιων μαθητών είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και όχι μόνο... η βοήθεια από την πολιτεία... δηλαδή να πω ένα παράδειγμα, τα μικρογεύματα μπορεί να είναι άχρηστα για το σχολείο μου, γιατί οι μαθητές μου έχουν ένα μεσαίο οικογενειακό εισόδημα... το υποθέτω εγώ από αυτά που βλέπω, δεν είμαι σίγουρος... σε περίπτωση τώρα μεταναστών, αλλοδαπών και τα λοιπά, νομίζω ότι εκεί θα πρέπει να γίνεται διαφορετική διαχείριση, η βοήθεια της πολιτείας είναι απαραίτητη εκεί, από ότι στα σχολεία εδώ, που έχουνε λίγο πιο ομαλή σχολική ζωή».

Δ3: «Όχι, μέχρι στιγμής όχι, άλλες φορές εντάξει... μπορεί να ήταν κάποια παιδιά... αλλά πάλι σε σύγκριση με τα δικά μας τα παιδιά... δεν αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα ούτε παιδαγωγικά... είναι και παιδιά που τώρα προσαρμόζονται βλέπουν εδώ πέρα το περιβάλλον... επειδή εκεί πέρα οι συνθήκες μπορεί να ήταν πολύ χειρότερες... και βλέπουν εδώ πέρα κάποια αλλαγή... του αρέσει δηλαδή είναι προς το καλύτερο και προσπαθούμε και εμείς... αλλά όλα είναι μέσα στην καθημερινότητα... να καταλαβαίνουμε ότι είμαστε με παιδιά... θέλουμε και λίγο ζωνρότητα».

Δ4: «Όχι, σε καμία περίπτωση... όχι, δεν θα έλεγα ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Εάν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς η διοίκηση του σχολείου δεν καθορίζει τη στάση της ανάλογα με το τι μαθητές έχει, αλλά με τη συμπεριφορά των μαθητών ανεξαρτήτως της καταγωγή τους, γιατί υπάρχει απόκλιση στη συμπεριφορά και από Έλληνες μαθητές, άρα η διοίκηση του σχολείου εφαρμόζει την ίδια τακτική απέναντι σε όλους τους μαθητές του σχολείου, δεν προκύπτει κάποια διαφοροποίηση από το γεγονός ότι υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές και να έχει αυτό επίπτωση στη διοίκηση».

Δ5: «Έχω σαν κανόνα ότι οι μαθητές αντιμετωπίζονται το ίδιο είτε είναι ομογενείς, είτε είναι από άλλη εθνικότητα, με αποτέλεσμα αυτό να μη μου έχει δείξει

κάποια προβλήματα. Τουλάχιστον όσον αφορά τη διοίκηση θεωρούνται ίσοι, όπως κάθε ελληνική οικογένεια και κάθε οικογένεια, η οποία εμπιστεύεται τα παιδιά της στο σχολείο μας και δεν μπορώ να πω ότι είχα ιδιαίτερα προβλήματα. Στα θέματα επικοινωνίας βέβαια, μπορείς να χρησιμοποιείς διαφορετικό τρόπο προσέγγισης Ελλήνων και μεταναστών, αναγνωρίζοντας και το γλωσσικό κομμάτι αλλά και το θρησκευτικό και γενικότερα την κουλτούρα των ανθρώπων οι οποίοι έρχονται στη χώρα μας».

Δ6: «Δεν έχω τέτοια αίσθηση... η ελληνική κοινωνία ήταν πάντα ανεκτική... εφόσον βέβαια δεν ξεπερνούσε ο πληθυσμός των αλλοδαπών κάποια όρια... γενικά η κοινωνία έχει αποδεχθεί την ύπαρξη των αλλοδαπών, μετέχουν στον παραγωγικό ιστό είτε αυτό λέγεται αγροτική παραγωγή, είτε κάτι άλλο... νομίζω και τα παιδιά είναι αποδεκτά... εφόσον δεν δημιουργείται πρόβλημα στην κοινωνία, δεν δημιουργεί και στη διοίκηση... στο σχολείο... το σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας... από τη στιγμή που δεν δημιουργείται πρόβλημα στον κοινωνικό ιστό, εδώ δεν υπάρχει θέμα... ούτε και για τους μαθητές».

Δ7: «Όχι... όχι ιδιαίτερα... τώρα βέβαια αν υπάρχουν πολλοί μαθητές, από πολλές διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικές νοοτροπίες... δεν ξέρω... αλλά στα πλαίσια της εμπειρίας, που έχουμε εδώ στα σχολεία, δεν υπάρχουν προβλήματα για τη διοίκηση».

Δ8: «Όχι, όχι, για μένα όχι... εξαρτάται πως θα διοικήσεις... τα παιδιά, αν η διοίκηση είναι ισότιμη, είναι τίμια, δεν έχουμε κανένα πρόβλημα... αν υπάρχουν όμως διακρίσεις ή ενδείξεις ρατσισμού εκεί αλλάζουν τα πράγματα... εγώ δεν είχα προσωπικά προβλήματα... και νομίζω κάποιος που προσέχει αυτές τις αρχές δεν έχει... προβλήματα δημιουργούνται από τότε που αντιλαμβάνονται τα παιδιά, ότι υπάρχουν από το διευθυντή και από τους καθηγητές, κάποιες διακρίσεις ή κάποιες προκαταλήψεις... αν αντιληφθούν τα παιδιά κάτι τέτοιο, χαλάει το κλίμα... αν όμως τους φερθούνε όπως πρέπει, πλούτος είναι, διαφορετικοί πολιτισμικά μαθητές στην τάξη».

Δ9: «Όχι, δεν αντιμετωπίζουμε προβλήματα λόγω της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών».

Δ10: «Δεν νομίζω εφόσον το σχολείο πάρει τα μέτρα που πρέπει να πάρει... δεν δημιουργεί προβλήματα... τουλάχιστον στην περιοχή μας... επιμέρους προβλήματα υπάρχουν... αλλά τα σχολεία ως επί το πλείστον είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσουν».

Στις περισσότερες απαντήσεις φαίνεται ότι η ύπαρξη ετερογενών μαθητών δεν δημιουργεί προβλήματα στη διοίκηση, εφόσον ακολουθούνται κάποιες προϋποθέσεις που προάγουν την ίση μεταχείριση και τη δικαιοσύνη. Υπάρχουν και απόψεις ότι αυτό οφείλεται, στο μικρό ποσοστό των αλλοδαπών στην περιοχή και του γεγονότος ότι δεν ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Η αντίθετη περίπτωση φαίνεται να δημιουργεί προβληματισμούς, όσον αφορά τη διαχείριση από την πλευρά της διοίκησης. Επισημαίνεται ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα διευθυντής αναφέρει ότι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι «πλούτος» στο σχολικό περιβάλλον.

**Ερώτηση 4η:** Πιστεύετε ότι ο τρόπος διοίκησης του σχολείου σας συμβάλλει στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών μαθητών;

Δ1: «Ναι, νομίζω ότι το έχουμε δείξει αυτό στην πράξη, η διοίκηση και όλοι οι καθηγητές... δεν υπάρχει περίπτωση να ξεχωρίσουμε έναν μαθητή που προέρχεται από άλλο κράτος, η διοίκηση και όλοι οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουμε με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές... αν θα κάνει παράβαση κάποιος μαθητής είτε είναι Έλληνας είτε προέρχεται από αλλού, θα έχει την ίδια αντιμετώπιση... δεν θα δείξουμε σε καμία περίπτωση μία ιδιαιτερότητα ή κάτι διαφορετικό και αυτό το έχουν καταλάβει οι μαθητές μας, ότι τους αντιμετωπίζουμε με την ίδια βαρύτητα, αν τους επιβληθεί κάποια ποινή σε κάποιο παράπτωμα θα είναι κοινή για όλους».

Δ2: «Σίγουρα αυτό θα προσπαθούσα, αν είχα πολύ μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών θα προσπαθούσα ο τρόπος διοίκησης να συμβάλλει στην κανονικότητα της σχολικής ζωής, δεν μπορώ να σκεφτώ τι θα έκανα... θα εφαρμοστούν οι σχολικοί κανόνες, οι κανονισμοί ειδικά για το θρήσκευμα, εάν θέλει κάποιος να παρακολουθήσει το μάθημα των θρησκευτικών ή όχι, αυτά είναι τυποποιημένες διαδικασίες... το σημαντικότερο όμως είναι η κουλτούρα... το σημαντικότερο είναι πως θα μπορέσουμε να συγκεράσουμε τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία μέσα σε ένα σχολείο.... αποτελεί θέμα έρευνας και μελέτης και από μένα... θα το έβλεπα στην πορεία δεν μπορώ να σκεφτώ τώρα τι προβλήματα θα μου παρουσιαζόταν για αυτό. Η ανάγκη επιμόρφωσης είναι μεγάλη, για τέτοιου είδους διαχείριση και διοίκηση».

Δ3: «Πιστεύω απόλυτα... στο σχολείο και είναι σοβαρός λόγος... για την ερώτηση που κάνετε... γιατί αν η διοίκηση, ο σύλλογος... είμαστε αυταρχικοί, είμαστε ρατσιστές... τα παιδάκια αυτά, αν δεν τα πλησιάσουμε με στοργή... όχι να τα ξεχωρίσουμε από τα δικά μας... αλλά μερικά παιδιά θέλουν, το καταλαβαίνουμε, ότι θέλουν περισσότερη στοργή... αλλά είναι από χωρισμένους γονείς, αλλά οι γονείς τους έχουν φύγει... η διοίκηση έχει σοβαρό ρόλο και στο σχολείο μας το διαπιστώνω... και τώρα είναι νωρίς ακόμα, αλλά στο τέλος... αν ξανακάνουμε αυτήν την κουβέντα, έστω και κατόπιν εορτής... να δείτε ότι θα έχουμε βελτιωθεί ακόμα περισσότερο, η διοίκηση του σχολείου συμβάλλει πάρα πολύ και πρέπει να συμβάλλει».

Δ4: «Η προσωπική μου άποψη... είναι αποτέλεσμα και έχει δημιουργηθεί, από τη σχέση που έχει δημιουργηθεί αλλά και την αποδοχή από την πλευρά των γονέων, πάνω σ' αυτό στηρίζεται... δηλαδή μέχρι τώρα έχει δημιουργηθεί ένα πλαίσιο, έτσι ώστε να υπάρχει μία αρμονική συνεργασία και πραγματικά αυτό αναγνωρίζεται και από τους γονείς... δηλαδή οι γονείς, καταλαβαίνουν ότι το σχολείο και ο τρόπος που διοικείται συμβάλλει στο να φέρει το γονέα πιο κοντά στο σχολείο και υποδεικνύει αυτούς τους τρόπους... τώρα κατά πόσο ανταποκρίνεται ο γονέας σ' αυτό, με τη συμμετοχή του, σας είπα είναι ένα θέμα... θεωρώ ότι ο τρόπος διοίκησης βοηθάει σημαντικά στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο».

Δ5: «Προσπαθούμε σαν σχολείο... στο σχολείο στο οποίο υπηρετώ και είμαι στον τρίτο μήνα, έχοντας όμως γνώση των δράσεων που έχουν προηγηθεί... το όποιο θεωρητικό ή εν δυνάμει πρόβλημα υπάρχει, προσπαθούμε όχι μόνο να το αντιμετωπίζουμε, αλλά και να το προλαμβάνουμε, με δράσεις πολυπολιτισμικές, εναντίον του ρατσισμού, του bullying, με καθημερινές ομιλίες και με το σεβασμό όλων στο ίδιο επίπεδο».

Δ6: «Δεν έχω την αίσθηση ότι το ελληνικό σχολείο ξεχώριζε τους μαθητές ποτέ... ανάλογα με το φύλο... ανάλογα με την καταγωγή... ανάλογα με τη θρησκεία... το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν πάντα ένα ανεκτικό σύστημα... λειτουργούσε για όλους τους μαθητές το ίδιο... δεν υπήρχαν διακρίσεις... και το λέω μετά λόγω γνώσης... έτσι σαν διοίκηση δεν ξεχωρίζουμε τα παιδιά».

Δ7: «Ναι... νομίζω πως ναι... το σχολείο πρέπει να είναι δημοκρατικό... να δίνει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές... να ενθαρρύνει ίσως και κάποιους μαθητές, που είναι λίγο μειονεκτικά σε σχέση με κάποιους άλλους... και να προάγει την ισότητα την αδελφοσύνη... όλα αυτά τα στοιχεία τα οποία πρέπει να έχει ένα σχολείο και μία κοινωνία».

Δ8: «Ναι βέβαια αυτό το προσέχω πάρα πολύ... δηλαδή στο σχολείο μου δεν υπάρχει διάκριση από εμένα και τους καθηγητές μεταξύ αλλοδαπών και των Ελλήνων. Δεν υπάρχει καμία διαφορά... δηλαδή αν έρθει κάποιος στο σχολείο και παρακολουθεί, δεν καταλαβαίνει τίποτα... και σας είπα ποιος είναι ο λόγος ακριβώς... είναι η δίκαιη και ίση αντιμετώπιση, η κατανόηση. Υγιέστερες οι σχέσεις... πολλές φορές καλύτερες και από τα ελληνόπουλα... η συνταγή σας είπα ποια είναι... η αγάπη στα παιδιά, η προσφορά... και εισπράτουμε μετά και από αυτούς αναλόγως».

Δ9: «Πολύ... αυτό οφείλεται καταρχάς, στο δημοκρατικό τρόπο διοίκησης και κατανόησης των προβλημάτων, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών, στην άμεση αντιμετώπιση όποιων προβλημάτων έχουν, στην προσέγγιση των μαθητών από όλους τους εκπαιδευτικούς... γιατί έχουμε ένα τέτοιο κλίμα εδώ... όποιο παιδί έχει πρόβλημα μας το λέει εμάς πιο εύκολα, παρά στους γονείς του».

Δ10: «Ναι είμαι πολύ ευχαριστημένος... και θεωρώ ότι φυσικά και συμβάλλει... και για αυτό δεν έχουμε και ιδιαίτερα προβλήματα... δεν διαφοροποιούμε τους μαθητές σε κανέναν τομέα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές... τους αντιμετωπίζουμε μέσα σε δημοκρατικό πλαίσιο και παιδαγωγικά σωστά... θεωρούμε δηλαδή τους μαθητές όλους ίσους... και σεβόμαστε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είτε αυτά είναι θρησκευτικά, είτε είναι πολιτισμικά».

Στη ερώτηση που αφορά τον τρόπο διοίκησης και τη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών μαθητών, οι απαντήσεις συμφωνούν ότι η διοίκηση συμβάλλει πολύ, εφόσον τηρείται η ισότητα και η δικαιοσύνη. Σημαντική είναι η αυστηρή τήρηση των σχολικών κανόνων και η προσέγγιση των μαθητών με κατανόηση και αγάπη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει διευθυντής «προσφέρουμε και εισπράτουμε αναλόγως».

**3<sup>ος</sup> άξονας - θεματική κατηγορία: Ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίτευξη υγιούς διαπολιτισμικού περιβάλλοντος.**

Στον τρίτο άξονα οι ερωτήσεις εξετάζουν την διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων με θέμα την ξενοφοβία και το ρατσισμό, την προώθηση διαθεματικών εργασιών με θέμα τη διαπολιτισμικότητα, όπως επίσης ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές εκδηλώσεις και εορτές και τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών και μεταξύ αλλοδαπών μαθητών διαφορετικής καταγωγής.

## **Ερώτηση 1<sup>η</sup>:** Η διοίκηση προωθεί εκδηλώσεις με θέμα τη διαπολιτισμικότητα;

Δ1: «Ως τώρα δεν έχει γίνει κάτι... κάποια συγκεκριμένη εκδήλωση. Δεν χρειάστηκε νομίζω, γιατί δεν δημιουργήθηκε κάποιο έντονο πρόβλημα. Να αναφέρω ένα παράδειγμα, όταν υπήρξε μία διαμάχη και είχαν δημιουργηθεί δύο διαφορετικές ομάδες, μία ομάδα με παιδιά που προέρχονταν από την Αλβανία και με μία ομάδα από παιδιά που προέρχονταν από την Ελλάδα, αντιληφθήκαμε αμέσως το γεγονός και πήραμε τις δύο ομάδες καθίσαμε, συζητήσαμε... είδαμε ότι ομαλοποιήθηκε η κατάσταση και δεν χρειάστηκε να επέμβει κάποιος εξωτερικός παράγοντας... και θα μπορούσα να πω ότι αναπτύχθηκαν και φιλίες μεταξύ των παιδιών... όπως και γενικότερα τα παιδιά έχουν φιλίες μεταξύ τους, οι Έλληνες με αλλοδαπούς μαθητές».

Δ2: «Η διοίκηση προωθεί εκδηλώσεις με πολλά θέματα... μέσα σε αυτά είναι και η πολυπολιτισμικότητα... πως την προωθούμε; την προωθούμε κυρίως με ταινίες, οι οποίες αναδεικνύουν τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία για κάθε λαό, προωθείται από την ίδια την συμπεριφορά που έχουμε απέναντι στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, είναι ίδια με αυτών των γηγενών... ξέρετε όταν μία σχολική μονάδα... εγώ εξακολουθώ να επιμένω ότι το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών σε μία σχολική μονάδα, καθορίζει τη διάρκεια και την ένταση των δράσεων που έχει το σχολείο πάνω σε αυτούς... δηλαδή σας είπα, αν είχα πάρα πολλούς αλλοδαπούς μαθητές, η επιμονή μου και ο σχεδιασμός ενεργειών με πολυπολιτισμικά στοιχεία θα ήταν πολύ μεγαλύτερος από ότι είναι τώρα, με τους λίγους μαθητές που έχω, οι οποίοι είναι πλήρως αφομοιωμένοι στο ελληνικό σύστημα... κυρίως γίνεται με προβολή ταινιών... είχα πέρυσι μία συγγενή μου, η οποία ήταν στην πρώτη γραμμή υποδοχής μεταναστών στα νησιά... θέλησα να οργανώσω μία εκδήλωση στο σχολείο να την καλέσω να μιλήσει για τα προβλήματα, για τη διαφορετικότητα των ομάδων αυτών... τελικά δεν καταφέραμε να πάρουμε άδεια από το Υπουργείο γιατί το επάγγελμα της απαιτούσε άδεια από διάφορους φορείς».

Δ3: «Ε... ναι... πέρυσι από τι ξέρω... τώρα βέβαια είναι νωρίς ακόμα... στη θεματική εβδομάδα είχαμε θέμα για το ρατσισμό... για φέτος, πιστεύω ότι θα ισχύσουν τα ίδια, το Υπουργείο βλέποντας ότι πήγε καλά η εβδομάδα... και φέτος θα γίνει ακόμα καλύτερα, η διοίκηση στηρίζει αυτά τα θέματα, που ωφελούν τους μαθητές... και υπάρχουν... στα πλαίσια ενός προγράμματος- ερευνητική εργασία, που έχει αναλάβει μία συνάδελφος, με θέμα αυτό το ζήτημα... τα αποτελέσματα όμως θα τα πούμε αργότερα... άλλα είμαστε σε καλό δρόμο... προωθούμε τέτοιες δραστηριότητες και τις ασπαζόμαστε και τα παιδιά βοηθούν... απλά τώρα είναι νωρίς να μιλήσουμε για αποτελέσματα».

Δ4: «Δηλαδή αν έχω καταλάβει καλά... αν έχουν δημιουργηθεί κάποιες δραστηριότητες στο σχολείο που να θίγουν κάποια ζητήματα τέτοια... όπως προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο και γενικότερα, πως είναι η ζωή τους εδώ πέρα... Δεν θα έλεγα ότι έχουν γίνει κάποιες τέτοιες ενέργειες... προφανώς δεν το έχουμε σκεφτεί ή δεν έχει προκύψει κάτι... δηλαδή δεν έχει προκύψει ένα θέμα αποκλεισμού, ώστε να μας δημιουργήσει την ανάγκη να το αντιμετωπίσουμε να κάνουμε μία συνεργασία κάτι... γενικότερα, επειδή δεν έχουμε πρόβλημα προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών, δεν έχει προκύψει ανάγκη να γίνει κάποια δράση ώστε να τονιστεί αυτή η πλευρά».

Δ5: «Έχουν παραχθεί αρκετές δράσεις... πέρα όμως από τις δράσεις, θα ήθελα να πω ότι την όποια κοινωνική εκδήλωση, έκφραση μάλλον του σχολείου... το σκεπτικό του συλλόγου είναι να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση... είτε με τη συμμετοχή μαθητών οι οποίοι προέρχονται από αλβανικές κυρίως οικογένειες, στην εκπροσώπηση των πενταμελών και δεκαπενταμελών συμβούλιων... με ανάληψη δράσεων στις όποιες εκδηλώσεις του σχολείου, στις σχολικές εορτές, ... ρόλων δηλαδή, που θα τους εντάξει και θα μάθουν την ελληνική κουλτούρα και την ελεύθερη από πλευρά τους, αποδοχή ή μη... προγράμματα γενικότερα ενάντια στο ρατσισμό... το σχολείο έχει γυρίσει και μία ταινία σε σχέση με το ρατσισμό, στην οποία συμμετείχαν μαθητές μικτοί, δεν υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός εξάλλου να χωρίζονται Αλβανοί από τη μία πλευρά Έλληνες από την άλλη ή οτιδήποτε... και γενικότερα θα έλεγα, ότι επικρατεί ένα κλίμα αποδοχής των έτερων πολιτισμών, στην όποια κριτική μπορεί να έχει ο καθένας μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας ή των όποιων δράσεων αναλαμβάνει το σχολείο».

Δ6: «Ξέρετε κάτι;... στο λύκειο είναι αδύνατο να κάνεις τέτοιου είδους εκδηλώσεις... μόνο στα πλαίσια ερευνητικών εργασιών... άλλες ευρύτερες εκδηλώσεις είναι δύσκολο να γίνουν... εξαιτίας του εξεταστικού περιορισμού του λυκείου... σαν βαθμίδα είναι ένα ζήτημα που αντιμετωπίζουμε... και μας ταλανίζει χρόνια. Το μεγάλο στοίχημα είναι το λύκειο να αποκτήσει μία αυτοτελή εκπαιδευτική διαδικασία και η εκπαίδευση να μην ολοκληρώνεται στο γυμνάσιο... και από κει και ύστερα τα παιδιά να ξεχωρίζουν τα μαθήματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους... είναι πολύ δύσκολο να κάνεις κάτι παραπάνω... οπότε μπορούμε... πρώτον γιατί δεν έχουμε πρόβλημα... και δεν ξέρω αν θα προκύψει... αν θα προκύψει, θα το αντιμετωπίσουμε εκείνη τη στιγμή... προς το παρόν δεν προκύπτει ανάγκη να υπάρχουν τέτοιες εκδηλώσεις».

Δ7: «Εκδηλώσεις τώρα στο λύκειο γενικώς... που έχω δουλέψει εγώ... οι εκδηλώσεις είναι κυρίως οι γιορτές, κάποιες μέρες, όπως οι αθλητικές και τέτοια πράγματα... που κάνουμε στα σχολεία κάθε χρόνο... τέτοιες εκδηλώσεις συνήθως... σ' αυτές τις εκδηλώσεις δεν ξεχωρίζουμε τα παιδιά... δεν γίνονται ομάδες με βάση την καταγωγή, τη θρησκεία ή οτιδήποτε άλλο... το θέμα του ρατσισμού και της διαφορετικότητας το προσεγγίζουμε μέσα από ερευνητικές εργασίες... έχουμε ασχοληθεί και με την εθνικιστική βία και με τον εθνικιστικό φανατισμό... είναι και αυτά ένα μέρος της πολυπολιτισμικότητας».

Δ8: «Λίγο σπάνιο είναι αυτό... αλλά έχουμε άλλους τρόπους που προωθούμε... παράδειγμα γιορτές, σκηνές, πολλές φορές λέμε και τραγούδια από την πατρίδα τους... χωρίς να έχουμε κάποιες βάσεις... αλλά κυρίως εμπειρικά και με τον τρόπο που εμείς αντιλαμβανόμαστε καλύτερα... δεν έχουμε κάνει κάποια σεμινάρια για αυτό... παράδειγμα στο σχολείο μας έχουμε κάνει κάποιες ομάδες τρία αλβανόπουλα μαζί με τρία ελληνόπουλα, με στόχο να κάνουν εικονικές επιχειρήσεις... αργότερα γιατί όχι, επιχειρήσεις κοινές Αλβανία- Ελλάδα... θέλουμε να τους προωθήσουμε το πνεύμα της συνεργασίας. Τι άλλα πράγματα κάνουμε; Παραδείγματος χάριν, μέσα στην τάξη το να πούνε οι καθηγητές ή ο διευθυντής μία λέξη στα αλβανικά όπως: Γεια σου! Τι κάνεις;... τους αρέσει αυτό, νιώθουν καλά όταν ο διευθυντής έχει χρησιμοποιήσει μία λέξη από τη γλώσσα τους... κάτι τέτοια μικρά πραγματάκια δημιουργούν εμπιστοσύνη... φαίνονται απλά, αλλά είναι σημαντικά για τα παιδιά... το να λέει ο διευθυντής πέντε λέξεις... χαίρονται τα αλβανόπουλα, που τις χρησιμοποιεί και τιμάει τη γλώσσα τους».



Δ9: «Κάναμε κάποια εκδήλωση... κάποιες εκδηλώσεις... κάναμε μία εκδήλωση με φαγητά από διάφορες χώρες... άλλες εκδηλώσεις τώρα δεν κάνουμε... ίσως γιατί δεν έχουμε κάποιο έντονο πρόβλημα... δεν είναι τόσο μεγάλος ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών... ούτε δημιουργείται κάποιο πρόβλημα... περισσότερο αισθάνονται Έλληνες αυτοί, παρά Αλβανοί».

Δ10: «Φυσικά ναι... κατά καιρούς γίνονται στα σχολεία τέτοιες δράσεις... κατά καιρούς μας έρχονται κάποιες οδηγίες από το Υπουργείο σχετικά με το θέμα και εμείς τις ακολουθούμε».

Στις περισσότερες απαντήσεις φαίνεται, ότι η διοίκηση οργανώνει εκδηλώσεις για τη διαπολιτισμικότητα περιστασιακά και κυρίως μέσα στο πλαίσιο της θεματικής εβδομάδας στο γυμνάσιο και των ερευνητικών εργασιών στο λύκειο. Επισημαίνεται ότι η οργάνωση αυτών των εκδηλώσεων εξαρτάται από το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών και την ύπαρξη ιδιαίτερων προβλημάτων. Η οργάνωση εκδηλώσεων στο λύκειο περιορίζεται λόγω της πίεσης των εξετάσεων.

**Ερώτηση 2<sup>η</sup>:** Πως διαχειρίζεστε τις συγκρούσεις μεταξύ αλλοδαπών μαθητών ή μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών;

Δ1: «Εξηγούμε από την αρχή, παίρνουμε θέση για αυτά τα θέματα από την αρχή, στις γενικές τοποθετήσεις που κάνω, στις ενημερώσεις που κάνω, ενημερώσεις που μας έρχονται από το Υπουργείο, σε διάφορες συζητήσεις που κάνω με τους μαθητές κατά καιρούς, εξηγούμε στα παιδιά ότι δεν έχουμε τίποτα να χωρίσουν μεταξύ τους, ότι ζουν όλοι στον ίδιο χώρο και έχουν τα ίδια δικαιώματα... και φεύγοντας από το σχολείο, θα ζούνε στον ίδιο χώρο, θα αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα... προσπαθούμε να τους το περάσουμε με αυτόν τον τρόπο, ότι είμαστε όλοι μία παρέα, δηλαδή η συζήτηση και η κοινή αντιμετώπιση για όλους, βέβαια να το καταλαβαίνουν και να το νιώθουν τα παιδιά... ότι για το ίδιο παράπτωμα έχουν την ίδια ποινή, για την ίδια καλή προσπάθεια, για κάτι που κάνουν, έχουν την ίδια αμοιβή, τα συγχαρητήρια, ο έπαινος ή οτιδήποτε χρησιμοποιήσουμε για να δείξουμε ότι η ενέργειά σου αυτή ήταν πολύ θετική... είναι ίδια για όλους... αυτό να το καταλάβουν τα παιδιά, να το νοιώσουν, να βλέπουν ότι δεν υπάρχει διαφορά και εφόσον το βλέπουν στην πράξη... νομίζω σήμερα, ότι για αυτό και υπάρχει τόσο καλή σχέση και γενικότερα οι σχέσεις των παιδιών είναι καλές... όπως θα υπάρξει μία διαφορά μεταξύ δύο παιδιών από την Ελλάδα ή μεταξύ δύο παιδιών από την Αλβανία ή παιδιών από τη Βουλγαρία η αντιμετώπιση είναι η ίδια, παράδειγμα ένα παιδί από το Πακιστάν να έχει γίνει φίλος με πολλά παιδιά».

Δ2: «Πολύ δύσκολη... πολύ δύσκολη και αυτή η ερώτηση... ευαγγέλιο είναι οι σχολικοί κανονισμοί, όλοι πρέπει να γνωρίζουν ότι μπροστά στο σχολικό κανονισμό είμαστε όλοι ίσοι και θα εφαρμοστεί για όλους, είτε για τον γηγενή είτε για τον αλλοδαπό πληθυσμό... τώρα θα προσπαθήσουμε να πείσουμε και τους δύο πληθυσμούς ότι σεβόμαστε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει ο καθένας... πώς θα το κάνουμε αυτό; ομιλίες στην τάξη μέσα ή με εκδηλώσεις εκτός σχολείου... θα εφαρμοστεί ο σχολικός κανονισμός για τους μαθητές που βρίσκονται σε συγκεκριμένο σχολείο, δεν λαμβάνει υπόψη ούτε την πολυπολιτισμικότητα, ούτε τα διαφορετικά στοιχεία που έχει ο κάθε μαθητής, ισχύει για όλους το ίδιο... θα αντιμετωπιστεί εφαρμόζοντας τους νόμους... όπου υπάρχει ευελιξία, όπου μπορεί να δείξει η διοίκηση ευελιξία, σε ιδιαίτερες περιπτώσεις παιδιών ή σε περιπτώσεις αλλοδαπών οι οποίοι δυσκολεύονται

να προσαρμοστούν στο καινούργιο περιβάλλον και τα λοιπά... η διοίκηση προφανώς και δείχνει επιείκεια. Βοηθάει... πολύ περισσότερο από όσο τον γηγενή μαθητή... η μοναδική διαφοροποίηση θα γίνει εκεί... εάν υπάρχει πρόβλημα στην προσαρμογή... αλλιώς εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί».

Δ3: «Συγκρούσεις υπάρχουν... οι συγκρούσεις που συμβαίνουν στην καθημερινότητα... δεν υπάρχουν σπείρες να κλέβουν και τα λοιπά... οι αλλοδαποί δεν τους ξεχωρίζεις... αν τα δείτε σε ένα διάλειμμα και μέσα στην τάξη, κάνουν παρέα και μεταξύ τους, αλλά κάνουν και παρέα και με ελληνόπουλα... και όπως αντιμετωπίζουμε ένα πρόβλημα που θα προκύψει με έναν αλλοδαπό ή με έναν Έλληνα, ή με δύο αλλοδαπούς ή δύο Έλληνες... με τον ίδιο τρόπο βοηθάμε να αποκατασταθεί η τάξη... τους ενθαρρύνουμε να αναγνωρίσουν το λάθος... χωρίς πάλι να σας πω ότι τους ξεχωρίζουμε, με τον ίδιο τρόπο... δεν υπάρχουν συγκρούσεις και το κυριότερο που εφαρμόζω εγώ... δεν ξέρω τι γίνεται στα άλλα σχολεία... πιστεύω το ίδιο... ότι πρόβλημα είναι αντιμετωπίσιμο εδώ στο σχολείο, δεν χρειάζεται να φτάσει στο σπίτι, στους γονείς... γιατί ξέρετε καμιά φορά οι γονείς μπορεί να πουν εγώ είμαι τσακωμένος με τον μπαμπά του Γιωργάκη, έχουν τα δικά τους... εμείς αυτά τα δικά τους... τους λέμε να τα αφήσουν στο σπίτι τους... εδώ τα παιδιά στο σχολείο τα έχουμε 6- 7 ώρες κάθε μέρα... τα αντιμετωπίζουμε όλα εδώ, από τις γνώσεις μας, είτε από την εμπειρία».

Δ4: «Γενικά δεν νομίζω ότι υπάρχουν συγκρούσεις... που να δημιουργούν προβλήματα... όλα αντιμετωπίζονται σε αυτήν την καθημερινότητα... στα πλαίσια του σχολείου και δεν έχει να κάνει κατά ανάγκη με συγκρούσεις μεταξύ αλλοδαπών μαθητών... το γεγονός ότι κάποιοι αλλοδαποί μαθητές, έχει τύχει σε συνδυασμό και με ελληνόπουλα να δημιουργήσουν κάποια θέματα, από μόνοι τους όμως... σαν συμπεριφορά έχει αντιμετωπιστεί... σαν ένα περιστατικό που μπορεί να αντιμετωπιστεί για τον καθένα είτε είναι αλλοδαπός είτε όχι... ούτε χρειάστηκε να το αντιμετωπίσει ο σύλλογος... δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος τρόπος... αντιμετωπίζεται το ίδιο για όλους τους μαθητές, δεν υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με την καταγωγή τους».

Δ5: «Όπως θα αντιμετώπιζα και μία σύγκρουση ανάμεσα σε Έλληνες μαθητές ή οποιασδήποτε άλλης κατηγορίας, δηλαδή προσπαθούμε να βρούμε τα αίτια των συγκρούσεων, ποια είναι τα προβλήματα και κατά πόσο εμείς μπορούμε να είμαστε δίπλα ώστε να λυθούν... είτε όταν δημιουργούνται, είτε πριν αυτά δημιουργηθούν, με τη συμπαράσταση του κέντρου Αριάδνη και του ΚΕΘΕΑ, αλλά και ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, έχουμε μία συνεργασία και παρεμβαίνουν, και προληπτικά και εν τη γενέσει των όποιων προβλημάτων... και μπορώ να πω στη μικρή θητεία σε αυτό το σχολείο δεν έχουνε παρουσιαστεί η εντοπιστεί συγκρούσεις».

Δ6: «Εγώ έχω την αίσθηση ότι δεν υφίστανται συγκρούσεις... δηλαδή δεν έχω τέτοια παραδείγματα... δεν έχουμε φτάσει σε τέτοιο σημείο... μακάρι να μη φτάσουμε ποτέ... από ότι μπορώ να αντιληφθώ, όχι μόνο στα σχολεία που διαχειρίστηκα, αλλά και εδώ, δεν υφίστανται τέτοιες συγκρούσεις... αν τώρα, αν υπάρχουν άλλες διαδικασίες που εγώ δεν γνωρίζω... εγώ μπορώ να σας πω μόνο ότι υπάρχει στο σχολείο μας... δεν έχω τέτοια περιστατικά στο σχολείο».

Δ7: «Δεν υπάρχει κάποια διάκριση ανάμεσα σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές... όπως διαχειριζόμαστε μία κρίση ανάμεσα σε ημεδαπούς μαθητές το ίδιο κάνουμε και με τους αλλοδαπούς... δηλαδή δεν μεροληπτούμε υπέρ των γηγενών ή υπέρ

των αλλοδαπών... ούτε θέλουμε να νιώθουν μειονεκτικά οι μεν, ούτε οι δε... η δικαιοσύνη και η δημοκρατία είναι το πνεύμα του σχολείου».

Δ8: «Θα σας πω τη συνταγή και εύχομαι να γίνεται διευθύντρια κάποτε και να την τηρήσετε... Δεν έχω ιδιαίτερες συγκρούσεις, γιατί τις προλαμβάνω... με τη συμπεριφορά μου... είμαι εχθρός των ποινών και δεν τιμωρώ... με τα λόγια μόνο, με την πειθώ... Τα παιδιά είναι τόσο έξυπνα σήμερα που καταλαβαίνουν πότε λες την αλήθεια... πότε αυτά που λες τα εννοείς... τα παιδιά το καταλαβαίνουν και το σέβονται... Η συζήτηση είναι σημαντικός παράγοντας, με τις ποινές γίνονται χειρότερα τα πράγματα, ας μην ξεχνάμε ότι είναι έφηβοι... δύσκολη ηλικία... θέλουν κατανόηση έχουν προβληματισμούς, θέλουν συζήτηση κατανόηση και στοργή αν υπάρχουν αυτά κανένα πρόβλημα».

Δ9: «Παρότι δεν έχουμε τέτοιες συγκρούσεις... θα σας πω πώς θα τις αντιμετωπίζα... όπως θα αντιμετωπίζα τη σύγκρουση μεταξύ γηγενών μαθητών... ισότιμα».

Δ10: «Όπως ακριβώς θα χειριζόμουν και τα αντίστοιχα θέματα Ελλήνων μαθητών... χωρίς καμία διαφορά».

Στο σύνολο των απαντήσεων, φαίνεται ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες συγκρούσεις που να οφείλονται στην καταγωγή των μαθητών. Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι ενιαία για όλους και εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί. Βασικός παράγοντας στη επίλυση των συγκρούσεων η συζήτηση με τους μαθητές και η ίση μεταχείριση.

**Ερώτηση 3<sup>η</sup>:** Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις και εορτές; Τους ενθαρρύνετε και με ποιο τρόπο;

Δ1: «Βεβαίως συμμετέχουν, και μάλιστα πέρυσι που παρουσιάσαμε μία θεατρική παράσταση η ομάδα που την παρουσίασε, τα τρία παιδιά από τα πέντε ήταν αλλοδαποί. Εμείς ζητήσαμε από τα παιδιά αν θα ήθελαν, να συντονίζουν μία ομάδα θεάτρου, μόνα τους τα παιδιά βρέθηκαν... και έτυχε οι τρεις να είναι αλλοδαποί... και στις επετείους συμμετέχουν όπως η φετινή παραστάτρια λόγω καλύτερης επίδοσης στην παρέλαση, ήταν μαθήτρια που προέρχεται από τη Μολδαβία. Βέβαια μπορεί να βρεθεί κάποιο παιδί να αρνηθεί, αλλά με τον ίδιο τρόπο αρνούνται και οι Έλληνες μαθητές... παράδειγμα, η δεύτερη μαθήτρια που βγήκε φέτος αρνήθηκε να συμμετέχει ως παραστάτρια... και ήταν Ελληνίδα... επικαλέστηκε κάποια δικαιολογία που κατά τη γνώμη μου δεν θα έπρεπε... αλλά δεν ήταν αυτός ο λόγος. Βασικά πιστεύω ότι δεν ήθελε να κάνει παρέλαση».

Δ2: «Για τους αλλοδαπούς μαθητές που έχει το σχολείο μας, η συμμετοχή είναι ακριβώς ίδια, με τη συμμετοχή που έχουν και οι γηγενείς μαθητές. Μάλιστα αρκετοί συμμετέχουν και σε εθνικές επετείους, χωρίς να ενδιαφέρονται για μία διαφοροποίηση, δεν χρειάζεται να ενθαρρύνουμε, απλά ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών που έχει το σχολείο μας δεν μας δημιουργεί προβλήματα... σε αντίθετη περίπτωση εάν υπήρχανε μαθητές που δεν θέλανε να συμμετέχουν σε εθνικές επετείους και γιορτές, είναι δικαίωμά τους, αρκεί να σέβονται την προσπάθεια και την ιδιαίτερη εκείνη μέρα για τους υπόλοιπους μαθητές... η συμμετοχή είναι προαιρετική... αρκεί να σέβονται τη

διαφορετικότητα που έχουνε και οι άλλοι μαθητές... το να συγκεράσουμε μαζί με δυο-τρεις πολιτισμούς, είπαμε ότι είναι πολύ δύσκολο πράγμα».

Δ3: «Ναι κανονικά... κανονικά και στην παρέλαση... και έχω διαπιστώσει έστω και λίγο καιρό που είμαι εδώ πέρα... τώρα δύο μήνες μόνο... ένα κοριτσάκι θέλει σχεδόν κάθε μέρα να λέει την προσευχή... βάζουμε κι άλλα βέβαια, αλλά όταν δεν έχουμε... αν έχω κάνει 60 μέρες τις 30- 35 έχει πει την προσευχή... και στη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου και τώρα που έχουμε τη γιορτή 17 Νοέμβρη, συμμετέχουν κανονικά όπως όλα τα παιδιά δεν χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη ενθάρρυνση. Όμως υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις που δεν θέλουνε... και τα δικά μας τα παιδιά, μπορεί και μερικά από αυτά να μην θέλουν... δεν κάνουμε διάκριση, αλλά ούτε και τους πιέζουμε... μπορεί κάποιος να μη θέλει λόγω θρησκείας... εμείς δεν ρωτάμε τέτοια πράγματα... απλώς ποιοι επιθυμούν... η συμμετοχή τους είναι κανονική».

Δ4: «Κατά κανόνα ναι... υπάρχουν όμως ελάχιστοι οι οποίοι δεν συμμετέχουν όπως παραδείγματος χάρη σε μία παρέλαση... εδώ βέβαια υπάρχει το εξής... επιλέγονται και δεν συμμετέχουν; ή αν δεν επιλέγονται καθόλου... Πιστεύω ότι επειδή κατά καιρούς έχει υπάρξει συμμετοχή από αλλοδαπούς μαθητές, σε διάφορες εκδηλώσεις και ενθαρρύνονται και επιλέγονται να συμμετάσχουν... στο θέμα της παρέλασης, υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν, υπάρχουν και κάποιοι αλλοδαποί μαθητές που θα έλεγα ότι συνειδητά απέχουν».

Δ5: «Και συμμετέχουν και να τους ενθαρρύνουμε, δηλαδή και ποσοτική και ποιοτική να είναι περισσότερο η συμμετοχή τους... όπως και στους Έλληνες μαθητές... μπορεί να είναι μαθητές, οι οποίοι αδιαφορούν για αυτά και δεν έχουν κίνητρο να συμμετέχουν, όπως είναι και οι Έλληνες... όπως είπα προηγουμένως... αλλά το ίδιο συμβαίνει και στις ομάδες αυτών των μαθητών, το μέλημά μας είναι και να τους εντάξουμε αλλά και να τους παροτρύνουμε κάθε φορά προς αυτές, είτε είναι χορωδία, είτε είναι θεατρικό, είτε είναι δημιουργικές εργασίες, ομότιμα συμμετέχουν στις όποιες δράσεις του σχολείου... υπάρχει δηλαδή συμμετοχή, βέβαια».

Δ6: «Βεβαίως και συμμετέχουν και στις εκδηλώσεις... και δεν θα είχα κανένα πρόβλημα να έχουν και τη σημαία... εφόσον είναι ικανοί... και εφόσον μπορούν... δεν χρειάστηκε ποτέ να ενθαρρύνουμε κάποιον... εξάλλου οι συνάδελφοι ορίζουν τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτές τις εκδηλώσεις, τα κριτήριά τους δεν είναι αν είναι Έλληνες, ορθόδοξοι ή οτιδήποτε άλλο... οι εκδηλώσεις, είναι εκδηλώσεις όλου του σχολείου».

Δ7: «Τις περισσότερες φορές είναι... οι περισσότεροι ναι... δηλαδή μπορεί να υπάρχουν παιδιά που μπορεί να μην είναι χριστιανοί, όμως θέλουν να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, παρόλο που κάποιες, όπως η 25η Μαρτίου, έχει και θρησκευτικό περιεχόμενο ως γιορτή, πολλά παιδιά θέλουν να συμμετέχουν... να είναι μέλη της μαθητικής κοινότητας που συμμετέχουν ενεργά στις εκδηλώσεις του σχολείου. Δεν χρειάζονται κάποια ενθάρρυνση και κάποιοι ίσως που χρειάζονται, τους προτρέπουμε να συμμετέχουν... βέβαια τώρα αν δεν θέλουνε λόγω πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων... δεν τους πιέζουμε, γιατί είναι δικαίωμά τους, να κρατάνε τον πολιτισμό της χώρας τους και τη θρησκείας τους... αλλά αν θέλουν να συμμετέχουν το κάνουν... και φυσικά σε όλες τις εκδηλώσεις, όπως αθλητικές και οτιδήποτε άλλο... που δεν έχουν τέτοιο εθνικό ή θρησκευτικό χαρακτήρα, συμμετέχουν πολλά από τα παιδιά και με χαρά».

Δ8: «Πιο πολύ και από τα ελληνόπουλα να σας πω ένα πράγμα συγκινητικό στις 28 Οκτωβρίου, αλλά και κάθε πρωί το βλέπω αυτό... όλα τα αλβανόπουλα που κάνουν το σταυρό τους και τα δικά μας κάθονται με τα χέρια στις τσέπες... καταλάβατε;... συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά και στις εργασίες του σχολείου σε όλα συμμετέχουν»

Δ9: «Ναι πολύ... πάρα πολύ... μέχρι τον εθνικό ύμνο λένε... μέχρι προσευχή λένε... μέχρι παρέλαση κάνουν... όλα... συμμετέχουν ενεργά δεν χρειάζεται ενθάρρυνση».

Δ10: «Αυτό είναι εντυπωσιακό... συμμετέχουν σε όλες τις γιορτές και δεν δημιουργούν προβλήματα... βέβαια εμείς σεβόμαστε κάθε αίτημα τους που έχει να κάνει με τα προσωπικά τους... όπως σας είπα πριν... είτε είναι θρησκευτικά είτε είναι πολιτισμικά χαρακτηριστικά... αλλά το εντυπωσιακό είναι ότι συμμετέχουν... δεν χρειάζονται κάποια ενθάρρυνση... όχι μόνο αυτό... αλλά υπενθυμίζουμε και τα δικαιώματά τους».

Στην ερώτηση για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές εκδηλώσεις και εορτές, οι απαντήσεις συμφωνούν στο γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές, συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις εκδηλώσεις, που ενδεχομένως να έχουν θρησκευτικό ή εθνικό περιεχόμενο. Πολλές φορές, χαρακτηριστικά αναφέρεται, περισσότερο και από τους Έλληνες, δεν χρειάζονται ιδιαίτερη ενθάρρυνση και πάντα υπάρχει σεβασμός στις περιπτώσεις άρνησης για ιδιαίτερους λόγους.

#### **4<sup>ος</sup> άξονας - θεματική κατηγορία: Ερωτήσεις που αφορούν τις πρακτικές που προάγουν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.**

Στον τέταρτο άξονα οι ερωτήσεις διερευνούν κατά πόσο το σχολείο συμβάλει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και αν αυτό υποστηρίζεται και από τα αναλυτικά προγράμματα. Επίσης, διερευνούν αν ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δημιουργεί ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

**Ερώτηση 1<sup>η</sup>:** Πιστεύετε ότι το σχολείο συμβάλει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών;

Δ1: «Δεν μπορώ να πω ότι το σχολείο βοηθάει... και αυτό γιατί δεν διδάσκουμε στη γλώσσα καταγωγής των μαθητών... δεν συμβάλλει το σχολείο σε αυτό... και αυτό γιατί δεν προβλέπεται από το ίδιο το Υπουργείο. Από τη στιγμή που έχουν πάρει τα προηγούμενα έτη κατά 98 με 99%... εκτός από ένα μαθητή που τελείωσε το σχολείο στο εξωτερικό και ήρθε φέτος στην Ελλάδα... όλα τα άλλα τα παιδιά έχουν τελειώσει το γυμνάσιο ή και το δημοτικό... επιμένω γνωρίζουν πολύ καλά τα ελληνικά πολύ και πιθανόν να μην γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα... να διδάξουμε μία γλώσσα που και τα ίδια τα παιδιά δεν γνωρίζουν;... και δεν είναι θέμα του σχολείου να το κάνει αυτό... πρέπει να προβλέπεται από διάταξη του Υπουργείου... για να υπάρχει αυτή η δυνατότητα».

Δ2: «Νομίζω ότι συμβάλλει... είναι αυτό που σας έλεγα πριν... ισχύει ότι ισχύει για όλους, δεν βλέπω καμία διαφοροποίηση όσον αφορά την αντιμετώπιση, ούτε βαθμολογική διαφοροποίηση. Οι συνάδελφοι συμπεριφέρονται σε όλους το ίδιο... η διατήρηση του πολιτισμού... Κοιτάζτε... ο χαρακτήρας του σχολείου στην Ελλάδα είναι

επικεντρωμένος στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας, δηλαδή της Ελλάδας... αυτό που μπορεί να γίνει είναι η αναφορά σε ξένους πολιτισμούς, τώρα το να γίνει εκπαίδευση ή συνεχής προσπάθεια ανάδειξης άλλων πολιτισμών... δεν υπάρχει και το υλικό για να γίνει αυτό, σ' όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας προάγεται κυρίως ο ελληνικός πολιτισμός και ο σεβασμός στους άλλους... αλλά η προαγωγή γίνεται στον πολιτισμό που βρίσκεται στο σχολείο. Το θέμα είναι να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες, να υπάρχουν ίσες δυνατότητες, τώρα η εφαρμογή κάποιων σχολικών κανόνων, έχει αποτυπωθεί πάνω σε προεδρικά διατάγματα τα οποία πρέπει να τα εφαρμόσω... αν δεν θέλουμε να τα εφαρμόσουμε... απλά μπορούμε να μαζευτούμε, να συζητήσουμε, να κάνουμε μία διαβούλευση... να το συζητήσουμε όλοι μαζί... πώς να συμπεριφερόμαστε στους αλλοδαπούς μαθητές... τι μπορεί να γίνει σε τέτοιες περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών. Νομίζω όμως ότι υπάρχει ίση διαχείριση και βέβαια ειδικά για το σχολείο μας».

Δ3: «Κάποια πράγματα όπως η διατήρηση της γλώσσας τους είναι λίγο δύσκολο στο σχολείο... εδώ τα περισσότερα παιδιά που έχουμε είναι αλβανικής καταγωγής και δεν διδάσκονται στη γλώσσα τους, ούτε κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους... εδώ διδάσκονται κανονικά... καμία διάκριση... απλά την πρώτη τους χρονιά στο ελληνικό σχολείο μπορεί να εξετάζονται προφορικά... αλλά γενικά λαμβάνουν την ελληνική παιδεία όπως όλα τα παιδιά... δεν προβλέπεται εξάλλου κάτι... ούτε μπορούμε εμείς να κάνουμε κάτι... Αυτό είναι δικό τους θέμα, με τους γονείς τους να κάνουν κάτι... το σχολείο δεν μπορεί, νομίζω εγώ, να τους παρέχει τέτοια δυνατότητα».

Δ4: «Γενικά, θα έλεγα μάλλον όχι... πως το αντιλαμβάνομαι εγώ αυτό... υποτίθεται ότι σε κάποιο μάθημα όπως π.χ. ιστορία οι φιλόλογοι... για να μπορούμε να πούμε ότι συμβάλλουν στη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων του κάθε μαθητή ή θα τους τα έχουν μεταφέρει οι ίδιοι οι μαθητές ή θα πρέπει να τους έχουν δώσει αυτή τη δυνατότητα, έτσι ώστε να παρουσιάσουν μέσα στην τάξη ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία, παραδόσεις και τα λοιπά και να αποτελέσει το έναυσμα για μία συζήτηση, για να μάθουν όλοι οι μαθητές κάποια στοιχεία. Αν αυτό δεν γίνεται μέσα στην τάξη, δεν νομίζω ότι υπάρχει η δυνατότητα να διατηρηθούν τα πολιτισμικά τους στοιχεία, θα μπορούσαμε να αντλήσουμε κάποια στοιχεία από τον πολιτισμό των αλλοδαπών σε κάποιες εκδηλώσεις που θα δημιουργούσαμε και θα μπορούσαν να μας μεταφέρουν κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους, όπως οι εκδηλώσεις που κάνουμε στο τέλος της χρονιάς ή οι αθλητικές δραστηριότητες... Ίσως θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από αυτά τα παιδιά, να μας παρουσιάσουν κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους... αλλά αυτό δεν το έχουμε κάνει προς το παρόν... δεν μας δίνει το σύστημα την ευκαιρία, να είμαστε ευέλικτοι ως προς αυτό... δηλαδή στο πλαίσιο κάποιας δράσης... σε ποια δράση να το κάνουμε;».

Δ5: «Παρότι μπορούμε να πούμε για μία παγκοσμιοποίηση γενικότερα η οποία εμφανίζεται και στα σχολεία... και κάποιες φορές μπορεί οι μαθητές να έχουν μία σύγχυση... είπα και σε προηγούμενη ερώτηση, ότι οι Αλβανοί φαίνεται να αγνοούν γενικότερα... που είναι το κύριο κομμάτι των έτερων ομάδων στα σχολεία μας εδώ... ξαναλέω φαίνεται να έχουν μία άγνοια, τόσο πολιτιστικών και ιστορικών αλλά και θρησκευτικών στιγμών της αλβανικής τους καταγωγής... εντάσσονται... αγνοούν πολλές φορές, δεν κατανοούν ίσως τι σημαίνει το '21, το ποιος ήταν ο Κολοκοτρώνης και ο Μπότσαρης... όπως και να ναι όμως, συμμετέχουν... όχι πολλές φορές θα έλεγα άκριτα... αλλά μαθαίνοντας και δείχνοντας ότι τους αρέσει να αναλαμβάνουν ρόλους και να μαθαίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Δεν συμβάλει στη διατήρηση των

δικών τους πολιτισμικών στοιχείων... στα δικά μας βέβαια υπάρχει... και μόνον η ανάμνηση των γεγονότων και ο εορτασμός... από μόνο του, είναι και μία θα έλεγα πρακτική, που τονίζει το ελληνικό εθνικό στοιχείο».

Δ6: «Κοιτάζτε όταν λέτε συμβάλλει... τι εννοείται; θα έπρεπε να κάνουμε αλβανική ιστορία παραδείγματος χάριν;... είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτή τη στιγμή μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα... δεν ξέρω αν θα υπάρξουν ποτέ... αλλά έχω την αίσθηση ότι ούτε οι ίδιοι το θέλουν... και θα σας φέρω ένα απλό παράδειγμα... αν πάτε αυτήν τη στιγμή στους Αγίους Σαράντα... δεν είναι εποχή αιχμής για αυτούς... και είναι μία τουριστική περιοχή... θα δείτε ότι κατά 90%, οι Αλβανοί μιλάνε ακόμα και μέσα στη χώρα τους ελληνικά... θα ήταν σαν να εισάγεις κάτι, σε κάτι που δεν μας έχει τεθεί από πουθενά... αν θέλανε να μετέρχονται της αλβανικής παιδείας θα τα αφήναν μέσα, οι γονείς τα παιδιά τους... και δεν νομίζω ότι πρέπει στο ελληνικό σχολείο... άποψη μου είναι εντάξει... εξάλλου να σας πω και κάτι ακόμα... και το μάθημα των θρησκευτικών πλέον, είναι θρησκευσιολογία... γενικώς έχουμε μία ανεξιθρησκία... μπορεί το επίσημο θρήσκευμα, αν θέλετε, να είναι χριστιανοί ορθόδοξοι... αλλά δεν νομίζω ότι έχει διωχθεί ποτέ άνθρωπος στην Ελλάδα για τις θρησκευτικές του ή τις φυλετικές του πεποιθήσεις... εντάξει υπάρχουν φαινόμενα ακραία... τα οποία βέβαια έχουν άλλους στόχους».

Δ7: «Δεν νομίζω... όχι... στο σχολείο ακολουθούμε το κανονικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου, του ελληνικού κράτους, της ελληνικής παιδείας... τώρα αν ένας μαθητής είναι Αλβανός ή Πακιστανός δεν θα κάνουμε κάτι παραπάνω για να προάγουμε την πολιτισμική του ταυτότητα».

Δ8: «Οργανωμένα όχι... αλλά είναι στην κρίση και στον τρόπο διαχείρισης του διευθυντή και των καθηγητών του συλλόγου. Γιατί όλα αυτά που κάνουμε δεν τα κάνουμε έτσι, τα έχουμε συζητήσει πριν με το σύλλογο... οργανωμένα όμως όχι, δεν γίνεται από την πολιτεία... μόνο εκδηλώσεις με διάφορα θέματα, με συζητήσεις που κάνουμε».

Δ9: «Συμβάλλει... πώς συμβάλλει; μην αποκλείοντας κάτι δικό τους... παράδειγμα ένας που θέλει να σεβαστεί τη θρησκεία του, δεν θα τον πιάσουμε σώνει και καλά να πει την προσευχή... σεβόμαστε τις παραδόσεις του καθενός... δεν συμβάλλει ιδιαίτερα αλλά ούτε και αποθαρρύνει... γιατί είναι σημαντικό αυτό... δεν θα κάνουμε την αλβανική γλώσσα, ούτε μία αλβανική γιορτή να προβάλλουμε το αλβανικό έθνος ή κάποια άλλο γεγονός που γιορτάζουν αυτοί... αλλά όμως δεν θα τους αποθαρρύνουμε αν αυτοί θέλουν να το γιορτάσουν... κάπου αλλού...».

Δ10: «Φυσικά συμβάλλει... όχι μόνο... αλλά δημιουργεί και τέτοιες συνθήκες κατάλληλες για αυτήν την περίπτωση... το σχολείο συμβάλλει σεβόμενο τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών».

Οι περισσότερες απαντήσεις αναφέρουν ότι το σχολείο και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν συμβάλει στη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών. Η παιδεία που παρέχουν τα ελληνικά σχολεία είναι προσαρμοσμένη στα εθνικά χαρακτηριστικά, αλλά σέβεται τις ιδιαιτερότητες των άλλων πολιτισμών. Υπάρχουν βέβαια και απόψεις που υποστηρίζουν τις ιδιαιτερότητες των λαών, αλλά έξω από το σχολείο. Επικρατεί η άποψη ότι δεν υπάρχει οργανωμένη πολιτική σχετικά μ' αυτό το θέμα.

**Ερώτηση 2<sup>η</sup>:** Πιστεύετε πως ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών συμβάλει στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών;

Δ1: «Ναι... εδώ ναι... δεν γίνεται διαχωρισμός... παραδείγματος χάρη εδώ είναι ένα επαγγελματικό λύκειο, αν πάμε στα εργαστήρια να διδάξουμε παράδειγμα πως λύνεται ένας κινητήρας, δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τους μαθητές... όλα τα παιδιά πρέπει να κάνουν την ίδια άσκηση... και οπωσδήποτε όλες οι ασκήσεις πρέπει να γίνονται από όλους τους μαθητές... δεν μπορεί ένας μαθητής να μην κάνει τη συγκεκριμένη άσκηση... και αυτό δείχνει ότι αντιμετωπίζουμε τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, δεν ξεχωρίζουμε. Δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση, να ξεχωρίζουμε τους αλλοδαπούς μαθητές».

Δ2: «Όχι η απάντησή μου είναι κάθετα όχι... έρχομαι σε αντίθεση με τα προηγούμενα... αλλά εδώ θέλω να πω ότι ο τρόπος διδασκαλίας είναι αφιερωμένος σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας των ελληνικών σχολείων... όλοι οι συνάδελφοι μεταφέρουν τα βιώματά τους από την εκπαίδευση που έχει γίνει στην Ελλάδα, τα μεταφέρουν και σαν εκπαιδευτικοί... δηλαδή μεταφέρουν τα καλά του στοιχεία από τη σχολική τους ηλικία και τα μεταδίδουν στα παιδιά, γιατί ίσως και αυτοί να θέλουν μία επιμόρφωση. Τι σημαίνει αυτό; αυτό σημαίνει ότι όταν έχουμε έναν μαθητή με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, δεν έχουμε ιδιαίτερη εκπαίδευση για αυτόν... Δηλαδή ο Έλληνας καθηγητής θα προσεγγίσει πολύ καλύτερα τον Έλληνα μαθητή από τον αλλοδαπό... μπορεί να είναι αν θέλετε η δυσκολία της γλώσσας... παρόλα αυτά έχω την εντύπωση ότι οι συνάδελφοί μου, αν θα είχαμε μία τάξη με τρεις ή περισσότερους αλλοδαπούς μαθητές, ο τρόπος ή η μορφή διδασκαλίας θα ήταν περισσότερο «ελληνοποιημένη» παρά διεθνοποιημένη. Δεν ξέρω αν γίνομαι κατανοητός... αλλά νομίζω ότι δεν θα προσπαθούσαν με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο, για αυτούς τους δύο τρεις αλλοδαπούς μαθητές... προωθείται περισσότερο το ελληνικό στοιχείο, αυτή την εντύπωση έχω... αυτό οφείλεται στην εκπαίδευση τους, αλλά και στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών. Δεν υπάρχει χρόνος, δεν υπάρχει έδαφος, να επικεντρωθούν σε διαφορετικά μαθήματα ή να προσεγγιστούν διαφορετικά αυτοί οι μαθητές... δεν είναι καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί... και δεν είναι θέμα μόνο Ελλήνων εκπαιδευτικών... είναι θέμα παγκόσμιο... επειδή τα σύνορα αλλάζουν άρδην σήμερα, πρέπει ο εκπαιδευτικός κόσμος να επιμορφωθεί στη διδασκαλία πολυπολιτισμικών τμημάτων... δεν ξέρω, θα πρέπει να υπάρχει η κατάρτιση... έτσι όπως είναι σήμερα είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη».

Δ3: «Ναι, νομίζω... από το λίγο διάστημα που είμαι εδώ, δεν έχει υποπέσει κάτι στην αντίληψή μου ότι ξεχωρίζουν... και πάντα δημιουργούν τις ίδιες ευκαιρίες... ίσα-ίσα αν βλέπουν και κάποιο αδύνατο μαθητή... γιατί πολλά παιδάκια από αυτά είναι και αδύνατοι μαθητές... πάντως οι συνάδελφοι προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες και να έχουν όλα τα παιδάκια τις ίδιες ευκαιρίες».

Δ4: «Χμ... εδώ ούτε σχολικός σύμβουλος, θα μπορούσε να απαντήσει... νομίζω ότι είναι από τις πιο πιεστικές ερωτήσεις. Εδώ θα πρέπει να μιλήσουμε με ανοιχτά χαρτιά... δυνητικά μπορεί να συμβάλει, αλλά θα πρέπει να ξέρουμε πως δουλεύει ο καθηγητής μέσα στην τάξη, άρα θα πρέπει να έχουμε μία δειγματική διδασκαλία, η μία παρουσίαση εργασιών από τους μαθητές, για να μπορέσουμε να δούμε πως είναι το αντικείμενο αυτό... πώς γίνεται το μάθημα και όλοι μαζί σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο... για να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε ένα τέτοιο αποτέλεσμα... γιατί δεν



ξέρω... δεν μπορώ να είμαι σε θέση... πέρα από το στερεότυπο, σαν υποχρέωση του συναδέλφου μέσα στην τάξη, είναι να αποδώσει στους μαθητές την ύλη, να παρουσιάσει και το αποτέλεσμα... και στο θέμα με τις επιδόσεις των μαθητών στο τέλος του τετραμήνου... αυτό δεν δίνει στους εκπαιδευτικούς πολλά περιθώρια, έτσι όπως λειτουργεί το σύστημα για να υπάρξει αυτό».

Δ5: «Παρότι δεν είναι κομμάτι το οποίο γνωρίζω ή ότι θα έπρεπε να γνωρίζω... από την άποψη ότι δεν είμαι στην ώρα διδασκαλίας, ούτε δεοντολογικό είναι να παρίσταται ο διευθυντής για να ελέγχει, αλλά από τις συνεδριάσεις του συλλόγου, που αυτές γίνονται σε τακτά διαστήματα, από αυτές φαίνεται, οι καθηγητές που αποτελούν το σύνολο εδώ του σχολείου, έχουν την κουλτούρα της πολυπολιτισμικότητας και των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά και της αντικειμενικής αντιμετώπισης, των οποίων αντιλήψεων μπορούν να κυκλοφορούν μέσα στο σχολείο, όχι μόνο των αλλοεθνών αλλά και ομοεθνών».

Δ6: «Εγώ νομίζω ότι οι συνάδελφοι συμπεριφέρονται το ίδιο σε όλα τα παιδιά... δεν μπαίνω στην τάξη για να ελέγξω τον κάθε συνάδελφο ξεχωριστά, αλλά οι οδηγίες που έχουμε και τηρούνται... αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να έχουμε ισότητα ευκαιριών για όλα τα παιδιά».

Δ7: «Ναι, αλλά τώρα εγώ, έχω στο μυαλό μου αυτούς τους μαθητές που έχουμε εμείς, που μιλάνε ελληνικά, γράφουν ελληνικά οι περισσότεροι. Τώρα εάν υπάρχει κάποιος μαθητής ο οποίος έχει ενταχθεί στο λύκειο χωρίς να μιλάει την ελληνική γλώσσα ή να γράφει... φαντάζομαι ότι θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει μία διδασκαλία, αν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη ή εξατομικευμένη διδασκαλία... δεν νομίζω δηλαδή να μπορεί ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη. Έχει τύχει και έχω ακούσει περιπτώσεις, παιδιά τα οποία τα κατατάσσουν στη δευτέρα λυκείου ή στην πρώτη λυκείου χωρίς να γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση στα ελληνικά... τώρα ένας τέτοιος μαθητής είναι πολύ δύσκολο να σταθεί στην πρώτη ή στη δευτέρα λυκείου, σε ένα τμήμα με γηγενείς μαθητές... δεν θα μπορεί να παρακολουθήσει ο καθηγητής έναν μαθητή που δεν ξέρει ούτε τα στοιχειώδη ελληνικά, μπορεί να κάνει το μάθημα που κάνει... να διδάξει τα φιλολογικά μαθήματα, φυσική, χημεία... είναι δύσκολο γιατί υπάρχει το πρόβλημα της επικοινωνίας».

Δ8: «Δεν υπάρχει διάκριση στο σχολείο δεν έχω αντιληφθεί εγώ διάκριση μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών... τα παιδιά νομίζω ένας σωστός δάσκαλος τα αγαπάει το ίδιο, από όπου κι αν προέρχονται... όλα αυτά τα παιδιά περιμένουν από μας, είτε είναι αλβανόπουλα, είτε είναι σιδηήποτε... για παράδειγμα είχα ένα μαθητή από τη Συρία, φανταστικό παιδί, λάτρευε και τη χώρα και ότι ζημιά γινόταν στο σχολείο έτρεχε πρώτος να τη φτιάξει... δεν έχω αντιληφθεί κάποια διάκριση στο σχολείο τουλάχιστον εγώ το προσέχω αυτό το πράγμα, λέω και στους συναδέλφους να μην δημιουργούνται διακρίσεις».

Δ9: «Ναι, με τον τρόπο που συμπεριφέρονται... καταρχάς συμπεριφέρονται ισότιμα προς όλους τους μαθητές, δεν υπάρχουν διαχωρισμοί... το ίδιο σε όλους».

Δ10: «Θεωρώ ότι αυτό είναι προσωπικό χαρακτηριστικό του κάθε εκπαιδευτικού... εφόσον δεν είμαι στην τάξη, όταν διδάσκουν οι συνάδελφοι καθηγητές, δεν μπορώ να έχω άποψη για αυτό».

Στην ερώτηση για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών από τους εκπαιδευτικούς οι απόψεις δίστανται. Υπάρχει βέβαια η άποψη, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαχωρίζουν τους μαθητές, παράλληλα όμως θεωρούν ότι προσεγγίζουν, τους Έλληνες μαθητές πιο εύκολα από τους αλλοδαπούς, λόγω ελλιπούς κατάρτισης. Στα επαγγελματικά λύκεια θεωρούν ότι η φύση των μαθημάτων είναι τέτοια, που εκ των πραγμάτων δεν γίνεται κανένας διαχωρισμός των μαθητών.

**Ερώτηση 3<sup>η</sup>:** Πιστεύετε πως τα αναλυτικά προγράμματα είναι σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προάγουν την πολυπολιτισμικότητα;

Δ1: *«Έχω μία ένσταση εδώ πέρα... στην τεχνική εκπαίδευση πρέπει να μάθεις την τέχνη... να πάρεις τεχνικές γνώσεις... δεν αναφέρεται στον πολιτισμό... οι ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας είναι λίγες... αρκετές βέβαια για να δώσουμε κάποια γενική παιδεία στους μαθητές μας... περιέχουν κάποια στοιχεία, παραδείγματος χάρη στη λογοτεχνία, τα κείμενα που επιλέγονται από τους καθηγητές, αναφέρονται και σε τέτοια θέματα ή τα καλύπτουμε με συζητήσεις που γίνονται... ήδη ανέφερα και σε προηγούμενη ερώτηση, προσπαθούμε να περάσουμε στα παιδιά πράγματα που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνία που ζούμε κατά βάση... όμως σκοπός του σχολείου μας ...στην επαγγελματική εκπαίδευση... πρέπει να μάθουν δεξιότητες, τις δεξιότητες αυτές, δεν θα τις μάθει διαφορετικά ο Έλληνας ,διαφορετικά ο Πακιστανός διαφορετικά... ξέρεις να λύνεις τον κινητήρα ή δεν ξέρεις να τον λύνεις, ξέρεις να συνδέσεις το ηλεκτρικό ρεύμα ή δεν ξέρεις να συνδέσεις το ηλεκτρικό ρεύμα».*

Δ2: *«Ναι, γίνεται μία προσπάθεια... λίγο να βελτιωθεί το κλίμα, όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα... δηλαδή έχουμε αρκετά μαθήματα τα οποία η κεντρική ιδέα και ο στόχος που έχουνε, ο μαθησιακός... νομίζω αναφέρονται πιο γενικά και στον ευρύτερο κόσμο... ακόμη πλήρως προσαρμοσμένο δεν είναι... έχει γίνει μία μικρή προσπάθεια να απεμπλακούμε από τις παγιώδεις τεχνικές... ότι εγώ έχω τον πολιτισμό και ότι δεν υπάρχει κανείς άλλος... έχει γίνει τέτοια προσπάθεια... δεν ξέρω σε τι επίπεδο... ξέρετε υπάρχει ένας κίνδυνος να χάσουμε και το χαρακτήρα μας. Το Υπουργείο αμφιταλαντεύεται εκεί... μεταξύ να διατηρήσει ,αλλά και να πετάξει μερικά στοιχεία άλλων πολιτισμών... δεν μπορώ να φανταστώ στο σχολείο μου, μία ολόκληρη τάξη με αλλοδαπούς... θα ζητήσω βοήθεια... πώς θα αντιμετωπιστεί αυτή η περίπτωση... δηλαδή να έχω ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα και να έχω μία ολόκληρη τάξη με αλλοδαπούς... έχει γίνει βελτίωση αλλά ακόμα... τα αναλυτικά προγράμματα... είναι μία πολύ μεγάλη κουβέντα... ίσως θα έπρεπε να δούμε διαφορετικά το σκοπό και την έννοια του σχολείου σήμερα... αλλά ειδικά για την πολυπολιτισμικότητα, δεν έχω και λεπτομερή άποψη για κάθε βιβλίο, αλλά έχει γίνει μία προσπάθεια. Σε μερικά βιβλία όπως είναι στην ιστορία και στα θρησκευτικά... και βρίσκει αντίσταση όπως ξέρουμε... οι θετικές επιστήμες είναι τυποποιημένες... δεν έχει γίνει κάτι το ιδιαίτερο... προσπάθεια έγινε, όχι όμως κάτι που να μας ζαφνιάσει και να πούμε... να κοιτάζε, πόσο μεγάλη πρόοδος έχει γίνει».*

Δ3: *«Δεν νομίζω ότι τα αναλυτικά προγράμματα αναφέρονται πολύ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην πολυπολιτισμικότητα... απευθύνονται νομίζω εγώ καθαρά σε ένα ελληνικό σχολείο... δεν υπάρχουν ειδικά μαθήματα... μερικές ώρες όπως παραδείγματος χάρη στη Γερμανία... που ζητάμε να μαθαίνουν και κάποια πράγματα τα παιδιά όπως την ιστορία της πατρίδας τους το ίδιο και εμείς... οι μειονότητες στην Αλβανία που θέλουμε να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα... Έτσι και*

εδώ θα έπρεπε κάτι να μαθαίνουν και για την πατρίδα τους... θα μπορέσουν νομίζω ή μέσα στη θεματική εβδομάδα ή να γίνει κάτι ξεχωριστό, αυτό είναι θέμα του Υπουργείου... αλλά εγώ από την εμπειρία μου δεν νομίζω ότι προβλέπεται... ότι προβλέπουν κάτι τα αναλυτικά προγράμματα για αυτά τα θέματα... κάποιες αλλαγές που έχουν γίνει τώρα τελευταία... δεν έχουμε βγάλει ακόμα κάποιο συμπέρασμα... αργότερα, είναι νωρίς ακόμα για να διαπιστώσουμε... πιστεύω ότι είναι προς το καλό ότι γίνεται, αλλά θα το διαπιστώσουμε αργότερα».

Δ4: «Όχι δεν συμφωνώ, προσπάθειες ίσως γίνονται... αλλά έχω την εντύπωση ότι κοιτάμε πιο πολύ το πολιτικό θέμα και όχι το εκπαιδευτικό κομμάτι... θεωρώ δηλαδή, λένε ότι φιλοξενήσαμε αυτά τα παιδιά, ότι σήκωσε ο Αφγανός τη σημαία, που άπτονται καθαρά της πολιτικής και δεν λειτουργούμε στην ουσία του θέματος για να το κάνουμε αυτό πράξη... και πρέπει να υπάρξουν αναλυτικά προγράμματα τα οποία να καθορίζουν και να αναδεικνύουν την πολυπολιτισμικότητα... άλλο αν πάρει πρωτοβουλία ο συνάδελφος... όπου μόνοι τους... κάποιες αλλαγές που έχουν τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας και των θρησκευτικών... και βέβαια, υπάρχουν αντιδράσεις... Θα πρέπει πρώτα να αξιολογηθούν, αλλά έτσι όπως είναι τώρα, δεν θα έλεγα ότι προάγουν την πολυπολιτισμικότητα τα αναλυτικά προγράμματα».

Δ5: «Σε αρκετά μαθήματα γίνεται προσπάθεια να ανοίξει ο ορίζοντας και να ξεφύγει από το στενό εθνικό πλαίσιο... όπως της ιστορίας και των θρησκευτικών, όπου πλέον ομότιμα διδάσκονται όλες οι θρησκείες και αντιμετωπίζονται ως ένας ξεχωριστός τρόπος έκφρασης των ατόμων ή των λαών και πιστεύω ότι γίνονται σημαντικές προσπάθειες σε αυτό τον τομέα».

Δ6: «Εγώ δεν έχω να πω ότι τα αναλυτικά μας προγράμματα είναι αυτά που εμποδίζουν αν θέλετε... να δημιουργηθεί... δεν έχει και πάλι σας είπα προκύψει καμία ανάγκη... να πω και κάτι άλλο... και το υλικό παραδείγματος χάρη, η θρησκεία ουσιαστικά που είναι ένα ζήτημα σημαντικό, έχει αλλάξει... άλλαξαν και τα αναλυτικά προγράμματα, προσαρμόστηκαν... Εν πάση περιπτώσει... μακάρι οι γειτονικές μας χώρες να συνέβαλαν όσο συμβάλλουμε εμείς στην ιστορική γνώση... γιατί θεωρώ ότι κύκλοι σε άλλες χώρες καλλιεργούν αλυτρωτισμούς... κάτι που εμένα δεν με βρίσκει σύμφωνο... δεν εμποδίζεται... αλλά εν πάση περιπτώσει, δεν καταλαβαίνω γιατί εγώ θα πρέπει στο μάθημα της ιστορίας παραδείγματος χάρη, να βγω και να μιλήσω για τις διεκδικήσεις που έχουν οι Αλβανοί στην περιοχή μας; γιατί να το κάνω; εγώ θεωρώ ότι δεν υπάρχει θέμα διεκδίκησης... είμαστε ξεχωριστές οντότητες... δεν έχουν παρεμποδιστεί, ζουν και δουλεύουν στη χώρα μας, μετέρχονται της ελληνικής παιδείας... έχουν περισσότερα πλεονεκτήματα από όσα έχουμε εμείς οι Έλληνες...».

Δ7: «Νομίζω ναι... ως ένα βαθμό... ειδικά κάποια μαθήματα όπως τα φιλολογικά έχουν εντάξει αρκετά... από ότι γνωρίζω... αρκετό υλικό στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, το οποίο προάγει την πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή με στοιχεία πολιτισμού... και με κείμενα λογοτεχνίας... και τα θρησκευτικά με τα καινούργια προγράμματα, έχουν τροποποιηθεί ώστε να προάγουν την διαπολιτισμικότητα... έχουν γίνει κάποιες αλλαγές... τώρα στα μαθήματα των θετικών σπουδών, δεν μπορείς να εντάξεις κάτι... οι συγκεκριμένοι κλάδοι της επιστήμης... δεν μπορείς να εντάξεις κάτι... στα μαθήματα αυτά... τα πιο ελεύθερα ας πούμε... έχει γίνει ένα βήμα προς τα εκεί».

Δ8: «Όπως ξέρετε στα μαθήματα γενικής παιδείας, οι αλλοδαποί δυσκολεύονται στη γλώσσα... εκεί πρέπει να γίνει κάτι έξτρα στα παιδιά... στα άλλα μαθήματα δεν υπάρχει πρόβλημα. Δεν νομίζω ότι προάγουν τον πολιτισμό τους, για να γίνει αυτό θα πρέπει να υπάρχουν κάποια θέματα για τη χώρα τους... δεν υπάρχουν... έχουνε γίνει κάποιες αλλαγές, όχι τίποτα το ιδιαίτερο... αλλά αυτό πάλι είναι ένα λεπτό θέμα, δεν είναι εύκολο και η πολιτεία να το διαχειριστεί... είναι δύσκολο... τι διδάξει στους μεν και τι στους δε... Δεν ξέρω αν καταλαβαίνετε... είναι δύσκολο θέμα, είναι πολύ λεπτό και πολύπλοκο... αλλά τέτοιο πολιτισμό που έχει η Ελλάδα... αν το μάθουν αυτό... ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός και διαπολιτισμικός ήταν... ανδρών επιφανών πάσα γη τάφος δεν έλεγε ο Περικλής; Εξάλλου τον ελληνικό πολιτισμό τον διδάσκουν παντού, εμείς του καταργήσαμε... έχουν να πάρουν από δω... και οι αλλοδαποί και οι Έλληνες, αρκεί να θελήσουν... τώρα το άλλο θέμα είναι λεπτό ζήτημα δεν μπορώ να απαντήσω τι και πώς... το θέμα αυτό είναι σε άλλους να το χειριστούν... αυτό που μας ενδιαφέρει εμάς είναι να είμαστε σωστοί... από κει και πέρα ότι μας πούνε, θα το προωθήσουμε».

Δ9: «Τώρα τελευταία μπορώ να πω ναι... ειδικά έτσι όπως έχει γίνει και το μάθημα των θρησκευτικών... και δεν έχει μείνει καθλωμένο όπως ήταν στην ορθόδοξη πίστη μόνο... και σε κάποια άλλα μαθήματα, όπως τη λογοτεχνία... δεν φαίνεται κάποιος πολιτισμικός διαχωρισμός... εννοείται ότι δεν θα υπάρχουν κείμενα από την Αλβανία... τα άλλα τα μαθήματα είναι κοινά, όπως και στις άλλες χώρες, μαθηματικά, φυσική, χημεία... αυτά είναι ίδια».

Δ10: «Αυτό είναι ένα πολύ εξειδικευμένο θέμα... και νομίζω ότι η γνώμη η δική μου, δεν θα έχει βαρύνουσα σημασία... πρέπει να γνωμοδοτήσουν για αυτό εξειδικευμένοι άνθρωποι... αυτοί που δημιουργούν τα προγράμματα... κατά τη γνώμη μου ναι... νομίζω ναι».

Το θέμα των αναλυτικών προγραμμάτων, προβλημάτισε ιδιαίτερα τους ερωτώμενους, αφού κατά βάση πιστεύουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν προάγουν την πολυπολιτισμικότητα, παρόλο που έγιναν κάποιες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση, όχι όμως εντυπωσιακές. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι πρόκειται για πολύ δύσκολο θέμα που η πολιτεία η ίδια δεν μπορεί να διαχειριστεί, διότι υπάρχει κίνδυνος να χαθεί ο χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου.

**5<sup>ος</sup> άξονας - θεματική κατηγορία: Ερωτήσεις που αφορούν την εξάλειψη φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού.**

Στον τελευταίο άξονα των ερωτήσεων, διερευνάται η ύπαρξη αιτιών που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι οι ερωτήσεις, ανιχνεύουν τα εμπόδια στην αρχική πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, τις επιδόσεις τους σε σχέση με τους γηγενείς που ενδεχομένως να οδηγούσαν στη διακοπή της φοίτησης τους και τέλος αν ένα σχολείο περισσότερο ανοιχτό στην κοινωνία, θα εξάλειφε τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού.

**Ερώτηση 1<sup>η</sup> :** Θεωρείτε ότι υπάρχουν εμπόδια κατά την αρχική πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο; Πως τα ξεπερνάτε;

Δ1: «Υπάρχουν εμπόδια... τα παιδιά αυτά τα οποία έρχονται... τα δικαιολογητικά τα οποία προσκομίζουν κατά την εγγραφή τους διαπιστώνουμε ότι είναι λάθος γραμμένα... ζητάμε μεταφρασμένο πιστοποιητικό γεννήσεως... μας φέρνουν 3-4

διαφορετικά χαρτιά... τα οποία τα στοιχεία τους είναι διαφορετικά γραμμένα... πολλές φορές χρειάζεται να μας φέρουν μεταφρασμένο τον τίτλο... έχουμε τέτοια προβλήματα. Ακόμη και τώρα που έχουμε εντοπίσει από πολλά χρόνια αυτό το θέμα, τους λέμε ότι πρέπει να προσέχουν όταν θα προσκομίζουν τα έγγραφα τους, να είναι ακριβώς το όνομα, όπως το γράφει η ταυτότητα ή το διαβατήριό σας, παρόλα αυτά τα χαρτιά τους δεν είναι τακτοποιημένα... κάποιο άλλο ιδιαίτερο πρόβλημα κατά την εγγραφή τους στο σχολείο δεν υπάρχει».

Δ2: «Ναι υπήρχαν προβλήματα... αν και τώρα τελευταία 1-2 χρόνια, έχουμε πάρει μερικές οδηγίες, σύμφωνα με τις οποίες, η εγγραφή μαθητών σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται πολύ πιο γρήγορα... εάν αυτό θεωρούνταν αποκλεισμός από την εκπαίδευση και έχει βελτιωθεί η κατάσταση... έχει βελτιωθεί και με τη μείωση της γραφειοκρατίας κατά τις εγγραφές των μαθητών, ειδικά αν υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές... αν δεν κάνω λάθος... Βασικό είναι το θέμα της γλώσσας... είναι πολύ σημαντικό για τους αλλοδαπούς μαθητές, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας όπως είναι τα αγγλικά, είναι πολύ βασικό για να μπορέσουμε να τους δώσουμε τις δυνατότητες να μεταπηδήσουν και σε άλλες χώρες... δεν είναι η Ελλάδα παράδεισος... πως τους δίνουμε την δυνατότητα; μαθαίνοντας τους αγγλικά... να επικοινωνήσουν και με άλλους ανθρώπους, είναι βασικό η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας... τώρα στην ελληνική εκπαίδευση νομίζω ότι υπάρχουν προγράμματα ειδικά όταν πρόκειται για μετανάστες... υπάρχουν ειδικά προγράμματα για την εκμάθηση της γλώσσας, για τον πληθυσμό αυτό... έχουν γίνει τροποποιήσεις έχουν αρθεί αποκλεισμοί... και αυτό έχει γίνει, γιατί το πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας τώρα αναδεικνύεται στην ελληνική επικράτεια... με αποτέλεσμα να αναγκάζει τις κυβερνήσεις και το Υπουργείο Παιδείας να προσαρμοστεί. Όχι βέβαια με τους ίδιους αριθμούς που δημιουργείται το πρόβλημα... έπεται το Υπουργείο Παιδείας... πάντως έχουν γίνει... να φανταστείτε τώρα πλέον μπορώ να εγγράψω έναν αλλοδαπό μαθητή και να μη ζητήσω δικαιολογητικά αμέσως. Προφανώς ο αλλοδαπός μαθητής για να ενταχθεί στο ελληνικό σύστημα θα πρέπει να προσκομίσει χαρτιά».

Δ3: «Εμπόδια κατά την αρχική πρόσβαση... για να φοιτήσουν εδώ στο σχολείο θα πρέπει να έχουν ένα τίτλο... να έχουν τελειώσει το δημοτικό εδώ στην Ελλάδα έστω και μία τάξη την έκτη... τον τίτλο που έχουν από το σχολείο στην πατρίδα τους... να το έχουν θεωρήσει από την πρεσβεία, να έχει γίνει και μετάφραση και να καταταχθούν σε μία τάξη στο ελληνικό σχολείο... δεν έχουν εμπόδια, εάν τα χαρτιά τους είναι κανονικά, δεν υπάρχουν εμπόδια... έγγραφα που χρειάζονται για διαμονή, διαβατήριο και τα λοιπά, να ξέρουμε ποιος είναι δηλαδή... στην αρχή ήταν πιο βιαστικές ενέργειες, άλλος μπορεί να γραφόταν και άλλος να φοιτούσε... τώρα τα πράγματα έχουν γίνει πιο απλά... παίρνουν και πιστοποιητικά από την πατρίδα τους... γιατί πρώτα είχαμε πρόβλημα... ένα λάθος να έχει γίνει... συνήθως αυτοί τα γράφουν με κεφαλαία... και τα κεφαλαία με τα μικρά έχουν διαφορά, ένας τόνος... πολλά από αυτά τα παιδιά, αργότερα θα σπουδάσουν, θα πάνε στην τριτοβάθμια και πρέπει να είναι με τα πιστοποιητικά τους εντάξει... τώρα η κατάσταση είναι πολύ καλύτερη και αλλού να έχουνε πάει... βοηθάει και το myschool... οι διαδικασίες έχουν πλέον απλοποιηθεί και νομίζω ότι δεν θα γυρίσουμε στα παλιά».

Δ4: «Όχι, όχι, εγώ δεν θεωρώ ότι υπάρχουν εμπόδια... μέχρι τώρα δεν έχει υπάρξει κάποιο πρόβλημα που να δυσκολεύει την πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, ούτε κατά την αρχική τους εγγραφή. Ίσως αυτό συμβαίνει, γιατί όλα τα

παιδιά τα οποία έρχονται και γράφονται στο γυμνάσιο, έχουν ήδη ενταχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και φυσικά κάποια από αυτά έχουν γεννηθεί εδώ».

Δ5: «Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν εμπόδια, απεναντίας, υπάρχει μία τάση ένταξης και προσέλκυσης μαθητών... να μην παρουσιαστεί δηλαδή, το φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου... στην αρχική πρόσβαση ισότιμα, όπως ακριβώς εγγράφεται ένας μαθητής από ελληνική οικογένεια, το ίδιο ακριβώς εγγράφεται και οποιοσδήποτε μαθητής... ότι δράση γίνεται για τον έναν, γίνεται για όλους, δεν υπάρχει διαχωρισμός... πολλές φορές παρουσιάζεται με τα έγγραφά τους, ένα πρόβλημα μετάφρασης ή η λήψη εγγραφών από την αλβανική κυβέρνηση, γιατί αυτό απαιτεί αφενός την παρουσία των γονέων εκεί, οι οποίοι λόγω φόρτου εργασίας πολλές φορές είναι δύσκολο να το πάρουν και καθυστερημένα εμφανίζονται κάποια έγγραφα, όπως ληξιαρχικές πράξεις. Επίσης πολλές φορές παρατηρείται, είτε από τη διαδικασία της μετάφρασης, είτε από τη μη κατανόηση από πλευράς των οικογενειών, να έχουμε εγγραφές σε άλλο όνομα και τα πιστοποιητικά να εμφανίζονται με άλλο όνομα, δηλαδή, με συντακτικά ίσως λάθη, τα οποία κωλυσιεργούν γενικότερα τη γραφειοκρατική διαδικασία, δηλαδή είναι παιδιά τα οποία έχουν εγγραφεί στο δήμο Ηγουμενίτσας με κάποια ονόματα και όταν ζητάμε το πιστοποιητικό από την Αλβανία να εμφανίζεται διαφορετικό όνομα... τέτοια θέματα τα οποία αντιμετώπισα κυρίως στο εσπερινό γυμνάσιο που είναι ενήλικες οι μαθητές και από ότι φαίνεται έχουν μία διγλωσσία τα στοιχεία τους. Κατά τα άλλα δεν υπάρχει κάτι άλλο που να μπορώ να θυμάμαι».

Δ6: «Όχι δεν θεωρώ ότι υπάρχουν τέτοια εμπόδια... εν πάση περιπτώσει ακόμα και μαθητές που έρχονται στη μέση, προσπαθούν να ενισχυθούν από τις τάξεις υποδοχής που γίνονται σε διάφορα σχολεία... βέβαια αυτές έχουν περισσότερη έννοια στο δημοτικό και λιγότερο στο γυμνάσιο, αλλά και άλλοι θεσμοί οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν στο γυμνάσιο, όπως η ενισχυτική διδασκαλία... ήταν ανοιχτοί και λειτουργούσαν ώστε αυτά τα παιδιά να μην έχουν προβλήματα, από την άλλη μεριά είναι γεγονός η οικονομική κρίση, που μας ταλανίζει, πιθανόν σε κάποια μέρη να δημιουργεί προβλήματα, διότι και οι υποδομές μας δεν είναι αρκετές... αυτή τη στιγμή φιλοξενούμε γύρω στο ενάμιση εκατομμύριο Αλβανούς αλλά και άλλους... των οποίων τα παιδιά χρειάζονται εκπαίδευση... και πρέπει να έχουν εκπαίδευση... πιθανόν σε άλλα μέρη να υπάρχουν κάποια προβλήματα κατά την αρχική πρόσβαση στο σχολείο... αλλά εδώ δεν υπάρχουν».

Δ7: «Όχι δεν νομίζω... για τους αλλοδαπούς που έχουμε εμείς εδώ πέρα... τώρα για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες που έχουν έρθει τα τελευταία χρόνια δεν γνωρίζω... δεν έχουν έρθει εδώ στη δική μας περιοχή, στα δικά μας σχολεία... αλλά οι αλλοδαποί μαθητές, με μία πράξη κατάταξης από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να εγγραφούν στην τάξη που θα ορίσει η Δευτεροβάθμια, δεν είναι δύσκολη διαδικασία... αν οι γονείς ασχοληθούν και ρωτήσουν, είναι πολύ απλή διαδικασία και γίνεται σχετικά πολύ γρήγορα».

Δ8: «Υπάρχουν εμπόδια... αρχικά η γλώσσα έτσι... και γενικά μία προκατάληψη από τον κοινωνικό περίγυρο... και το νιώθει το παιδί, όσο και ωραία να περνάς στο σχολείο, το απόγευμα θα βγεις στην κοινωνία... όχι δεν υπάρχουν εμπόδια στην αρχική πρόσβαση, τώρα λεπτομέρειες για τον τρόπο εγγραφής, όπως να εγγραφούν μόνοι τους με το Taxisnet, αυτό δεν θεωρείται εμπόδιο... εάν δεν μπορεί ο πατέρας τους, μπορούν να το κάνουν εδώ μαζί μου αυτό... δεν είναι εμπόδιο, στην περιοχή μας τουλάχιστον... δεν ξέρω για την Αθήνα... το σχολείο είναι ανοιχτό, ο καθένας μπορεί να εγγραφεί και

να σπουδάσει Έλληνας είναι... Τούρκος είναι... και είναι καλό αυτό, καλό γιατί τα αλβανάκια είναι οι καλύτεροι πρεσβευτές του πολιτισμού μας, αν εμείς το χειριστούμε σωστά».

Δ9: «Εμπόδια... ίσως να μην βρήκατε τον κατάλληλο... γιατί εμείς δεν έχουμε εμπόδια... σας λέω μας έρχονται τα παιδιά... αυτά έχουν χρόνια εδώ... δεν ήρθαν τώρα... έχουνε πάει και στο δημοτικό... δεν υπάρχουν λοιπόν εμπόδια ... είναι ντόπιοι κάτοικοι, έχουν πάει και την ελληνική υπηκοότητα, ελάχιστοι δεν την έχουν πάει».

Δ10: «Από την εμπειρία που έχω μέχρι τώρα... όχι δεν υπάρχουν εμπόδια... πολλές φορές μάλιστα κάνουμε δεκτά έγγραφα τα οποία είναι ατελή, ασαφή και πολλές φορές χωρίς μετάφραση».

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν εμπόδια κατά την αρχική πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Το σύστημα εγγραφής έχει απλοποιηθεί ακόμα περισσότερο τα τελευταία χρόνια, μόνο κάποια μικροπροβλήματα όσον αφορά την μετάφραση των εγγράφων τους. Γίνεται σαφές ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η περιοχή, δεν έχει δεχτεί πρόσφυγες και ενδεχομένως κάτι τέτοιο να δημιουργούσε προβλήματα κατά την εγγραφή, από γραφειοκρατική άποψη λόγω έλλειψης εγγράφων. Κάποιοι θεωρούν το ζήτημα της γλώσσας πολύ σημαντικό και ότι η διδασκαλία της αγγλικής αλλά και της ελληνικής γλώσσας, θα έλυνε σημαντικά ζητήματα επικοινωνίας.

**Ερώτηση 2<sup>η</sup>:** Οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών πόσο διαφέρουν από τους γηγενείς;

Δ1: «Είναι ακριβώς το ίδιο... δεν έχουμε κάτι διαφορετικό... κατά καιρούς οι καλύτερες επιδόσεις εμφανίζονται σε αλλοδαπούς μαθητές... και τώρα στις επιτυχίες για την εισαγωγή στα ΤΕΙ... αρκετοί μαθητές ήταν αλλοδαποί... στα 25 παιδιά τα 6 ή 7 ήταν αλλοδαπής προέλευσης... οι επιδόσεις τους είναι πάρα πολύ καλές... σύμφωνα με το επίπεδο του σχολείου...».

Δ2: «Με βάση το σχολείο μου, αυτό το μικρό ποσοστό, οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι χαμηλές... γιατί υπάρχουν μαθητές που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα... δηλαδή από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν δόθηκε η κατάλληλη προσοχή για την εκμάθηση της γλώσσας, γνωρίζω όμως ότι υπάρχουν και αλλοδαποί μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις, οι οποίοι μάλιστα ξεπερνούν σε ικανότητες και τους γηγενείς, είναι άξιοι, δεν θα πρέπει να υπάρχει κανένας κοινωνικός αποκλεισμός... αλλά από την εμπειρία των 7 ετών που έχω σαν διευθυντής, αν πάρω το μέσο όρο των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, αυτός είναι αρκετά χαμηλότερος, από αυτόν των γηγενών μαθητών... χωρίς να σημαίνει αυτό ότι υπάρχει μία κατευθυνόμενη τεχνική να δίνουμε bonus στο γηγενή πληθυσμό... γενικά ο μέσος όρος των μαθητών αυτών, είναι χαμηλότερος από τους υπόλοιπους».

Δ3: «Εδώ υπάρχει μεγάλη διαφορά, από ότι βλέπω εγώ όλα τα χρόνια... δηλαδή υπάρχουν και εξαιρέσεις, που συναγωνίζονται και τους Έλληνες, προς το καλό δηλαδή... όχι βέβαια με τους πάρα πολύ καλούς, αν και κάνουν προσπάθειες... γιατί μπορεί να έχουν και ελλείψεις... μπορεί ακόμα τη γλώσσα να μην την ξέρουν καλά... είναι όμως και μερικοί μαθητές που συναγωνίζονται... αλλά λίγο το ποσοστό... δύσκολα συναγωνίζονται τους καλούς... με τους κακούς τους δικούς μας πάνε κοντά...»

ο κακός μαθητής, ο αλλοδαπός, μπορεί να μην το θέλει να είναι κακός, μπορεί να μην μπορεί... ο δικός μας όμως το κάνει εν γνώσει του, δεν διαβάξει ... περισσότερο είναι ζήτημα της γλώσσας και του οικογενειακού περιβάλλοντος, σε τι κατάσταση βρίσκεται η οικογένεια... που μένουνε, που κοιμούνται, που τρώνε, αν έχουν δουλειά... αν στο σπίτι σου λείπουν τα βασικά, δεν έχεις όρεξη ούτε για διάβασμα... μπορεί τα δικά μας να πάνε και κανένα φροντιστήριο... και αυτά τα παιδάκια πάνε, ανάλογα όμως την οικονομική κατάσταση που βρίσκεται η οικογένειά τους».

Δ4: «Σε γενικές γραμμές υπάρχει μία διαφοροποίηση, δηλαδή υπάρχει ένα ποσοστό το οποίο αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα, υπάρχει και ένα ποσοστό που εντάσσεται και έχει καλές επιδόσεις... για να φτάσει στο σημείο και για άριστες επιδόσεις, εκεί το ποσοστό είναι ακόμη μικρότερο. Από τη στιγμή που τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες, που δεν είναι σε θέση να υποστηρίζουν τα παιδιά τους, η κατάστασή τους... έρχονται από το δημοτικό έτσι, και παραμένει στάσιμη και στο γυμνάσιο... προβλήματα από το δημοτικό, μένουν και στο γυμνάσιο, μεταφέρουν τις ίδιες δυνατότητες, βελτίωση δεν υπάρχει... έχουν καταρχήν τη δυσκολία στη γλώσσα, η οποία συνοδευόμενη με την έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης, έτσι φτάνουμε στο αποτέλεσμα, να έχουμε μία σταθερά στάσιμη κατάσταση... οι πλειοψηφία αυτών των μαθητών οδηγείτε την επαγγελματική εκπαίδευση, δηλαδή στα ΕΠΑΛ. Θα μπορούσε να γίνει ενισχυτική διδασκαλία προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των αλλοδαπών μαθητών, ειδικότερα τώρα που έχουν μειωθεί οι ώρες των μαθημάτων... από την άλλη η άνευ όρων ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, χωρίς να έχει γίνει πριν κάποιου είδους αξιολόγηση... θα πρέπει να υπάρχει μία αξιολόγηση αυτών των μαθητών, να μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης... αυτά τα παιδιά κατά τη γνώμη μου, ένα μεγάλο μέρος δεν μπορεί να ακολουθήσει και είναι υποχρεωμένο να ακολουθεί το ρυθμό αυτό.... φρενάροντας και τους υπόλοιπους μαθητές... έτσι οι συνάδελφοι που θα μπουν στην τάξη ή θα πρέπει να αγνοήσουν αυτά τα παιδιά ή στην προσπάθειά τους να προχωρήσουν και αυτοί οι μαθητές, θα μείνουν λίγο πίσω και οι υπόλοιποι. Αν όμως αυτά τα παιδιά υπήρχε τρόπος να διδάσκονται περισσότερες ώρες γλώσσα, για κατανόηση κειμένου, κάτι σαν ενισχυτική διδασκαλία... θα βοηθούσε πολύ τα παιδιά. Πολλά από αυτά τα παιδιά, δεν έχουν δυνατότητες να πάνε στα φροντιστήρια σε αντίθεση με τα ελληνόπουλα που ξεκινάνε και φροντιστήρια...».

Δ5: «Είναι λίγο σχετική η ερώτηση, όπως σας είπα, στο γυμνάσιο Πέρδικας που ήμουν για παράδειγμα, που είχαμε ένα μεγάλο ποσοστό Αλβανών μαθητών σε όλα τα τμήματα, ανάμεσα στους πρώτους και πρώτοι ήταν Αλβανοί μαθητές, υπήρχαν βέβαια και αρκετά παιδιά τα οποία είχαν ένα θέμα κατανόησης της γλώσσας, το οποίο αντιμετωπιζόταν με ενισχυτική διδασκαλία και εκεί είχαμε επίσης και τη δράση της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας... μαθήματα δηλαδή της ελληνικής γλώσσας εκτός σχολείου... τα οποία παρακολούθησαν αρκετοί μαθητές από αυτούς που δυσκολεύονταν και θέλω να πω ότι στην αποτίμηση αυτής της πράξης, ότι είχε βελτιωθεί αρκετά η συμπεριφορά τους, αλλά και οι επίδοσή τους... τώρα στο σχολείο αυτό που είμαι σήμερα, έχουμε ενισχυτική διδασκαλία, όχι όμως για την ελληνική γλώσσα, αλλά δεν έχουν εμφανιστεί και φαινόμενα τέτοια... Όσον αφορά τις επιδόσεις, έχουν να κάνουν περισσότερο με την προσωπική προσπάθεια και όχι με την καταγωγή ή τη γλώσσα, δεν έχει παρατηρηθεί ή επισημανθεί από συναδέλφους ότι οι μαθητές δεν κατανοούν την ελληνική γλώσσα ή γενικότερα την παιδαγωγική διαδικασία, είναι όμως αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας των μαθητών μόνο, ανεξάρτητα της καταγωγής».



Δ6: «Δεν ξέρω... δεν ξέρω, δεν τις γνωρίζω... οι επιδόσεις είναι ένα ζήτημα περίεργο... τις περισσότερες φορές, επειδή τα παιδιά αυτά έχουν ένα κίνητρο παραπάνω... συνήθως διαβάζουν περισσότερο, προσπαθούν περισσότερο... και μερικές φορές μπορεί να έχουν και καλύτερες επιδόσεις... έχουν περισσότερα κίνητρα... να το πω έτσι... για μάθηση».

Δ7: «Συνήθως, οι περισσότεροι είναι λίγο πιο χαμηλού επιπέδου... οι επιδόσεις τους είναι λίγο πιο χαμηλού επιπέδου από τους γηγενείς... όχι ότι δεν έχουν υπάρξει πολύ φωτεινές εξαιρέσεις των αλλοδαπών, οι οποίοι έχουν διαπρέψει στα ελληνικά σχολεία... αυτό νομίζω ότι έχει να κάνει περισσότερο με την οικογένεια και με τα θέλω του παιδιού... εγώ έχω δουλέψει μόνο σε λύκειο που είναι μεγαλύτερα τα παιδιά... εάν υπάρχει ενθάρρυνση από την οικογένεια και θέλει και το παιδί και προσπαθεί, νομίζω ότι μπορεί να τα καταφέρει. Απλά συνήθως, οι Έλληνες γονείς ενθαρρύνουμε πολύ περισσότερο τα παιδιά μας από ότι οι αλλοδαποί και αυτό έχει να κάνει με το βιοτικό επίπεδο και άλλους παράγοντες».

Δ8: «Αρχικά ήταν πολύ καλά... τώρα άρχισε να πέφτει η επίδοση τους... άρχισαν να προσαρμόζονται όπως τα ελληνόπουλα... φαίνεται χόρτασαν ψωμί... ίσως οι καφετέριες... προσαρμόστηκαν με τα δικά μας, έτσι έπεσε η επίδοση τους... έτσι δεν έχουμε διαφορές τώρα στις επιδόσεις... μείναμε σταθεροί οι γηγενείς και έπεσε η απόδοση των αλλοδαπών, για λόγους κοινωνικούς, μάλλον προσαρμόστηκαν στις συνθήκες τις δικές μας... δηλαδή καφετέρια... τώρα χαλάρωσαν».

Δ9: «Όχι σε μεγάλο βαθμό διαφορές... υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές που είναι καλύτεροι από τους γηγενείς... υπάρχει και μικρό ποσοστό όμως, που είναι αδύναμοι... όμως το ίδιο ποσοστό αδυνάτων είναι και στους γηγενείς... δεν υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις, σας λέω οι Αλβανοί έχουν γίνει οι καλύτεροι μαθητές».

Δ10: «Υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών... πάντα σας μιλάω για την περιοχή μας... υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι υστερούν στα μαθήματα... το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ισάξιο με το επίπεδο Ελλήνων μαθητών... το μικρό ποσοστό των χαμηλών επιδόσεων, δεν οφείλεται σε προβλήματα πολυπολιτισμικότητας, είναι ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών... όπως έχουμε και Έλληνες μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλές επιδόσεις, δεν τα καταφέρουν σχεδόν καθόλου πουθενά, έτσι υπάρχουν και αλλοδαποί μαθητές... και σας είπα, είναι μικρό ποσοστό, όπως είναι των Ελλήνων... μέσα σε μία τάξη με 25 παιδιά μπορεί να έχω πέντε Έλληνες οι οποίοι δεν τα καταφέρνουν, μπορεί να έχω και τρεις αλλοδαπούς... αναλογικά πάντα... που δεν τα καταφέρνουν... και οι άλλοι είναι περίπου το ίδιο».

Στην ερώτηση που αφορά τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών οι απόψεις διαφέρουν σημαντικά. Αρκετοί από τους ερωτώμενους πιστεύουν ότι οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι χαμηλότερες σε σχέση με τους γηγενείς και το αποδίδουν στην δυσκολία κατανόησης της γλώσσα, αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον που δεν είναι υποστηρικτικό, ενδεχομένως και στις συνθήκες διαβίωσης. Από την άλλη, υπάρχει και η άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν πολύ καλές επιδόσεις και συναγωνίζονται τους γηγενείς και αυτό γιατί έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης. Βέβαια, συμφωνούν ότι πάντα υπάρχουν και εξαιρέσεις, δηλαδή να εμφανίζονται αλλοδαποί μαθητές με πάρα πολύ καλές αλλά και με χαμηλές επιδόσεις, όπως συμβαίνει και με τους Έλληνες μαθητές. Παρατηρείται επίσης το

φαινόμενο, ότι οι αλλοδαποί μαθητές οδηγούνται κατά κανόνα στα επαγγελματικά λύκεια και αυτό το αντιλαμβανόμαστε και από το υψηλό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που συγκεντρώνουν τα δύο επαγγελματικά λύκεια της έρευνας.

**Ερώτηση 3<sup>η</sup>:** Οι αλλοδαποί μαθητές διακόπτουν τη φοίτηση τους; Πως το αντιμετωπίζετε;

Δ1: «Στα ίδια ποσοστά με τους Έλληνες θα μπορούσα να πω... αν διακόψουν, θα διακόψουν γιατί θα πάνε να δουλέψουν, λόγω οικονομικών κυρίως προβλημάτων... αλλά είναι στο ίδιο ποσοστό, δεν μπορώ να πω ότι είναι παραπάνω από τους Έλληνες... τονίζουμε πάντοτε σε όλα τα παιδιά, ότι είναι βασικό στοιχείο να αποκτήσουν γνώσεις, ότι επιβάλλεται να τελειώσουν ένα σχολείο... να έχουν ένα εφόδιο ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της ζωής... να μη σταματήσουν το σχολείο, έστω και αν είναι δύσκολο... έχουμε μία περίπτωση όπου μία μαθήτρια, λόγω προβλημάτων των γονιών της, μας εξέφρασε την επιθυμία της να σταματήσει το σχολείο... με τη συζήτηση και δίνοντας λύση σε κάποια προβλήματα, κάποιοι καθηγητές που βοήθησαν και εκτός σχολείου... την πείσαμε ότι πρέπει να τελειώσει το σχολείο και να δώσει πανελλήνιες εξετάσεις... εφόσον τα προβλήματα έγιναν γνωστά σε εμάς, βοηθήσαμε το παιδί. Έτυχε το παιδί να είναι από το εξωτερικό... παιδί μας είναι κι αυτό, όλα τα παιδιά είναι παιδιά μας».

Δ2: «Οχι, οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο μας, δεν διακόπτουν τη φοίτηση τους, όλοι θέλουν να πάρουν το απολυτήριο γυμνασίου... το περνάμε και εμείς αυτό σαν κουλτούρα στο σχολείο. Το γυμνάσιο είναι ένα σχολείο γενικής παιδείας, οι γνώσεις είναι απαραίτητες, είναι γνώσεις απαραίτητες για κάθε μαθητή, είτε αυτός είναι από την Αλβανία ή το Ιράν, έτσι μαθητές και γονείς θέλουν οπωσδήποτε τουλάχιστον το απολυτήριο γυμνασίου... εμείς εδώ δεν είχαμε καμία διαρροή, τουλάχιστον σε αυτό το επίπεδο».

Δ3: «Έχουμε παραδείγματα που τη διακόπτουν για λόγους μετακόμισης των γονέων... από ότι γνωρίζω δεν εγκαταλείπουν τα παιδιά, θέλουν να έρχονται εδώ πέρα, αλλά όπως είπαμε και στην προηγούμενη ερώτηση, αν οι γονείς δεν βρίσκουν μία δουλειά παράδειγμα στην Ηγουμενίτσα, μπορεί να αναγκαστούν να πάνε σε άλλο μέρος, μπορεί να πάνε για παράδειγμα σε ένα νησί το καλοκαίρι και μπορεί να πάει και Σεπτέμβριος και Οκτώβριος και να δουλεύουν και τα παιδιά... τέτοια προβλήματα μπορεί να έχουμε αλλά όχι να εγκαταλείπουν».

Δ4: «Υπάρχουν μαθητές που έχουν διακόψει τη φοίτηση τους... το σχολείο δεν μπόρεσε να κάνει κάτι, γιατί όσες τέτοιες περιπτώσεις να προέκυψαν, οι μαθητές διέκοψαν τη φοίτηση τους και έφυγαν από την Ελλάδα... έχω μία περίπτωση... που είχα στο σχολείο μου δύο παιδιά, δύο αδερφές που είχαν ενταχθεί και οι επιδόσεις τους ήταν σε καλό επίπεδο, αλλά αναγκάστηκαν να διακόψουν, γιατί οι γονείς τους δεν είχαν άδεια παραμονής στη χώρα και τις πήραν μαζί τους».

Δ5: «Στην δική μου θητεία τουλάχιστον δεν είχε διακόψει κανείς... ούτε σε αυτό το σχολείο, ούτε στα προηγούμενα, αλλά στο γυμνάσιο το εσπερινό υπήρχαν μαθητές, οι οποίοι δούλευαν, όχι λόγω καταγωγής... ή μπορεί να συνδέεται και με την καταγωγή... επειδή ήταν αναγκασμένοι να εργαστούν, δεν μπορούσαν να είναι πολλές φορές στο σχολείο... το οποίο όμως το ξεπερνούσαμε με μία ανοχή και με μία συνολική

αντιμετώπιση του συλλόγου, δικαιολογώντας απουσίες, οι οποίες προέρχονταν από τέτοιες υποχρεώσεις».

Δ6: «Διακόπτουν... δηλαδή αν κάποιος γονιός δεν βρει δουλειά... και δεν μπορεί να πληρώσει τα ενοίκια στην Ελλάδα... θα επιστρέψει... στις περιπτώσεις αυτές διακόπτουν... δεν έχω τέτοια αίσθηση... εξάλλου η μαθητική διαρροή μέχρι το γυμνάσιο πρακτικά δεν υφίσταται, με την έννοια ότι αυτή τη στιγμή το να μη στείλεις το παιδί σου στο σχολείο, μέχρι το γυμνάσιο διώκεται ποινικά... εν πάση περιπτώσει το λύκειο είναι μία μονάδα η οποία είναι αυτοτελής και δεν έχει υποχρεωτικότητα να την παρακολουθήσεις... αλλά εδώ να πω κάτι... εάν θέλουμε να τα συγκρίνουμε... περισσότερα προβλήματα υπάρχουν με τους Ρομά ελληνικής καταγωγής και υπηκοότητα παρά με τους αλλοδαπούς... η διαρροή των Ρομά, είναι απίστευτη αλλά δεν έχουμε εδώ στο σχολείο μας».

Δ7: «Δεν μου έχει τύχει αυτό το πράγμα... οι περισσότεροι φοιτούσαν κανονικά... και το ποσοστό των μαθητών που διέκοπταν δεν είχε να κάνει με το εάν ήταν αλλοδαποί ή Έλληνες... λίγοι ήταν αυτοί που διέκοψαν έως ελάχιστοι... τα παιδιά έρχονται στο σχολείο για να πάρουν το απολυτήριο τους».

Δ8: «Όχι, όπως και η δική μας, δεν υπάρχει κάτι το ιδιαίτερο... μόνο αν φύγουν οι γονείς τους... έτσι μπορεί να διακόψουν. Κατά τα άλλα οι γονείς επιμένουν να είναι στο σχολείο, επιμένουν σε αυτό, επιμένουν πάρα πολύ... και αυτό καλό είναι... τους ενδιαφέρει να σπουδάσουν, σε έντονο βαθμό κιόλας».

Δ9: «Κατά κανόνα όχι... ένας που διέκοψε, διέκοψε γιατί πήγε μέσα στην Αλβανία, επέστρεψε οικογενειακώς... δεν διακόπτουν τη φοίτησή τους... εδώ συνεχίζουν, πηγαίνουν στα ΤΕΙ...».

Δ10: «Ναι... έχουν υπάρξει τέτοια φαινόμενα... δεν μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε γιατί συνήθως, όταν διακόπτουν τη φοίτησή τους φεύγουν από την Ελλάδα... κανονικά συνεχίζουν τις σπουδές τους... και πάρα πολλοί από αυτούς, ίσως κάνουν και δεύτερη χρονιά στην ίδια τάξη και επιμένουν μέχρι να πάρουν το απολυτήριο τους».

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων που αφορούν τη διακοπή της φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών είναι αρνητικές, καθώς θεωρούν ότι αλλοδαποί μαθητές δεν διακόπτουν τη φοίτησή τους. Υπάρχουν περιπτώσεις διακοπής της φοίτησης, εξαιτίας της ανεργίας των γονέων και της επιστροφής τους στην χώρα καταγωγής, γενικά υπάρχει η διάθεση να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να πάρουν το απολυτήριο τους, με σκοπό τη συνέχιση των σπουδών τους.

**Ερώτηση 4<sup>η</sup>:** Πιστεύετε ότι το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των αλλοδαπών και στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού;

Δ1: «Ναι πιστεύω ότι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία θα βοηθούσε, πριν από μερικά χρόνια που είχαμε κάποιο πρόβλημα το οποίο δεν μπορέσαμε εμείς να το αντιμετωπίσουμε απευθυνθήκαμε σε μία υπηρεσία ... έχουμε συνεργασία με όποιους φορείς μπορούμε στο πλαίσιο που επιτρέπεται. Έχει επικρατήσει η άποψη στην κοινωνία... εδώ είμαστε όλοι και βλέπουμε... ότι το επαγγελματικό λύκειο... μάλλον θα

έρθουν παιδιά που δεν μπορούν να τα καταφέρουν στη γενική εκπαίδευση... εγώ διαφωνώ με αυτό... απόδειξη ότι εγώ προέρχομαι κατευθείαν από αυτόν τον τύπο του σχολείου, νομίζω ότι όποιος πραγματικά το θέλει... έχουμε και τέτοιες περιπτώσεις στην πλειοψηφία όμως, έχουμε παιδιά που δεν τα καταφέρνουν στο γενικό λύκειο. Όταν έρθουν εδώ οι μαθητές διαπιστώνουν ότι είναι διαφορετικά τα πράγματα... παρόλο ότι... δεν μπορώ να κρύψω, ότι μας γίνεται πόλεμος... λες και τα παιδιά εδώ είναι από διαφορετική κοινωνία ...και δεν είναι τα ίδια τα παιδιά που απαρτίζουν την κοινωνία μας... αυτά τα παιδιά που πηγαίνουν στα γενικά λύκεια, είναι τα παιδιά που έρχονται και εδώ. Απλώς επικρατεί η άποψη ότι άμα πήγες εκεί... δεν είσαι εντάξει... Αυτό όμως είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο... δεν έχει ευθύνη το σχολείο. Ίσα-ίσα το σχολείο επιδιώκει να πείσει τα παιδιά ότι ζώντας μέσα σε ένα τέτοιο χώρο, έχουν πολλές ευκαιρίες. Άνοιγμα στην κοινωνία όσες φορές και αν επιχειρήσαμε λίγοι ήταν οι φορείς που ήρθαν εδώ να συμμετάσχουν... πάντα όμως υπάρχει χώρος... και διάθεση να κάνουμε πράγματα και να βρούμε ανταπόκριση, εγώ δεν κρύβομαι πίσω από τα λόγια μου... όταν κάναμε τη θεατρική παράσταση καλέσαμε το Δήμαρχο, τον Περιφερειάρχη... αλλά δεν εμφανίστηκε κανένας... αυτό είναι θέμα δικό τους, αν οι ίδιες οι αρχές δεν θέλουν να δουν την πραγματικότητα και να βοηθήσουν είναι δικό τους πρόβλημα, είναι δικό τους θέμα και όχι του σχολείου... οι ίδιοι αυτοί φορείς θα πρέπει να εντάζουν προγράμματα... άλλωστε η εποπτεία των σχολείων είναι αρμοδιότητα του Δήμου... γιατί ο Δήμος δεν κάνει ένα πρόγραμμα, μία ομιλία, μία παράσταση στο χώρο του σχολείου; Εμείς έχουμε πάντα τη διάθεσή, το θέλουμε, θέλουμε τα παιδιά να ακούνε και κάτι άλλο, να βλέπουνε και κάτι διαφορετικό, δεν είναι μόνο το θέμα της τέχνης... να γίνονται μόνο καλοί τεχνίτες... μερικές φορές αποκτώντας οι μαθητές ανθρωπιστικές αξίες, είναι πιο σημαντικό για την κοινωνία από ότι να είσαι καλός τεχνίτης, πιστεύω ότι ο καλός τεχνίτης δεν είναι και καλός άνθρωπος, ο καλός άνθρωπος είναι και καλός τεχνίτης».

Δ2: «Τώρα πώς το εννοείς το άνοιγμα στην κοινωνία;... προφανώς και ένα σχολείο διοικείται από πάρα πολύ κόσμο... διοικείται όχι μόνο από το διευθυντή, από το προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς... και προφανώς ένα σχολείο όσο πιο ανοιχτό στην κοινωνία είναι... θα ήταν παράγοντας ισορροπίας... τόσο πιο εύκολο είναι να δεχτεί πληθυσμό μαθητών με διάφορα πολιτισμικά στοιχεία. Όχι ότι θα γινόταν κάτι το τρομερό, αλλά θα βοηθούσε αυτό, βοηθάει στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία... είναι θέμα περισσότερο του ίδιου του σχολείου, εάν οι γονείς και εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερη αυτονομία, θα μπορούσαν να κάνουν ομαλότερη τη μετάβαση και τη συνύπαρξη των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία... και προφανώς και η κοινωνία βοηθάει... βέβαια χρειάζεται προσοχή, αλλά βοηθάει... νομίζω ότι θα ευνοούσε τη συνύπαρξη μαθητών διαφορετικών πολιτισμών... νομίζω όμως, ότι η ίδια η σχολική μονάδα αν μπορούσε να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες μόνη της, θα βοηθούσε... θα ήταν ένας παράγοντας ισορροπίας... δηλαδή το άνοιγμα του σχολείου θα βοηθούσε στη μείωση των ανισοτήτων... ξέρετε το σχολείο σαν δραστηριότητα είναι το ένα τρίτο της ζωής του μαθητή... θα πρέπει να βγει έξω... θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με τον ίδιο σεβασμό... έχει κοινωνικές εκδηλώσεις το σχολείο έξω... θα πρέπει να πιστέψει ο αλλοδαπός μαθητής ότι σε αυτή την περιοχή που ζει, έχει τα ίδια δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν και οι άλλοι, πώς θα το κάνουμε αυτό; πώς θα το καταλάβει;... όταν νιώθει τον εαυτό του ίσο, μαζί με τους άλλους μαθητές σε μία δραστηριότητα του Δήμου, σε μία δραστηριότητα της πόλης και μία δραστηριότητα της κοινότητας... Στο σχολείο μας δεν έχει γίνει βέβαια καμία συνεργασία, γιατί όταν πολλές φορές μου λένε αν έχεις αλλοδαπούς μαθητές στο σχολείο σου, η πρώτη απάντηση είναι όχι... μετά σκέφτομαι όμως ότι υπάρχουν μερικοί

αλλοδαποί μαθητές... τόσο μεγάλο βαθμό αφομοίωσης έχουμε... εγώ τους θεωρώ πλέον παιδιά μας... αλλά προφανώς αν είχα περισσότερους μαθητές θα επιδίωκα λίγο παραπάνω το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία».

Δ3: «Ναι πιστεύω ότι πολύ θα βοηθούσε, για να μην υπάρχουν αυτές οι διαφορές που υπάρχουν... δηλαδή θα μπορούσαν και οι τοπικοί άρχοντες εδώ, να βοηθήσουν να δείξουν λίγο ενδιαφέρον... να κάνουν και καμία εκδήλωση και γι' αυτά τα παιδιά ή να προσπαθούν με τους γονείς... όπου γίνονται κάποιες προσπάθειες τώρα τα Χριστούγεννα για τροφές και αυτά... και να βοηθάμε να δείχνουμε το κοινωνικό μας πρόσωπο να μην τα ξεχωρίζουμε... να βλέπουν και αυτά ότι ήρθαν από άλλο κράτος... βέβαια πολλοί από αυτούς θεωρούν την Ελλάδα πατρίδα τους... γιατί μπορεί και οι παππούδες τους να είναι εδώ... θα πρέπει να τους αγκαλιάσουμε αν είναι να έρχονται εδώ πέρα και να τα σπρώχνουμε ...στην Αλβανία τους λένε Έλληνες και οι Έλληνες τους λένε Αλβανούς... να μην υπάρχει αυτό... εμείς να τους έχουμε Έλληνες... δεν έχουμε κάνει κάποιες δράσεις προς το παρόν, αλλά έχουμε στο πρόγραμμα και θα ρωτήσουμε και θα συνεργαστούμε, για να βγει κάτι καλό... ακόμα είναι νωρίς βέβαια... αλλά θα βοηθήσει να εξαιρεθεί ο αποκλεισμός... βέβαια κάτι σκεφτόμαστε αλλά δεν μπορούμε ακόμα να το συζητήσουμε».

Δ4: «Ναι το πιστεύω αυτό... θα μπορούσε να γίνει αυτό με συντονισμένες ενέργειες και συντονισμένη δράση... σε ένα πρώτο τουλάχιστον επίπεδο θα μπορούσε να βοηθήσει η τοπική κοινωνία, θα βοηθούσε γιατί θα τόνιζε ενδεχομένως και όλα τα θετικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν από αυτή τη συνύπαρξη... Δεν νομίζω ότι υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός».

Δ5: «Σίγουρα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικές και όχι επιλεκτικές τέτοιες δράσεις, στο να γνωρίσει η κοινωνία γενικότερα... με μία άλλη οπτική... την οποία μπορεί να έχει μέσα από τα ΜΜΕ, περί Αλβανών κακοποιών, περί εγκληματιών και ότι κακό συμβαίνει το κάνουν οι αλλοδαποί... και να γνωρίσουν αυτά τα παιδιά, μέσα από τις δράσεις τους, και την επίδοσή τους στο σχολείο, και τη συμμετοχή τους γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα ήταν πολύ χρήσιμο... εμείς όσο μπορούμε το παλεύουμε να κάνουμε τέτοιες δράσεις... Το σχολείο έχει κάνει τέτοιες δράσεις και θα προγραμματίσουμε τώρα και τις νέες δράσεις, για αυτή τη χρονιά... και την ταινία όπως σας είπα... και έξω το σχολείο θα παρατηρήσετε ότι έχει κάποια μηνύματα όπως στοπ στο ρατσισμό, συνθήματα γκράφιτι και τα λοιπά».

Δ6: «Έχω απαντήσει από την αρχή... ότι στον τόπο μας δεν υφίστανται τέτοια φαινόμενα... έχω την αίσθηση ότι δεν υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός... δηλαδή δεν βλέπω παιδάκια να δουλεύουν στα 12 τους χρόνια, αντί να πηγαίνουμε σχολείο, οι γονείς αναγκάζονται να κάνουν δύο και τρεις δουλειές, προκειμένου να πάνε τα παιδιά τους σχολείο... αυτή είναι η αίσθησή μου... μπορεί να κάνω και λάθος... το σχολείο ανοιχτό είναι στην κοινωνία... δηλαδή δεν έχουμε κωφεύσει σε προβλήματα μαθητών... προσπαθούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές με οποιονδήποτε τρόπο... παραδείγματος χάρι μεθαύριο ξεκινάει από το σχολείο, στην τρίτη τάξη μία παρέμβαση για το ζήτημα του άγχους των μαθητών στις εξετάσεις... ή από το Γενάρη ξεκινάμε ένα πρόγραμμα στην πρώτη λυκείου, προκειμένου τα παιδιά να εγκλιματιστούν, να αποκτήσουν μία συλλογικότητα και να ελαχιστοποιηθούν φαινόμενα παραβατικότητας... τις δράσεις αυτές τις κάνουμε με την Αριάδνη... δεν είμαστε κλειστοί σε οτιδήποτε μπορεί να βοηθήσει το σχολείο... βέβαια οι δράσεις αυτές στοχεύουν σε όλο το σχολείο... δεν κάνουμε διάκριση στους μαθητές... γιατί δεν υπάρχει λόγος... ή αν υπήρχε... εάν είχαμε

ρατσιστικά φαινόμενα θα διοργανώναμε κάτι αντίστοιχα... κάποια ιδιαίτερη δράση... αυτό τι σημαίνει; ότι είναι κλειστό το σχολείο στην κοινωνία; Το θέμα είναι ότι έχουμε ένα σημαντικότατο πρόβλημα στο λύκειο, τη διαχείριση των εξετάσεων, το ότι το λύκειο έχει μετατραπεί σε ένα εξετασιοκεντρικό μηχανισμό, ο οποίος ουσιαστικά έχει αφαιρέσει από το σχολείο και τη δυνατότητα να κάνει κάποια άλλα πράγματα... Αλλά παρά όλα αυτά και δράσεις κάνουμε, αν παρατηρηθεί κάποιο φαινόμενο κάνουμε παρεμβάσεις... και με ψυχολόγους προσπαθούμε να τα αντιμετωπίσουμε, όταν εκδηλώνονται... προς το παρόν δεν βλέπουμε την ανάγκη να κάνουμε μία δράση που θα αφορούσε φαινόμενα ξενοφοβίας, αφού βλέπω το παιδάκι από την Αλβανία είναι δίπλα στο ελληνόπουλο... βέβαια μπορεί να μαλώσουνε και κάποια φορά αλλά... δεν έχουμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα».

Δ7: «Θα μπορούσε να βοηθήσει... γενικώς όλες αυτές οι δράσεις ενθαρρύνουν τα παιδιά στο να συμμετέχουν σε πράγματα, στο να ασχοληθούν με καινούργια πράγματα και ίσως και μαθητές πιο αδύναμοι, που δεν έχουν ασχοληθεί με κάποια αντικείμενα, τους δίνει μία ευκαιρία. Ίσως και να βοηθούσε τους αλλοδαπούς μαθητές αυτό το πράγμα... ίσως... ναι πιστεύω πως θα βοηθούσε ως ένα βαθμό».

Δ8: «Σίγουρα θα βοηθούσε πάρα πολύ... αλλά αυτό είναι και το μεγάλο πρόβλημα που έχουμε σαν σχολείο... δεν βγήκαν τα σχολεία στην κοινωνία... δεν βγαίνουν... επιβάλλεται να βγούνε, βοηθάει πάρα πολύ, όχι μόνο τους μαθητές αλλά και την κοινωνία την ίδια... εμείς προσπαθούμε να βγούμε στην κοινωνία με έργα των μαθητών, με έργα καινοτόμα... έχουμε καθιερώσει, όλα τα παιδιά να φέρουν κάποια ιδέα πρωτότυπη και την καλύτερη να την παράγουμε και θα την εκθέσουμε στην πόλη... για καινοτομία μιλάμε κάτι το οποίο δεν υπάρχει... έτσι ενεργοποιήσαμε όλα τα παιδιά να σκεφτούν και να προτείνουν... και έτσι θα βγούμε και στην κοινωνία... με τα έργα μας... στην κοινωνία δεν θα βγούμε βόλτα, πρέπει να μάθει η κοινωνία τι γίνεται στο σχολείο... δεν ξέρει η κοινωνία... ενώ γίνεται σημαντικό έργο δεν το γνωρίζει, η αιτία είμαστε εμείς που δεν το βγάζουμε έξω, βέβαια κάνουμε κι άλλες δράσεις... και για ενημέρωση, όπως για το aids... και για θέματα ψυχικής υγείας έγινε συζήτηση... ήρθαν ψυχολόγοι... ότι γίνεται το κάνουμε».

Δ9: «Βέβαια... εννοείται... άλλωστε είναι και αυτός ένας λόγος που δεν έχουμε τέτοια φαινόμενα... γιατί το σχολείο μας είναι ανοιχτό... και έχουμε συνεργασία και με το Δήμο και με το σύλλογο και με την τοπική κοινότητα... ακόμα και στις εκδρομές, για να ενισχύσουμε τα χωριά, πηγαίνουμε περίπατο σε κάθε χωριό, από όπου έχουμε παιδιά στο σχολείο... και κάποια άλλα προγράμματα κατά καιρούς, σε συνεργασία με κάποιους φορείς πάντα οργανώνουμε στο σχολείο».

Δ10: «Φυσικά και θα βοηθούσε... όπως και σε ένα σωρό άλλους τομείς θα βοηθούσε το σχολείο... το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία... κατά διαστήματα κάνουμε κάποιες συνεργασίες με την τοπική κοινότητα και με άλλους φορείς... κάνουμε συνήθως εκδηλώσεις, είτε με πολιτιστικούς συλλόγους ή θεατρικές ομάδες, το σύλλογο γονέων».

Στην ερώτηση για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και τη συμβολή του στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, οι απαντήσεις που λήφθηκαν ήταν θετικές ως προς αυτή την κατεύθυνση. Κάποιοι θεωρούν ότι το σχολείο είναι ανοιχτό προς την κοινωνία έτσι κι αλλιώς, αλλά θα μπορούσε να γίνει ακόμα περισσότερο, οργανώνοντας κάποιες δράσεις σε συνεργασία με άλλους φορείς

δίνοντας έτσι την ευκαιρία, στους αλλοδαπούς μαθητές να έρθουν ακόμα πιο κοντά στην κοινωνία και να αισθανθούν ενεργά μέλη της. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι που υποστηρίζουν ότι θα αυτό θα έπρεπε να γίνει με μεγάλη προσοχή και δίνοντας στη σχολική μονάδα περισσότερες ευκαιρίες για πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστική η άποψη ερωτώμενου που θεωρεί, πως το επαγγελματικό λύκειο υφίσταται ένα είδος αποκλεισμού, καθότι έχει επικρατήσει η άποψη, ότι εκεί συγκεντρώνονται οι μαθητές που δεν τα καταφέρνουν στο γενικό λύκειο.

## Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο επιδρά η πολυπολιτισμικότητα στην σχολική ηγεσία και ο τρόπος που αυτή μετασχηματίζεται, έτσι ώστε να δρα αποτελεσματικά και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο, με τη διενέργεια συνεντεύξεων σε δείγμα 10 διευθυντών από το νομό Θεσπρωτίας. Έγινε προσπάθεια τα σχολεία όπου επιλέχθηκαν οι διευθυντές, να αντιπροσωπεύουν την περιφέρεια και το κέντρο καθώς και όλους τους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι διευθυντές των σχολείων απάντησαν σε ερωτήσεις, που διερευνούσαν την επιβεβαίωση ή την διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν, κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων που καθόριζαν τους συσχετισμούς ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα και την εκπαιδευτική ηγεσία.

Πριν γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα και την διοικητική πράξη έχει ενδιαφέρον η επισήμανση ορισμένων σημείων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχαν σε αυτή. Η πρώτη παρατήρηση έχει να κάνει με το φύλο των συμμετεχόντων, από τα 10 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο μία ήταν γυναίκα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι, παρόλο που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γυναικοκρατείται, η εκπροσώπηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις είναι χαμηλή, (Φρόση, Κουϊουμτζή και Παπαδήμου 2001, Coleman 2002, Collard 2005). Παρά το γεγονός ότι οι διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση αποδίδονται πλέον μέσω της μοριοδότησης αντικειμενικών κριτηρίων και με την διαδικασία της αξιολόγησης μέσω συνέντευξης, οι διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση εξακολουθούν να καταλαμβάνονται κυρίως από άνδρες, με τις γυναίκες να αποτελούν μειοψηφία.

Αξιοσημείωτη είναι η κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες. Έτσι παρατηρείται ότι, οι αλλοδαποί μαθητές επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση μετά το γυμνάσιο, έναντι των σχολείων γενικής παιδείας. Ενώ κατά το γυμνάσιο, η αναλογία των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού είναι ισορροπημένη και χωρίς μεγάλες διακυμάνσεις ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, στη συνέχεια καταγράφεται ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο γενικό και το επαγγελματικό λύκειο ως προς το πλήθος αλλοδαπών μαθητών. Επίσης γενική παρατήρηση των διευθυντών ήταν, η μείωση των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τα μεγάλα ποσοστά που υπήρχαν τα προηγούμενα χρόνια. Παρόλα αυτά, η παρουσία αλλοδαπών μαθητών εξακολουθεί να υφίσταται στην εκπαιδευτική κοινότητα της περιοχής, η οποία καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά την παρουσία τους και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, με οργανωμένες δράσεις που προλαμβάνουν τα φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς και προωθούν την ομαλή τους ένταξη.

Περνώντας στο βασικό αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή τη συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και συγκεκριμένα στην διατύπωση της αρχικής υπόθεσης της έρευνας πως οι διευθυντές διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για τη διοίκηση των πολυπολιτισμικών σχολείων, παρατηρούμε ότι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν τις διαπολιτισμικές και διοικητικές ικανότητες, αφού οι βασικές τους σπουδές δεν τους εφοδίασαν με τα κατάλληλα προσόντα. Επιπλέον, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, δεν έχουν επιδιώξει κάποια σχετική επιμόρφωση. Επίσης, η διοικητική τους κατάρτιση σε



πολυπολιτισμικά σχολεία είναι ανύπαρκτη και μόνο κάποιοι διαθέτουν επιμόρφωση γενικά στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς αυτό δεν είναι προαπαιτούμενο για την επιλογή τους στην θέση. Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι διευθυντές δεν διαθέτουν την απαιτούμενη επιστημονική επάρκεια και τις απαραίτητες ακαδημαϊκές γνώσεις, που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στηριζόμενοι μόνο σε αυτές, στον πολυδιάστατο ρόλο που έχει η θέση του διευθυντή στα σύγχρονα σχολεία της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και της εθνικής ετερογένειας. Όπως εξάλλου οι ίδιοι δήλωσαν, με εξαίρεση αυτούς που επιμορφώθηκαν με δική τους πρωτοβουλία, η εκπαίδευση που έλαβαν από τις βασικές τους σπουδές, δεν μπορεί να συνδράμει με καθοριστικό τρόπο στην αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στις σχολικές τους μονάδες, καθώς δεν τους έχει εφοδιάσει με τις απαραίτητες διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες.

Επιβαρυντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα με την οποία οι διευθυντές χειρίζονται την πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τους μονάδων, είναι η έλλειψη γνώσης των πολιτισμικών κεφαλαίων και των εθνοτικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών τους. Η καλλιέργεια ενός κλίματος ισοτιμίας και σεβασμού μεταξύ όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω της αναγνώρισης και της αποδοχής των χαρακτηριστικών όλων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συνυπάρχουν σε μία σχολική μονάδα. Περισσότερο από όλους και λόγω της θέσης τους και της επιρροής που ασκούν στη διαμόρφωση του γενικότερου κλίματος της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές είναι απαραίτητο να έχουν εξοικειωθεί με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών τους, ώστε αφενός να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες των εν λόγω μαθητών και αφετέρου να προωθούν ένα πνεύμα πολιτισμικής ισοδυναμίας. Η έλλειψη γνώσης, όχι μόνο δεν επιτρέπει την προσαρμογή της διοικητικής μεθόδου πάνω στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, την κουλτούρα και την ιδιοσυγκρασία των αλλοδαπών μαθητών, αλλά ταυτόχρονα υποβαθμίζει τον κεντρικό ρόλο των διευθυντών, ως βασικούς φορείς στην αναγνώριση της σημαντικότητας όλων των πολιτισμών που συνυπάρχουν εντός του σχολικού πλαισίου και στη διάδοση ενός πνεύματος πολιτισμικής ανταλλαγής και δημιουργικής σύγκρισης που θα καλλιεργούσε ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής ανάμεσα σε όλους τους μαθητές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την διαπολιτισμική κατάρτιση των διευθυντών συμφωνούν με τις αντίστοιχες μελέτες που έχουν γίνει και αφορούν τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης (Παπαδόπουλος, 2010, Αντωνοπούλου, 2011) όσο και με αυτές που ευρύτερα καταπιάνονται με την επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στη διαπολιτισμικότητα (Γκόβαρης, 2005, Γεωργογιάννης, 2009, Παπαχρήστος, 2009). Η αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που ενδεχομένως να οφείλονται στην πολιτισμική ανομοιογένεια των μαθητών και η προσπάθειες που καταβάλουν για την εξασφάλιση εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου συνθηκών ισοτιμίας και αποδοχής, στηρίζεται στις ικανότητες που έχουν αποκτήσει μέσω της διοικητικής τους εμπειρίας και της προσωπικής ενασχόλησης με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, τα πορίσματα της έρευνας σχετικά με την κατάρτιση των διευθυντών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων, δεν επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση, ότι οι διευθυντές των σχολείων διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για τη διοίκηση των πολυπολιτισμικών σχολείων.

Στην έρευνα οι διευθυντές υποστήριξαν πως στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν, έχει επιτευχθεί μια ιδιαίτερα η αρμονική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών

στο ευρύτερο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων που δεν φαίνεται να οφείλονται στην πολιτισμική διαφορά. Οι μαθητές ελληνικής καταγωγής φαίνονται να έχουν αποδεχτεί την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και να έχουν συμφιλιωθεί με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, μη επιτρέποντας το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να αποτελέσει εμπόδιο στις μεταξύ τους σχέσεις. Το γεγονός αυτό απορρέει από τη γενική διαπίστωση πως οι μαθητές αυτοί, έχουν πλέον ενσωματωθεί και αφομοιωθεί στο ελληνικό στοιχείο και δεν δημιουργούν προβλήματα, στο σημείο που οι διευθυντές να αναφέρουν ότι ορισμένες φορές δεν τους ξεχωρίζουν από τους γηγενείς. Διαπιστώνεται ότι η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο είναι ομαλή, εφόσον ο αριθμός τους δεν είναι πολύ μεγάλος σε σχέση με τους γηγενείς. Επομένως, καθώς από την έρευνα καταδεικνύεται πως δεν αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για τη διοίκηση η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, δεν επιβεβαιώνεται η αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση.

Στο ερώτημα που αφορά την επικοινωνία των διευθυντών, με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών, οι περισσότεροι διευθυντές δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, συγκρίνοντας την με την επικοινωνία με τους γηγενείς γονείς. Η επικοινωνία καθίσταται δύσκολη και ελλειμματική, κυρίως λόγο εργασιακών υποχρεώσεων των αλλοδαπών γονέων. Οι διευθυντές δηλώνουν ότι οι γονείς φαίνονται αποστασιοποιημένοι ως και αδιάφοροι για τα σχολικά δρώμενα, καθώς φαίνεται να μην έχουν ιδιαίτερες προσδοκίες από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι η επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί πρόκληση για τη διοίκηση του σχολείου.

Η παρουσία διαφορετικών πολιτισμών και εθνοτήτων σε ένα σχολείο και η ανάγκη για την αρμονική τους συνύπαρξη οδηγεί σε κατακόρυφη αύξηση των απαιτήσεων ως προς τις διοικητικές ικανότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να συγκεντρώνει στο πρόσωπο του ένας διευθυντής. Ο διευθυντής, θα πρέπει να είναι ικανός όχι μόνο να διοικεί με τρόπο που θα διατηρεί τις λεπτές ισορροπίες σχέσεων μεταξύ ανόμοιων εθνοπολιτισμικά ομάδων που εύκολα στρέφονται η μία κατά της άλλης, αλλά επιπλέον να χρησιμοποιεί τη θέση του ώστε να εμπνέει πνεύμα ισοτιμίας και αλληλοσεβασμού, με το οποίο επιτυγχάνεται η εξασφάλιση ευχάριστου και δημιουργικού παιδαγωγικά περιβάλλοντος, επεμβαίνοντας όποτε το κλίμα αυτό για οποιοδήποτε λόγο διαταραχθεί. Η εκπλήρωση των παραπάνω απαιτήσεων είναι εξαιρετικά δύσκολη, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη η προσθετική τους δράση στην ήδη επιβραχυμένη καθημερινότητα του διευθυντή, λόγω της ενασχόλησης του με ποικίλα οργανωτικά και διοικητικά καθήκοντα. Μέσω της έρευνας διαπιστώνεται πως παρά τη συνθετότητα που προσδίδει στη διαδικασία διαχείρισης του ένα εθνοπολιτισμικά ανομοιογενές σχολικό περιβάλλον, στο σύνολο τους τα ηγετικά στελέχη δεν θεωρούν πως η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικό πρόβλημα για τη διοίκηση, με το γεγονός αυτό να διαψεύδει την αρχική υπόθεση για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η διοίκηση σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Όπως καταγράφηκε από την έρευνα, αυτό ίσως οφείλεται στην ύπαρξη μιας μόνο διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας και στην πολυετή της παρουσία στη χώρα.

Στις προηγούμενες ενότητες, καταγράφηκε η καθοριστική σημασία που έχει η σχολική διοίκηση στην οικοδόμηση ενός γόνιμου παιδαγωγικού περιβάλλοντος και τη διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία. Η ισχύς της παραπάνω διαπίστωσης γίνεται εμφανής στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες, στις οποίες συμβιώνουν μαζικά μαθητές διαφορετικών πολιτισμών και εθνοτήτων και συχνά αποτελούν χώρους

εκδήλωσης εθνολογικών προκαταλήψεων και στερεότυπων συμπεριφορών. Εκεί, ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται κομβικός, καθώς είναι αυτός που θα αναλάβει να συγκεράσει τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών και να μετριάσει τις ανισότητες μεταξύ τους και μέσω της άσκησης μίας δίκαιης και παραδειγματικής ηγεσίας, θα δημιουργήσει όλες τις προϋποθέσεις για να καλλιεργηθεί ένα πλαίσιο ισότητας και αποδοχής, μέσω του οποίου θα οικοδομηθούν ουσιαστικές σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων. Στο αντίστοιχο ερώτημα για τη διοίκηση της σχολικής τους μονάδας με τρόπο που συμβάλει στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών μαθητών οι απαντήσεις ήταν θετικές. Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου, που δίνει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, που επιλύει τα προβλήματα με δημοκρατικό τρόπο και προβλέπει την εφαρμογή προληπτικών ενεργειών και προνοητικών δράσεων, οδηγεί στη διαμόρφωση μιας συλλογικής στάσης απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και επιπλέον αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις όποιες αντιξοότητες που προκύπτουν λόγω της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών στα σχολεία. Όλοι οι διευθυντές συμφωνούν ότι ο τρόπος διοίκησης τους, συμβάλει στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων στο σχολείο επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την υπόθεση της έρευνας.

Σε αντίθεση με την αποτελεσματική διοίκηση των πολυπολιτισμικών σχολείων, οι απαντήσεις σχετικά με την προώθηση σχολικών εκδηλώσεων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια αποδοχής και σεβασμού όλων των πολιτισμών και των εθνικοτήτων στο σχολείο δεν ήταν ικανοποιητικές, αφού συσχετίζονται τέτοιες εκδηλώσεις με την ύπαρξη προβλημάτων. Πλην ορισμένων εξαιρέσεων, στο σύνολο τους οι διευθυντές δεν χρησιμοποιούν την ιδιότητα τους, προκειμένου να προωθήσουν την υλοποίηση στο σχολείο κατάλληλων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία, ούτε ενθαρρύνουν την πραγματοποίηση διαθεματικών εργασιών με θέμα την ισότητα των εθνών και την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών.

Στην έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ύπαρξης συγκρούσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών που ενδεχομένως να οφείλονται στην αίσθηση υπεροχής που συχνά έχει η κυρίαρχη εθνικότητα έναντι των υπολοίπων και να καταγραφεί ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων εκ μέρους της διοίκησης. Από τις απαντήσεις των διευθυντών φαίνεται να μην υπάρχουν ιδιαίτερες συγκρούσεις που να οφείλονται σε φυλετικούς λόγους ενώ τις λίγες φορές που εκδηλώνονται ο τρόπος αντιμετώπισης τους είναι κοινός για όλους τους μαθητές και σύμφωνος με τους σχολικούς κανονισμούς. Επιπλέον, η έρευνα κατέγραψε την ιδιαίτερη σημασία που δίνουν η διευθυντές στην πρόληψη τέτοιων περιστατικών στο σχολείο. Τα ηγετικά στελέχη των σχολικών μονάδων επομένως, μπορούν και πρωτοστατούν στη συλλογική προσπάθεια για την καθιέρωση μιας ευχάριστης και παιδαγωγικά γόνιμης ατμόσφαιρας, μειώνοντας την νευρικότητα μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών και ανακόπτοντας τα όποια φαινόμενα ξενοφοβικής συμπεριφοράς και ρατσιστικής βίας.

Η αδυναμία εξασφάλισης σε μία σχολική μονάδα ενός υγιούς πολυπολιτισμικού κλίματος ισότητας και σεβασμού, θα οδηγήσει με βεβαιότητα στην περιθωριοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και τον αποκλεισμό τους από τη σχολική ζωή. Μια από τις καλύτερες ενδείξεις που λαμβάνονται σχετικά με τη σημασία που αποδίδεται στην σωστή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, είναι μέσω της συμμετοχής τους στις σχολικές εκδηλώσεις. Ερωτώμενοι οι διευθυντές σχετικά με

την συμμετοχή των μαθητών μη ελληνικής ιθαγένειας, στην οργάνωση και υλοποίηση σχολικών εκδηλώσεων, στο σύνολό τους έδωσαν θετικές απαντήσεις, χωρίς να κρίνουν πως οι μαθητές χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση. Αν και ο εορτασμός των εθνικών επετείων στα σχολεία αποτελεί ένα ευαίσθητο σημείο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση μαθητών διαφορετικής εθνικότητας, καθώς ως δραστηριότητα χρησιμοποιείται κατεξοχήν για την προβολή των εθνικών χαρακτηριστικών και την εξύψωση του εθνικού φρονήματος των μαθητών ενώ συχνά, εκ προθέσεως ή όχι, καλλιεργεί ένα κλίμα ανωτερότητας της ελληνικής φυλής έναντι των γειτονικών λαών, παρόλα αυτά οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν ενεργά. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την αρμονική ενσωμάτωση της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας στη ελληνική κοινωνία, ενώ επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων υιοθετούν κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη ενός υγιούς διαπολιτισμικού περιβάλλοντος.

Η ερώτηση η οποία αποσκοπεί στην καταγραφή των ευρύτερων απόψεων των διευθυντών για τη σχέση της πολυπολιτισμικότητας και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θέτει το ζήτημα των προθέσεων που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση απέναντι στον πολιτισμικό πλουραλισμό, καλώντας τους διευθυντές να καταγράψουν τη γνώμη τους, αναφορικά με τη συμβολή του σχολείου στην διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Στο σύνολο τους οι διευθυντές θεωρούν ότι το σχολείο δεν συμβάλλει στην διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών που έχουν οι μειονοτικές ομάδες μαθητών, παρά μόνο στην προσαρμογή και την ένταξη των μαθητών γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ευρύτερη πολιτισμική τους αφομοίωση. Οι διευθυντές φαίνεται να έχουν επίγνωση ότι στην πράξη το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να εκπληρώσει την προάσπιση της πολιτισμικής ταυτότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών, εφόσον αυτό δεν αποτελεί στην πραγματικότητα προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά απεναντίας για λόγους που σχετίζονται με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, η ελληνική εκπαίδευση εμφανίζει μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και μία προσπάθεια αφομοίωσης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.

Η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας και εκπαίδευσης όλων όσων υπηρετούν σε αυτό, κυρίως δε των εκπαιδευτικών. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να μετουσιώσουν στην πράξη τα αξιώματα τις ισότιμης μεταχείρισης και της παροχής ισοδύναμων ευκαιριών, χωρίς όμως να διαθέτουν την απαιτούμενη εμπειρία και την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο εθνοπολιτισμικά ετερογενές περιβάλλον. Προσπαθώντας να διερευνηθεί η γνώμη των διευθυντών για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ζητήθηκε η εκτίμηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν στην τάξη μεθόδους διδασκαλίας που παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές. Οι διευθυντές εμφανίζονται μοιρασμένοι όσον αφορά την άποψή τους για την επάρκεια με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαπολιτισμικές μεθόδους διδασκαλίας. Παρά τις μειωμένες διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών πάντως, οι διευθυντές δεν διακρίνουν τάσεις για άνιση και μειωτική μεταχείριση από αυτούς εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαχωρίζουν το μαθητικό πληθυσμό ανάλογα με την εθνική του προέλευση και φροντίζουν να συμπεριφέρονται δίκαια και αμερόληπτα σε κάθε κατηγορία μαθητών.

Τα αναλυτικά προγράμματα με τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια που τα συνοδεύουν, έχουν σχεδιαστεί κατάλληλα ώστε να προωθούν την εθνοκεντρική

αντίληψη στους μαθητές και να διαφυλάττουν το πολιτισμικό στοιχείο. Ο μονοπολιτισμικός τους χαρακτήρας και η απαίτηση για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της κύριας πολιτισμικής ομάδας, καθιστούν τα αναλυτικά προγράμματα αντίθετα με την εισαγωγή στην διδακτική πράξη ξενικών προτύπων και συμβόλων, με αποτέλεσμα να μην ευνοούν την καλλιέργεια του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού, οδηγώντας στην βαθμιαία εξάλειψη των διακριτών χαρακτηριστικών των μειονοτικών ομάδων. Στην ερώτηση αν τα αναλυτικά προγράμματα προωθούν την πολυπολιτισμικότητα οι απαντήσεις διευθυντών φανερώνουν τις εκτιμήσεις τους για τον μέτριο, στην καλύτερη περίπτωση βαθμό, στον οποίο η εκπαίδευση λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας.

Η αρχική πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, παρουσιάζεται χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, γεγονός που οφείλεται στην πολύχρονη παρουσία τους στην ελληνική επικράτεια αλλά και στην απλούστευση των διαδικασιών εγγραφής των μαθητών στο σχολείο. Τονίζεται το γεγονός ότι η περιοχή δεν έχει δεχτεί πρόσφυγες από τις χώρες που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση, όπως είναι η Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, καθώς στην περίπτωση αυτή οι διευθυντές εκτιμούν ότι πιθανόν να αντιμετώπιζαν κάποια προβλήματα.

Στο ζήτημα των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, οι διευθυντές παρατηρούν γενικά χαμηλότερες επιδόσεις από τους γηγενείς, φροντίζοντας όμως να αναφερθούν σε σημαντικές εξαιρέσεις ενώ αποδίδουν το γεγονός στα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και στη μειωμένη υποστήριξη που έχουν από το οικογενειακό περιβάλλον. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές στα επαγγελματικά λύκεια, γεγονός που συμπίπτει με έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2011), σύμφωνα με τη οποία ο μαθητικός πληθυσμός που επιλέγει την επαγγελματική εκπαίδευση αποτελείται κυρίως από αγόρια με χαμηλές επιδόσεις και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η διαχρονική αναπαραγωγή αυτών των χαρακτηριστικών, οδηγεί στην αντίληψη, ότι η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί εκπαιδευτική επιλογή δεύτερης κατηγορίας αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο κοινωνικές και έμφυλες προκαταλήψεις.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των διευθυντών, η σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών της περιοχής είναι πολύ χαμηλή, με τους μαθητές να διακόπτουν την σχολική τους φοίτηση μόνο στην περίπτωση που έχουν πρόθεση να εγκαταλείψουν την χώρα. Όπως καταγράφηκε από τις απόψεις ορισμένων διευθυντών, φαίνεται ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνική ένταξη των παιδιών τους και στην εξασφάλιση καλύτερης ζωής. Έχοντας επομένως σωστά κίνητρα από την οικογένειά τους, οι αλλοδαποί μαθητές φροντίζουν να μην εγκαταλείπουν το σχολείο και να αποκτούν έναν τίτλο σπουδών, ακόμα και αν αυτό προϋποθέτει την επανάληψη κάποιας τάξης.

Το άνοιγμα του σχολείου περισσότερο στην κοινωνία βρίσκει σύμφωνους όλους τους διευθυντές του δείγματος, εφόσον πιστεύουν ότι θα βοηθούσε στην κατεύθυνση της ένταξης των αλλοδαπών, σε συνεργασία με διάφορους φορείς για τον περιορισμό φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού. Παρά τη θετική τους στάση, η έρευνα δεν κατέγραψε την ανάληψη κατάλληλων δράσεων εκ μέρους των διευθυντών για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Επιπλέον, εκτιμούν ότι οι λόγοι για τους οποίους θα έπρεπε η εκπαίδευση να προασπίζεται τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα δεν σχετίζονται μόνο με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την υποχρέωση διατήρησης των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, άλλα αφορούν και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρούν ότι η εκπαιδευτική

διαδικασία θα επωφελούνταν από την διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανταλλαγή διαφορετικών παραδόσεων, νοοτροπιών και κουλτούρας.

Στη παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η παρουσίαση των συσχετισμών που αναπτύσσονται μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, εστιάζοντας το ενδιαφέρον σε επίπεδο σχολικής μονάδας και πραγματοποιώντας ποιοτική έρευνα με δείγμα διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας. Καθοριστικός εμφανίζεται ο ρόλος του διευθυντή, στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα διαφυλάσσει τον σεβασμό και την αποδοχή όλων των μαθητών, ακόμα και όταν αυτοί δεν ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα. Ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελέσει τον πυρήνα από όπου θα ξεκινά και θα διαχέεται ο απαλλαγμένος από στερεότυπα διαπολιτισμικός τρόπος σκέψης, αρχικά στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, απελευθερώνοντάς τους από τις φυλετικές προκαταλήψεις που οι ίδιοι συχνά φέρουν και στη συνέχεια, δρώντας πολλαπλασιαστικά, θα διαμορφώνει την πολυπολιτισμική συνείδηση της σχολικής μονάδας ως σύνολο.

Η έρευνα κατέληξε σε καίρια συμπεράσματα, τα οποία διαφωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η πολυπολιτισμικότητα από τη σκοπιά της διοικητικής επιστήμης, ανιχνεύουν την επάρκεια με την οποία τα διευθυντικά στελέχη ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων σχολείων της εθνοπολιτισμικής ανομοιογένειας και επισημαίνουν τους απαραίτητους μετασχηματισμούς από τους οποίους θα πρέπει να διέλθει η διοικητική πράξη προκειμένου να καταστεί ευνοϊκή για τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο αλλά και να δώσουν και το έναυσμα για νέες έρευνες. Η πρακτική αξιοποίηση θα οδηγούσε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Η θεωρητική αξιοποίηση αφορά τη διεξαγωγή ερευνών που θα διερευνούν τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών, μαθητών αλλά και γονέων σε θέματα σχετικά με τη πολυπολιτισμικότητα, την δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καθώς και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αδάμος, Δ. (2016). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολυπολιτισμικότητα: Μελέτη περίπτωσης στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. Στο Γούσιας, Φ. (επιμ). *Πρακτικά 3<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Νέου Παιδαγωγού*, 16-17 Απριλίου 2016 (1468-1476). Αθήνα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωτική συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελλην.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα –Λιβάνη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντωνοπούλου, Π. (2011). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ασπιώτη, Ε. (2012). *Αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Βασιλείου, Κ. (2011). *Η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό σχολείο. Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών/ριών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας & Β'/βάθμιας Εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 1ος, Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης Χ. (2005α). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις Αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Σε Alluffi-Pentini, Α. *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (σ. 9-24). Αθήνα: Ατραπός.

- Γκόβαρης, Χ. (2005β). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Πάτρα: (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004). *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α., Σκούρτου, Ε. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες - Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Βάση Διατριβών Ε.Κ.Τ, Ελλάδα.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.14, σελ. 15-24.
- Ιάσωνος, Σ., Ζεμπύλας, Μ. (2008). Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. *10ο Παγκόπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. (ηλεκτρ. βιβλ.) Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Καραμούσα, Μ., (2014). *Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κατερίνη, Ι. (2010). *Ο διαπολιτισμικός ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Έρευνα σε δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχοι και πρακτικές. Στο Χατζηθεοδωρίδης, Β., Γεωργιάδης, Ν., Δεμίρογλου, Π., (επιμ.). *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Βαλκανικού Συνεδρίου με θέμα: Προγράμματα διδασκαλίας στην εκπαίδευση των βαλκανικών χωρών*, Δράμα 8-9 Νοεμβρίου 2002 (75-83). Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ.
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κοίλιαρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κοντάκος, Α. (1995). Ταυτότητα και Παιδαγωγική. *Παιδαγωγικός Λόγος*, τεύχος 1, σσ. 61-73.
- Κοντάκος, Α. (2010). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.
- Κουλουμπαρίτση, Α. κ. α. (2010). Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, τ. 13, σσ. 43-54.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Γαληνού, Π. (2000). Πολιτισμικές Ταυτότητες : από το Τοπικό στο Παγκόσμιο; Στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.). *«Εμείς» και οι «Άλλοι»*. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μάρκου, Γ. (1995). Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο: Καζαμιάς, Α.Μ., Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Προοπτικές Ελληνική εκπαίδευση ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

- Μάρκου, Ε. (2010). Διαδικασίες θεσμικής διάκρισης και σχολικές δομές: η θέση του διευθυντή σε πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά σχολεία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. – Μπάρος, Β. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Τομ. ΙΙ, Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Πάτρα.
- Μπαμπάλης, Θ., Κουτούβελα, Χ. (2012). Διαπολιτισμικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της εκπαίδευσης, Οικονομική κρίση και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή 15ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα επιστημών της προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Βάση Διατριβών Ε.Κ.Τ, Ελλάδα.
- Μπιτσάνη, Ε. (2002). *Πολιτισμός κα Τοπική Κοινωνία: η τοπική πολιτιστική ανάπτυξη στην Ελλάδα και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, 1980- 2000*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Βάση Διατριβών Ε.Κ.Τ, Ελλάδα.
- Μπονίδης, Κ., (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουγουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων και υπηρεσιών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Εισαγωγή στο Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο/ Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Νιδέλτσου, Α. (2016). *Η προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη στο ελληνικό στο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση λόγω πολιτισμικής ετερότητας από την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. Μαντέλη, Α. (2014). *Η Εθνοπολιτισμική Ετερότητα ως γενεσιουργός αιτία του Σχολικού Εκφοβισμού*. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρόν και Προοπτικές*, Ιωάννινα.
- Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α., Τόγια, Κ., (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδραση του στη διαμόρφωση των στόχων του. Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου *Θεωρητικές και Ερευνητικές προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο του 2017 από τη διεύθυνση: [http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko\\_perivalon\\_sxoleio\\_epidراسι.pdf](http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidراسι.pdf)
- Ουζούνη, Δ. (2017). *Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: Ο ρόλος της ηγεσίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001α). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001β). Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο;». Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (επιμ.). *Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2010). Η διοίκηση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο της ετερότητας. Στο Γεωργογιάννης, Π. – Μπάρος, Β. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Τομ. II, Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Πάτρα.
- Παπαματθαίου, Μ. (2014, 6 Μαρτίου). Τρεις στους δέκα μαθητές έχουν ασκήσει βία στο σχολείο. Εφημερίδα *Το Βήμα*. Ανεκλήθη ηλεκτρονικά τον Οκτώβριο του 2017 από τη διεύθυνση <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=574017>.
- Παπάς, Α. (2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασάνδα, Α. (2007). *Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και παλιννοστώντων / αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Παπαχρήστος, Κ., Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2012). Σχολική βία και πολυπολιτισμικότητα: Η ανάγκη διαπολιτισμικών παρεμβάσεων. Στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο *Ψυχική υγεία των παιδιών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ιων.
- Πανταζής, Β. (2002). Το μάθημα της Ιστορίας - Διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας. *Μακεδόν*, τεύχος 10, σσ. 205-216.
- Προμόνα, Α. (2003). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Πέτρου, Ι. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Ελευθερία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Πουλής, Π. (2011). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χρ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χρ. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χρ., Σαΐτη, Α. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση ης υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ, Εμπειρογνωμοσύνη.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τσαούσης, Γ.Δ. (1984). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. 2η Εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Επίκεντρο. Διαθέσιμο στο [https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos\\_book.pdf](https://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf)
- Τσούκας, Κ. (2004). *Αν ο Αριστοτέλης ήταν διευθύνων σύμβουλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,(2011). *Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ–ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ενότητα Εργασίας 2. Επιστημονική σχεδίαση και διενέργεια έρευνας. Παραδοτέο Π2.3 Τελική Έκθεση. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» (ΙΤΥΕ «Διόφαντος» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση» 2007-2013.*

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). *Παράγοντας φύλο και σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μελέτη επισκόπησης)*.Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χριστοφή, Μ.,(2010). *Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στην αποτελεσματικότητα της Κυπριακής διαπολιτισμική εκπαίδευσης – Η περίπτωση των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας Κύπρου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## **Ξενόγλωσση**

Andersen, F. C., Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22 (4), 285-299.

Banks, J. (2000). *Cultural diversity and education Foundations, curriculum and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

Ball, H. (1998). History and Political Science: Attacking the Architecture of Race in America - and More. In Ball, H., Berkowitz, S.D. & Mzamane, M., *Multicultural Education in colleges and universities. A transdisciplinary approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Billot, J.,Goddard, T., Cranston, N. (2006). How principals manage ethnocultural diversity: Learning from three countries. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Principal Leadership Magazine*, Vol. 4, Number 7.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Brandt, G. (1986). *The realization of antiracist teaching*. Lewes: Falmer Press.

- Borelli, M., Essinger, H. (1986). Political Education in Classes with Students from different Cultural and Ethnic Backgrounds, in: *Intercultural Education*. Council of Europe. Strasburg.
- Camilleri, C., (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. In Ruano-Borbala J.-Cl. (eds.). *L'identité: L'individu, Le groupe, La société*. Paris. Sciences Humaines, pp. 52-75.
- Capper, C. (1993). *Educational administration in a pluralistic society*. Albany, New York: State Univ. of New York Press.
- Charlot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Ν., μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collard, J. & Reynolds, C. (2005). *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives*. UK: Open University Press
- Coleman, M. (2002). *Women as headteachers: striking the balance*. Stoke in Trent, Trentham Books.
- Cuche, D., (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Doyle, A. B., Aboud, F. E. (1995). *A Longitudinal Study of White Children's Racial Prejudice as a Social Cognitive Development*. Merrill-Palmer Quarterly 41:210–29.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφρ. Κίκιζας, Δ.) Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goddard, T., Hart, A. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management*, 27 (1), 7-20.
- Gottfredson, D. & Gottfredson, G. (2002). Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39 (1), 3-35.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Harris, S. & Petrie, G. (2003). *Bullying the Bullies, the Victims, and the Bystanders*. Lanham, Maryland and Oxford: A scarecroweducation book.
- Holsti, O. (1968). Content analysis. In Aronson, A & Lindzey, E. (eds). *The Handbook of Social Psychology* (pp 596-675) 2, London: Addison Wesley.

- Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (9<sup>th</sup> edition). New York: McGraw Hill.
- Knuth R. & Banks P. (2006). *The Essential Leadership Model*. (NASSP Bull 90 nol Mr 2006). The H.W. Wilshon Company.
- Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. (μτφρ. Σοκοδήμος, Α). Αθήνα: Κριτική.
- Laburthe-Tolra, P., Warnier, J. (2003). *Εθνολογία – Ανθρωπολογία* (μτφρ. Β. Χατζάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Milliken, F. (1987). Three types of perceived uncertainty about the environment state, effect and response uncertainty. *The academy of management Review*, 12(1), 133-143.
- Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Naylor, J. (1999). *Management*. Edit, Financial Times. London: Pitman Publishing.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child Psychol Psychi*, 35(7), 1171-1190.
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: Needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15 (3), 317-329.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Phinney, J. & Rosental, D. (1992). Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome. In Adams, G., Gullota, T. & Montemayor, R. (Eds). *Adolescent identity formation* (pp.145-172). Newbury Park, CA: Sage.
- Queiroz, J. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. (Χριστοδούλου, Ι.& Σταμέλος, Γ. μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rigby, K.(2002). *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις* (Δόμπολα, Β. μτφ.). Αθήνα: Τόπος.
- Supple, A., Ghazarian, S., Frabutt, J., Plunkett, S., Sands, T. (2006). Contextual influences on Latino adolescent ethnic identity and academic outcomes. *Child Development*, 77(5), pp. 1427-1433.
- Sashkin, M. (1985). A New Vision of Leadership. *Journal of Management Development* 6, 4, pp. 19-28.

- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S.Worchel (eds.). *The social psychology of intergroup relations* pp. 33-47. Monterey, CA: Brooks/Cole.ress.
- Unesco, (2001). *Οικουμενική διακήρυξη για την πολιτιστική πολυμορφία*. Hellenic Republic Ministry of foreign affairs translation service. Ανακτήθηκε από [http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_el.pdf.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf) στις 4 Οκτωβρίου 2017 .
- Verma, G., Bagley, C. (1984). *Race Relations and Cultural Differences*. London: Macmillan.
- Walker, A., Dimmock, C. (2005). Leading the multi-ethnic school: research evidence on successful practice. *The Educational Forum*, Journal of Kappa Delta Pi, 69 (3), 291-304.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventure in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- Zhang, Y & B. M. Wildemuth (2009). Qualitative analysis of content. In Wildemuth, B. (ed.) *Application of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 308-319.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
2. Ηλικία: έως 40  41 – 45  46 – 50  51+
3. Χρόνια Υπηρεσίας ως Διευθυντής: 1- 3  3-6  6+
4. Βασικές Σπουδές:  
.....  
.....
5. Μεταπτυχιακό: Ναι  Όχι  Γνωστικό πεδίο:  
.....
6. Διδακτορικό: Ναι  Όχι  Γνωστικό πεδίο:  
.....
7. Υπηρεσία σε:  
Γυμνάσιο  Γενικό Λύκειο  ΕΠΑΛ
8. Τόπος σχολείου: Κεντρικό  Περιφερειακό
9. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο σας:

Οι ερωτήσεις στους συμμετέχοντες στην έρευνα, βασίζονται σε πέντε κατευθυντήριους άξονες:

**1<sup>ος</sup> άξονας: Ερωτήματα σχετικά με την κατάρτιση των διευθυντών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων»**

1. Γνωρίζετε τις ετερογενείς πολιτισμικά ομάδες που κατοικούν στην Ελλάδα, τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν;
2. Γνωρίζετε τις αρχές και τις παιδαγωγικές μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
3. Οι σπουδές που έχετε κάνει, σας έχουν καταρτίσει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή επιμορφωθήκατε με δική σας πρωτοβουλία;
4. Έχετε επιμορφωθεί στην διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων;

**2<sup>ος</sup> άξονας:** Ερωτήσεις που αφορούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

1. Οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ενταχθεί αρμονικά στο σχολικό πλαίσιο; Πως θα χαρακτηρίζατε τη συνύπαρξή τους με τους γηγενείς;
2. Πως θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία του σχολείου σας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;
3. Θεωρείτε ότι η ύπαρξη ετερογενών μαθητών δημιουργεί προβλήματα στη διοίκηση του σχολείου σας;
4. Πιστεύετε ότι ο τρόπος διοίκησης του σχολείου σας συμβάλλει στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών μαθητών;

**3<sup>ος</sup> άξονας:** Ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίτευξη υγιούς διαπολιτισμικού περιβάλλοντος.

1. Η διοίκηση προωθεί εκδηλώσεις με θέμα τη διαπολιτισμικότητα;
2. Πως διαχειρίζεστε τις συγκρούσεις μεταξύ αλλοδαπών μαθητών ή μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών;
3. Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις και εορτές; Τους ενθαρρύνετε και με ποιο τρόπο;

**4<sup>ος</sup> άξονας:** Ερωτήσεις που αφορούν τις πρακτικές που προάγουν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

1. Πιστεύετε ότι το σχολείο συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών;
2. Πιστεύετε πως ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών;
3. Πιστεύετε πως τα αναλυτικά προγράμματα είναι σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προάγουν την πολυπολιτισμικότητα;

**5<sup>ος</sup> άξονας:** Ερωτήσεις που αφορούν την εξάλειψη φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού.

1. Θεωρείτε ότι υπάρχουν εμπόδια κατά την αρχική πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο; Πως τα ξεπερνάτε; Οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών πόσο διαφέρουν από τους γηγενείς;
2. Οι αλλοδαποί μαθητές διακόπτουν τη φοίτηση τους; Πως το αντιμετωπίζετε;

3. Πιστεύετε ότι το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των αλλοδαπών και στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού;