



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ ΤΜΗΜΑ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΑ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου

Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στα  
Οικονομικά της Εκπαίδευσης

Ο ρόλος της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης ως μορφή ηγεσίας  
στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Φοιτητής: Σαββόπουλος Δοξάκης  
ΑΜ: ΟΕΚ1937

Επιβλέπουσα: Σαΐτη Άννα



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**

---

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS DEPARTMENT OF  
ECONOMICS**

**MASTER PROGRAM IN ECONOMICS IN  
EDUCATION**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in "Economics in Education"

**The role of cultural responsive leadership as a form of  
leadership in inclusive education**

**Piraeus August 2020**

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Οικονομικά της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία, με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της και ιδιαίτερα: Την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Σαΐτη Άννα, για την πολύτιμη υποστήριξή της, τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης ευχαριστίες απευθύνω σε όλα τα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της οικογενείας μου για την αδιάλειπτη στήριξη τους και όλους τους συναδέλφους μου για τις ανταλλαγές απόψεων, το ειλικρινές ενδιαφέρον τους και τη σημαντική βοήθειά τους σε όλα τα στάδια της εργασίας.

## Περίληψη

Για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον απαιτείται μια ηγεσία που να ενσωματώνει μέσα της τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής απόκρισης. Στην παρούσα διερευνητική μελέτη εξετάστηκαν οι παράγοντες που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την εφαρμογή της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολείων της Αττικής. Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ως δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Για την ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου με τη δημιουργία κωδίκων και θεματικών κατηγοριών. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι τα εξής: α) οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δείχνουν ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, β) οι διευθυντές θεωρούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαντική καθώς βοηθάει: στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών, στην δημιουργία ανοικτών σχολικών περιβαλλόντων που αποδέχονται την διαφορετικότητα, δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και μειώνοντας τις συγκρούσεις και στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη, γ) οι διευθυντές του δείγματος εφαρμόζουν κάποιες πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης για τη συμπερίληψη των παιδιών των μεταναστών στην σχολική μονάδα (πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διάδοση των αξιών της διαπολιτισμικότητας στη σχολική μονάδα με τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, εφαρμογή μεθόδων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κ.α.). Τα σημαντικότερα προβλήματα των διευθυντών είναι τα εξής: η ανυπαρξία νομοθεσίας, η έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, και απουσία μέριμνας από το κράτος. Οι προτάσεις που έκαναν οι διευθυντές με την ολοκλήρωση της έρευνας είναι οι εξής: επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία και παροχή βοήθειας από το κράτος με σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης, συμπεριληπτική εκπαίδευση, διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

## **Abstract**

Effective inclusion of students with different cultural backgrounds in the school environment requires leadership that incorporates the characteristics of a cultural response. In the present exploratory study, the factors that hinder or facilitate the implementation of the leadership of the cultural response in Greek schools were examined. The research involved 10 principals of the Secondary Education of schools in Attica. The semi-structured interview was used as a research tool. Convenience sampling was used as sampling method. For the analysis of the qualitative results the content analysis was used by creating codes and thematic categories. The main conclusions of the research are the following: a) school principals show interest in the integration of immigrants in the school environment in the context of inclusive education, b) principals consider inclusive education important as it helps: to reduce stereotypes and promoting democratic values, creating open school environments that accept diversity, providing equal learning opportunities and reducing conflict, and promoting education for peace; c) principals apply some inclusion of immigrant children in the school unit (practices for the integration of students with different cultural backgrounds, dissemination of intercultural values in the school unit by creating the appropriate school climate, application of methods for teacher evaluation, etc.). The most important problems of the principals are the following: the lack of legislation, the lack of teacher training, the suffocating schedule, and the lack of care from the state. The suggestions made by the principals at the end of the research are the following: teachers training, exchange of good practices with other schools and assistance from the state with relevant legislative initiatives.

**Keywords:** cultural responsive leadership, inclusive education, secondary school principals

## Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ .....	4
1.1 Εισαγωγή .....	4
1.2 Ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης .....	4
1.3 Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	8
1.4 Ανακεφαλαίωση .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	12
2.1 Εισαγωγή .....	12
2.2 Λειτουργία και οργάνωση ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	12
2.2 Ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων στην λήψη αποφάσεων...	15
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα.....	17
2.4 Η αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία: η πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	21
2.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	24
3.1 Εισαγωγή .....	24
3.2 Σύνδεση της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης με τη θεωρία της παιδαγωγικής πολιτισμικής απόκρισης.....	24
3.3 Η σύνδεση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη θεωρία του Allport's (1954).....	26
3.4 Συμπεράσματα κεφαλαίου .....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	29
4.1 Εισαγωγή .....	29
4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος .....	30
4.3 Πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στα σχολεία .....	32
4.4 Ευκαιρίες και προοπτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης για το σχολείο.....	35
4.5 Εμπόδια/προβλήματα διευθυντών σχολικών μονάδων που επιχειρούν την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης .....	36

4.6 Συμπεράσματα κεφαλαίου .....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>40</b>
5.1 Εισαγωγή .....	40
5.2 Μεθοδολογία .....	40
5.3 Φιλοσοφία έρευνας.....	42
5.4 Ερευνητικό εργαλείο .....	43
Πίνακας 5.1 .....	44
Αντιστοιχία μεταξύ ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων συνέντευξης..	44
5.5 Δείγμα και δειγματοληψία.....	44
5.6 Διαδικασίες διεξαγωγής συνεντεύξεων.....	45
5.7 Συνοπτική αναφορά στο τρόπο ανάλυσης αποτελεσμάτων .....	45
5.8 Αδυναμίες ποιοτικής έρευνας .....	47
5.9 Ηθική της έρευνας .....	47
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>49</b>
6.1 Εισαγωγή .....	49
6.2 Αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για τον ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	53
6.3 Η εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών πολιτισμικής απόκρισης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής .....	62
6.4 Προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης .....	76
6.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου .....	85
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>87</b>
7.1 Γενική συζήτηση .....	87
7.2 Συμπεράσματα.....	94
7.2 Προτάσεις .....	96
Βιβλιογραφία.....	98
Ξενόγλωσση .....	98
Ελληνική.....	104
Παράρτημα Α: Δελτίο πληροφοριών για τους συμμετέχοντες .....	106
Παράρτημα Β: Συνεντεύξεις .....	108

## Πίνακας πινάκων

Πίνακας 6.1.....	50
Δημογραφικά δείγματος .....	50
Πίνακας 6.2.....	51
Κώδικες και θεματικές κατηγορίες (σύνολο).....	51
Πίνακας 6.3.....	54
Αντιλήψεις διευθυντών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση (συχνότητες κωδίκων).....	54
Πίνακας 6.4.....	63
Εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής (συχνότητες κωδίκων) .....	63
Πίνακας 6.5.....	77
Εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.....	77
Πίνακας 6.6.....	80
Βασικά προβλήματα .....	80
.....	<b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>
Πίνακας 6.7.....	83

## Πίνακας γραφημάτων

Γράφημα 6.1 .....	56
Διαγραμματική απεικόνιση των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (συχνότητες κωδίκων) .....	56
Γράφημα 6.2 .....	65
Διαγραμματική απεικόνιση των απόψεων των διευθυντών για την εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στο σχολείο (συχνότητες κωδίκων).....	65
Γράφημα 6.3 .....	78



Διαγραμματική απεικόνιση των πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.....	78
Γράφημα 6.4 .....	81
Διαγραμματική απεικόνιση των προβλημάτων .....	81

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών, που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του σχολείου, έχει τεκμηριωθεί από πολλούς μελετητές (Saiti, 2007, Saiti, 2009, Saiti, 2010, Aguilar, 2011, Khalifa, Gooden & Davis, 2016). Ειδικότερα, η Saiti (2007, σελ. 66) αναφέρει ότι η εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο της ηγεσίας του σχολείου αλλά αποτελεί ένα αντικείμενο, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται: οι θεσμικοί, οι κοινωνικοί, οι οικονομικοί και οι εργασιακοί παράγοντες.

Στο πλαίσιο των σημερινών σχολικών περιβαλλόντων ένα θέμα, που απασχολεί τόσο τους διευθυντές των σχολικών μονάδων όσο και τους μελετητές, είναι η ενσωμάτωση των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πράγματι, η μαζική άφιξη μεταναστών μαθητών σε σχολικές μονάδες έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα που αφορούν στην συμπερίληψή τους στη σχολική κοινότητα (Saiti, 2007, Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006, Νικολάου, 2011).

Οι μελετητές (Aguilar, 2011, Khalifa, Gooden & Davis, 2016, Brown συν άλλοι, 2017) αναφέρουν ότι για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον απαιτείται μια ηγεσία που να ενσωματώνει μέσα της τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής απόκρισης. Ως εκ τούτου, η έρευνα της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης έλκει το ενδιαφέρον των μελετητών, που ασχολούνται με τις μεταρρυθμίσεις και τις πολιτικές της εκπαίδευσης στο σημερινό πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Kozleski & Waitoller, 2010).

Προκειμένου μια σχολική πολιτική να θεωρηθεί ότι ενσωματώνει μέσα της τη διάσταση της πολιτισμικής απόκρισης θα πρέπει να λαμβάνει πραγματικά υπόψη τον τρόπο με τον οποίο η θέσπισή της πολιτικής επηρεάζει όλους τους μαθητές. Τέτοιες πολιτικές έχουν συνήθως προληπτικό χαρακτήρα και στοχεύουν στο να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε εκείνους τους μαθητές που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα τα χαρακτηριστικά του σχολείου όπου φοιτούν (Khalifa συν άλλοι, 2016).

Οι πολιτικές της σχολικής ηγεσίας της πολιτισμικής ανταπόκρισης λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο οι αποφάσεις επηρεάζουν όλους τους μαθητές, ακόμη και εκείνους που συνήθως περιθωριοποιούνται. Το θέμα της μελέτης της ηγεσίας της πολιτισμικής ανταπόκρισης είναι σήμερα πιο επίκαιρο από ποτέ στο πλαίσιο των μεταναστευτικών κυμάτων που έχει δεχτεί η Ελλάδα λόγω των διεθνών εξελίξεων (Saiti & Chletsos, 2020, Τερζής, 2010). Για αυτό το λόγο η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων για το ρόλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στο πλαίσιο των σημερινών πολυπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι προκειμένου να μπορέσει να εφαρμοστεί στα ελληνικά σχολεία η ηγεσία της πολιτισμικής απόκρισης θα πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο που να στηρίζει και να ευνοεί τις επιλογές των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Μία σχολική μονάδα αποτελεί ένα μικρό σύστημα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και είναι γνωστό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό όσον αφορά στην λήψη αποφάσεων (Saiti, 2009; Παπακωνσταντίνου, 2007; Ντάνος & Μπουλούτα, 2012; Παπαδημητρόπουλος, 2008; Τερζής, 2010).

Οι αποφάσεις παίρνονται από το Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να εφαρμόζουν τις αποφάσεις χωρίς να έχουν μεγάλα περιθώρια ευελιξίας στην λήψη καινοτόμων αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Saiti, 2009, Παπακωνσταντίνου, 2007, Ντάνος & Μπουλούτα, 2012). Επομένως, η παρούσα εργασία έχει επίσης σαν στόχο να διερευνήσει τους παράγοντες που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την εφαρμογή της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία.

**Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα ακόλουθα:**

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής εφαρμόζουν πολιτικές/πρακτικές πολιτισμικής απόκρισης;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης;

## ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας με τη χρήση 10 ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Ο οδηγός συνέντευξης (παράρτημα Β) αποτελείται από 12 ερωτήσεις που είναι χωρισμένες σε 4 ενότητες οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι θεματικές ενότητες των συνεντεύξεων είναι οι εξής: α) αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) πολιτικές/πρακτικές των διευθυντών των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης και γ) προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εφαρμόζουν πολιτικές της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης δημιουργήθηκαν ερωτήσεις με βάση τις διαστάσεις της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης, όπως αυτές εντοπίστηκαν και διατυπώθηκαν από τους Khalifa, Gooden & Davis (2016).

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης. Στη θεματική ανάλυση δημιουργήθηκαν κώδικες και θεματικές κατηγορίες και στη συνέχεια διατυπώθηκαν κάποιοι ισχυρισμοί με βάση τις θεματικές κατηγορίες. Οι ισχυρισμοί ενισχύθηκαν τόσο με την παράθεση αποσπασμάτων μέσα από τις συνεντεύξεις όσο και με την παράθεση πινάκων και γραφημάτων που απεικονίζουν τη συχνότητα εμφάνισης των κωδίκων κάθε θεματικής κατηγορίας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

## 1.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των βασικών εννοιών οι οποίες είναι: η «ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης» και η «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των εννοιών ενός ερευνητικού πονήματος είναι σημαντικός προκειμένου να οριοθετηθούν κάποιες έννοιες και πώς αυτές γίνονται αντιληπτές από τον ερευνητή στο πλαίσιο του πονήματος.

## 1.2 Ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης

Η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης έχει καταστεί σημαντική για την έρευνα που επικεντρώνεται στην «πολιτιστικά ευαίσθητη» εκπαίδευση η οποία έχει σαν στόχο τη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην σχολική κοινότητα. Το θέμα της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης δεν είναι νέο εφόσον τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι παιδαγωγικές πρακτικές, που σχετίζονται με την πολιτισμική ευαισθησία των σχολείων, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, κερδίζουν συνεχώς έδαφος (Gerhart, Harris & Mixon, 2011).

Ο Gay (2010) επεσήμανε ότι η διδασκαλία, που είναι προσανατολισμένη στην πολιτιστική απόκριση, είναι σημαντική, αλλά ότι από μόνη της δεν μπορεί να λύσει τις μεγάλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι περιθωριοποιημένοι αλλοδαποί μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, ο μελετητής τόνισε τη σημασία της μεταρρύθμισης και του μετασχηματισμού όλων των πτυχών μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όπως η χρηματοδότηση και η χάραξη πολιτικής και η διοίκηση, έτσι ώστε και αυτές να μπορούν να ανταποκριθούν στα πρότυπα της «πολιτιστικά ευαίσθητης» εκπαίδευσης (Gay, 2010).

Προκειμένου να προσεγγίσουμε εννοιολογικά και να ορίσουμε την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης, έχει χρησιμοποιηθεί η θεωρία των O Gay (2016). Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία παρατηρούνται ορισμένες συμπεριφορές σχολικών ηγετών, οι

οποίες προσδιορίζουν την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης και οι οποίες θα αναφερθούν αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Η πρώτη από αυτές και παράλληλα μια από τις σημαντικότερες είναι η κριτική σκέψη και κατά προέκταση η κριτική αυτογνωσία του ατόμου, το οποίο επιχειρεί να ηγηθεί. Πιο συγκεκριμένα, στη διατύπωση της πρώτης πτυχής της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης θεωρείται ζωτικής σημασίας το γεγονός ότι ο εκάστοτε ηγέτης πρέπει να διαθέτει πλήρη επίγνωση αρχικά του εαυτού του, έτσι ώστε να είναι σε θέση στη συνέχεια να υπερασπιστεί τις αξίες, τα ιδανικά και τις πεποιθήσεις του, όταν θα χρειαστεί να ταχθεί υπέρ και να εξυπηρετήσει άτομα, τα οποία βρίσκονται σε δυσμενή κατάσταση (Antrop-González, 2011).

Αυτού του είδους η κριτική συνείδηση μπορεί να αποκτηθεί και να εξελιχθεί μέσω ενός καλού προγράμματος προετοιμασίας του ηγέτη. Εντός αυτού του προγράμματος θα πρέπει να περιλαμβάνονται θέματα όπως η φυλή, ο πολιτισμός, η γλώσσα, η εθνική ταυτότητα καθώς και άλλοι τομείς διαφορετικότητας, οι οποίοι όμως δεν είναι αρκετοί από μόνοι τους, ώστε να αναπτυχθεί μια ολοκληρωμένη κριτική συνείδηση. Η κριτική συνείδηση του ηγέτη σχετικά με τον εκάστοτε πολιτισμό και την εκάστοτε φυλή χρησιμεύουν ουσιαστικά ως θεμέλιο, έτσι ώστε να εδραιωθούν οι αντιλήψεις, οι οποίες εξυπηρετούν την πρακτική της (Gooden & Dantley, 2012).

Παραδείγματος χάριν, οι Brown et al. (2017) έχουν τονίσει τη διάσταση της κριτικής συνείδησης της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης που συνδέεται με την πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία. Σε αυτό το πλαίσιο οι Brown et al. (2017) έχουν υποστηρίξει ότι οι ηγέτες αλλά και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ποιοι είναι οι ίδιοι ως άτομα, έτσι ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα πλαίσια στα οποία διδάσκουν και να αμφισβητούν προσεκτικά τη βάση των γνώσεων τους καθώς και τις υποθέσεις τους σχετικά με τους μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Παρομοίως, οι ηγέτες πρέπει να διαθέτουν επίγνωση του εαυτού τους και κατανόηση του πολυπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο διοικούν (Brown et al., 2017).

Επιπρόσθετα, πρέπει να χρησιμοποιούν την αντίληψή τους, έτσι ώστε να οραματιστούν και να δημιουργήσουν ένα νέο περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά, που έχουν περιθωριοποιηθεί λόγω της φυλής και της τάξης τους. Πρέπει επίσης να γνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν δυσμενώς τις δυνατότητες των μαθητών τους και να είναι πρόθυμοι να αναθεωρήσουν προσωπικές υποθέσεις σχετικά με τη φυλή, την κουλτούρα και τον αντίκτυπό τους στη σχολική οργάνωση (Kozleski & Waitoller, 2010).

Ο δεύτερος άξονας της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης αφορά στα προγράμματα σπουδών πολιτιστικής απόκρισης και στην προετοιμασία των δασκάλων. Σε αυτό το πλαίσιο διάφοροι μελετητές (Green, 2015, Gooden & O'Doherty, 2015) υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι δεν λειτουργούν πάντα με τα πρότυπα της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης αφού δεν έχουν πρόσβαση σε πολιτιστικά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η πολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να κρίνεται απαραίτητη ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί είναι από το ίδιο πολιτιστικό, φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο με τους μαθητές. Επομένως, σε αυτό το σκέλος, επισημαίνουμε τον κρίσιμο ρόλο του ηγέτη του σχολείου στη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και παραμένουν πολιτισμικά ευαίσθητοι.

Έτσι, εστιάζουμε στην ικανότητα του ηγέτη του σχολείου να δημιουργήσει ένα όραμα που υποστηρίζει την ανάπτυξη και τη διατήρηση μιας διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στα πρότυπα της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης και χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ευαισθησία. Αυτός ο ισχυρισμός δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ο διευθυντής θα πρέπει να προετοιμάζει και να αναπτύσσει συνεχώς πολιτιστικά ευαίσθητους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, ωστόσο θα πρέπει να έχει αρκετές γνώσεις ώστε να αναγνωρίζει και να αποδοκιμάζει πρότυπα που προωθούν τις ανισότητες εντός των σχολικών μονάδων και οδηγούν σε σχολικό αποκλεισμό (Gay, 2010, Hayes & Juarez, 2012).

Με το ίδιο σκεπτικό που τα σχολεία ως αρμόδιοι φορείς τοποθετούν το διευθυντή σε ρόλο υποστηρικτή με σκοπό την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, θα πρέπει οι διευθυντές να φροντίσουν να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο στη διατήρηση και στην ανάπτυξη πρακτικών που σχετίζονται με την πολιτιστική ανταπόκριση στα σχολεία τους. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να επιτευχθεί: με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών που έχουν πολιτισμική ευαισθησία, με την καθοδήγηση της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας με και την εξασφάλιση πόρων για την πολιτισμική ανάπτυξη των σχολείων. Οι ερευνητές (Singleton, 2012, Khalifa, 2015) έχουν υποστηρίξει ότι οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών που δεν είναι πολιτισμικά ευαίσθητοι.

Τρίτος πυλώνας, ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο στη θεωρία την οποία μελετάμε αποτελεί η ύπαρξη πολιτιστικά ευαίσθητων και συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Εκτός από την πρόσληψη, τη διατήρηση και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών, η θεωρία της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης υποδηλώνει ότι οι ηγέτες των σχολείων θα πρέπει στην πραγματικότητα να προωθήσουν ένα πολιτισμικά ανταποκρίσιμο περιβάλλον με έμφαση στη συμπερίληψη. Η ικανότητα του διευθυντή

του σχολείου να αξιοποιήσει τους πόρους για να προωθήσει ένα πολιτιστικά ευαίσθητο περιβάλλον είναι επίσης υψίστης σημασίας (Theoharis & Haddix, 2012).

Τέλος, η τέταρτη αλλά εξίσου σημαντική τακτική της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης είναι η συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των γονέων στο σχολείο. Η τέταρτη διάσταση της ηγεσίας της πολιτιστικής απόκρισης, υπογραμμίζει την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να προσελκύει μαθητές, οικογένειες, και κοινότητες με πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους. Η εμπλοκή όλων των μαθητών και των οικογενειών τους σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη σχολική ζωή προωθεί τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων και τη μείωση των ανισοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν σε σχολικό αποκλεισμό άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Khalifa, 2012, Walker, 2009).



### 1.3 Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα κατοχυρώθηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι «κρίσιμη για την αντιμετώπιση της παγκόσμιας φτώχειας, για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ανθρώπων και των κοινοτήτων. Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει ώστε τα άτομα να διαδραματίζουν πλήρη και ενεργό ρόλο στις κοινότητές τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην ουσία είναι μια δήλωση του θεμελιώδους δικαιώματος όλων των ανθρώπων να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και να μην αποκλείονται από αυτή.

Στην πράξη όμως, πολλές ομάδες ανθρώπων δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό το δικαίωμα. Για 72 εκατομμύρια παιδιά και 774 εκατομμύρια ενήλικες, το δικαίωμα στην εκπαίδευση παραβιάζεται κάθε μέρα. Εκείνοι που είναι πιο ευάλωτοι στον αποκλεισμό από την εκπαίδευση είναι: οι φτωχές ομάδες του πληθυσμού, τα άτομα που μένουν σε απομακρυσμένες γεωγραφικές περιφέρειες και οι πρόσφυγες και οι μετανάστες που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (UNICEF & UNESCO, 2007).

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όπως ορίζεται στη δήλωση της Salamanca, συνεπάγεται την αναγνώριση της ανάγκης που υπάρχει για τη δημιουργία σχολείων που είναι για όλους. Αυτό σημαίνει ουσιαστικά ότι τα σχολικά ιδρύματα πρέπει να μην περιθωριοποιούν κανένα μέλος τους, να υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα, να προωθούν τη μάθηση αλλά και να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (UNICEF & UNESCO, 2007).

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ξεκινά με την προϋπόθεση ότι όλοι οι μαθητές έχουν μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και, επιπλέον, ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο πρέπει έχουν ίση πρόσβαση και ίση αντιμετώπιση, είτε αναφερόμαστε στη γενική εκπαίδευση την οποία λαμβάνουν, είτε στην ένταξή τους στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2007).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσεγγίζει τις διαφορές και τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντας την αξία τέτοιων διαφορών καθώς και τις πολυάριθμες ευκαιρίες για μάθηση που προσφέρουν τόσο στο σχολικό όσο και σε κοινωνικό τομέα. Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν μαζί, πρέπει έχουν ίση πρόσβαση στο γενικό

εκπαιδευτικό σύστημα και πρέπει να λαμβάνουν ατομική προστασία όπου απαιτείται (Νικολάου, 2007).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας επικρατεί μια σχέση αλληλεξάρτησης. Η κοινωνιολογική μελέτη πάνω στην εκπαίδευση έχει αποδείξει πως οι ανισότητες οι οποίες μαστίζουν την εκάστοτε κοινωνία αντικατοπτρίζονται πλήρως εντός του σχολικού περιβάλλοντος και δεν είναι λίγες οι φορές που ακμάζουν μέσα σε αυτό. Σε αυτή τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, όπως προκύπτει μέσα από ενδιαφέρουσες κοινωνιολογικές μελέτες πάνω στην εκπαίδευση, με βασικότερες αυτές των Bernstein και Bourdieu. Αυτές οι μελέτες υποδεικνύουν πως τέτοιου είδους παράγοντες: είναι τα διαφορετικά και άνισα οικονομικά κριτήρια, τα διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα και τα διαφορετικά ατομικά κριτήρια που καθιστούν το κάθε άτομο διαφορετικό (Νικολάου, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η συμπεριληπτική εκπαίδευση που προωθεί ένα νέο τύπο σχολείου. Αυτός ο νέος τύπος σχολείου προσπαθεί να εδραιωθεί σήμερα έτσι ώστε ο θεσμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας μοντέρνας και διαρκώς εξελισσόμενης. Στόχος των σχολείων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η διαφύλαξη και η προώθηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Αυτός ο στόχος συνδέεται με τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στην παρούσα εργασία, ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στην περιορισμένη πρόσβαση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές, οργανισμούς και κοινότητες (Νικολάου, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο διάφοροι μελετητές (Τερζής, 2010, Νικολάου, 2011, Νικολάου, 2007) έχουν τονίσει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σαν στόχο την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών. Για αυτό οι μελετητές (Τερζής, 2010, Νικολάου, 2011, Νικολάου, 2007) τονίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές καλωσορίζονται από τα σχολεία της γειτονιάς τους. Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στο πώς αναπτύσσονται και σχεδιάζονται τα σχολεία, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα προγράμματα και τις δραστηριότητές έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν και να συμμετέχουν μαζί.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην εξασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές ικανοποιώντας αποτελεσματικά τις διαφορετικές ανάγκες τους με τρόπο που να ανταποκρίνεται, να δέχεται, να σέβεται και να

υποστηρίζει την πολιτισμική τους διαφοροποίηση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον με υποστήριξη για τη μείωση και την άρση εμποδίων που μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλεισμό (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πραγματοποιείται σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον. Δηλαδή, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα και με διαφορετικές ικανότητες μαθαίνουν μαζί χωρίς αποκλεισμούς. Τα κοινά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να περιλαμβάνουν αίθουσες διδασκαλίας, βιβλιοθήκες, γυμναστήριο, θέατρα, αίθουσες μουσικής, καφετέριες, παιδικές χαρές και την τοπική κοινότητα. Ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον δεν είναι ένα μέρος όπου μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μαθαίνουν απομονωμένα από τους συνομηλίκους του (Νικολάου, 2007).

Οι Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου (2006) έχουν τονίσει ότι στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα αποτελεσματικά κοινά περιβάλλοντα μάθησης περιλαμβάνουν τις εξής δυνατότητες: α) δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συμμετάσχει πλήρως στο μαθησιακό περιβάλλον που έχει σχεδιαστεί για όλους τους μαθητές και είναι κοινό για όλους, β) δημιουργούν ένα θετικό κλίμα, προωθούν την αίσθηση του ανήκειν και διασφαλίζουν την πρόοδο των μαθητών προς τους κατάλληλους προσωπικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ακαδημαϊκούς στόχους, γ) παρέχουν επαρκή επίπεδα υποστήριξης και εφαρμόζουν πρακτικές και αρχές διδασκαλίας με επίκεντρο το μαθητή, δ) η διδασκαλία έχει σχεδιαστεί για μαθητές που έχουν μεικτές και διαφοροποιημένες ικανότητες.

Προκειμένου η συμπεριληπτική εκπαίδευση να γίνει πράξη είναι απαραίτητη η εισαγωγή συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων στα σχολικά περιβάλλοντα που επιτρέπουν στα παιδιά να μάθουν. Αυτές οι μέθοδοι μπορούν να οδηγήσουν σε μια βαθύτερη συζήτηση για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Από μόνες τους, δεν θα οδηγήσουν σε κατάλληλα, βιώσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς. Προτείνονται κάποια βασικά «συστατικά» για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης που προωθεί τη συμπερίληψη: α) η δημιουργία ενός ισχυρού πλαισίου (αξίες, πεποιθήσεις, αρχές και δείκτες επιτυχίας), β) η δημιουργία κινήτρων για τη συμμετοχή όλων των μαθητών και των οικογενειών τους στην σχολική ζωή, γ) η ανάπτυξη ευέλικτων εκπαιδευτικών πρακτικών που να περιλαμβάνουν όλα τα παιδιά (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006).

## 1.4 Ανακεφαλαίωση

Ο γενικός σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής επισκόπησης ήταν ο εντοπισμός και η περιγραφή κάποιων βασικών στοιχείων που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ηγετών που υιοθετούν το μοντέλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Με βάση τη θεωρία των Khalifa, Gooden & Davis (2016), όπως αυτή αναπτύχθηκε σε αυτό το κεφάλαιο, δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης που αφορούν στην ηγεσία της πολιτισμικής απόκρισης των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής. Τέλος στο κεφάλαιο προσδιορίστηκε εννοιολογικά η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως αναλύθηκε σε αυτό το κεφάλαιο, περιλαμβάνει την υπόθεση ότι όλοι οι μαθητές έχουν μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και, επιπλέον, ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο πρέπει έχουν ίση πρόσβαση και ίση αντιμετώπιση όσον αφορά στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

### **2.1 Εισαγωγή**

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται η λειτουργία και η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να κατανοηθεί ο ρόλος της λήψης αποφάσεων του διευθυντή μέσα σε αυτό το σύστημα. Επίσης, στο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Ελλάδας. Τέλος το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια σύντομη αναφορά στην πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μέσα από το κεφάλαιο αναδεικνύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις δράσεις των διευθυντών οι οποίες αφορούν στη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία.

### **2.2 Λειτουργία και οργάνωση ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**

Ο κάθε οργανισμός διαφέρει από τους υπόλοιπους ως προς τον τρόπο οργάνωσής του. Οι διαφορές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των οργανισμών οφείλονται στο ότι ο κάθε οργανισμός ενσαρκώνει σε διαφορετικό βαθμό κάποια συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να διακριθούν ανάλογα με τον τρόπο που δομούνται και αναπτύσσονται εντός του. Με βάση αυτό λοιπόν, σε κάθε οργανισμό παρατηρούμε κάποιες δομές που αναλύονται παρακάτω. Αρχικά, εντοπίζουμε την πυραμιδοειδή δομή, στην οποία, όπως υποδηλώνεται και από την ονομασία της, παρατηρείται μια οργάνωση των επιπέδων της εξουσίας από το ανώτατο προς το κατώτερο επίπεδο. Έπειτα, υπάρχει η λειτουργική δομή, η οποία παρότι εμφανίζει και αυτή μια οργάνωση με βάση την ιεραρχία, είναι γεγονός ότι υπακούει στις αρχές της εξειδίκευσης (Γογόλα & Κατσή, 2017).

Άλλο ένα γνωστό μοντέλο οργάνωσης και λειτουργίας των οργανισμών αποτελεί η γραμμική – επιτελική (μικτή) δομή, στην οποία, ενώ το κάθε της μέλος έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες και υπακούει στον ανώτερο του με τρόπο γραμμικό, ταυτόχρονα παρατηρείται η ανάπτυξη συμβουλευτικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού. Στην ουσία αυτού του τύπου η οργάνωση και

λειτουργία ενός οργανισμού αποτελεί έναν συνδυασμό του πυραμοειδούς και του λειτουργικού μοντέλου (Γογόλα & Κατσής, 2017).

Τέλος πέραν των προαναφερθέντων μοντέλων υπάρχει και το μοντέλο που είναι γνωστό ως μοντέλο της δομής των συλλογικών οργάνων. Αυτού του τύπου η δομή αναφέρεται στη δομή των συλλογικών οργάνων, η οποία αποτελεί μια μείξη της λειτουργικής και της γραμμικής δομής, με τη διαφορά ωστόσο ότι σε αυτήν αναμειγνύονται διαφόρων μορφών συλλογικά όργανα, δηλαδή πάσης φύσεως διοικητικά συμβούλια και επιτροπές (Κατσαρός, 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε θα μπορούσε φυσικά να μη λειτουργεί με βάση μια από τις παραπάνω δομές. Λόγω των τεσσάρων διοικητικών επιπέδων, τα οποία παρατηρούνται κατά μήκος του συγκεκριμένου συστήματος, συμπεραίνουμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί την πυραμιδοειδή δομή. Το ανώτατο επίπεδο είναι το εθνικό επίπεδο, αφού εντός του δραστηριοποιείται η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία ασκεί έλεγχο και παίρνει αποφάσεις για όλα τα υπόλοιπα επίπεδα, μέσω των πολυάριθμων συμβουλίων που συγκαλεί. Αμέσως μετά ακολουθεί το επίπεδο της κάθε περιφέρειας, το οποίο αποτελείται από διαφορετικές διευθύνσεις, στις οποίες μπορούν επίσης να συγκαλούνται περιφερειακά συμβούλια. Έπειτα υπάρχει το νομαρχιακό επίπεδο, που αποτελείται και αυτό από διευθύνσεις και κατώτερου βεληνεκούς συμβούλια, ενώ στη βάση της πυραμίδας τοποθετείται η κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, η οποία αποτελείται από τον εκάστοτε διευθυντή, υποδιευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων (Σαΐτης, 2008).

Ο Σαΐτης (2008) έχει εντοπίσει και ένα ακόμα σημαντικό κριτήριο με βάση το οποίο μπορούν να διακριθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο κατανέμονται και διαιρούνται οι διαφόρων ειδών εξουσίες στο εσωτερικό τους, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ακολούθως. Αρχικά, υπάρχουν τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Σε αυτά τα συστήματα οι αποφάσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η πραγματοποίηση των αποφάσεων αυτών διεκπεραιώνεται από κεντρικά όργανα. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις στις οποίες οι αποφάσεις παίρνονται και υλοποιούνται από περιφερειακούς θεσμούς, τα συστήματα χαρακτηρίζονται ως αποκεντρωμένα. Συνήθως η σχέση μεταξύ των κεντρικών και των περιφερειακών οργάνων συνοψίζεται στο ότι τα κεντρικά αναθέτουν ορισμένες αρμοδιότητες στα περιφερειακά, χωρίς ωστόσο να τους παρέχουν τη δυνατότητα λήψης δικών τους αποφάσεων (Κατσαρός, 2008, Σαΐτης, 2008).

Το αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων εξαρτάται από μια σειρά από παράγοντες, όπως για παράδειγμα η συνύπαρξη του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα συστήματα με τα οποία λειτουργεί παράλληλα στο εσωτερικό κάθε κοινωνίας.

Λόγω του ότι ο τομέας της εκπαίδευσης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό πολλές πτυχές της ζωής και του χαρακτήρα κάθε ατόμου, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να δράσει απομονωμένος από τα υπόλοιπα κοινωνικά συστήματα. Αυτός αποτελεί και έναν από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντικατοπτρίζονται τα περισσότερα χαρακτηριστικά της δημόσιας διοίκησης μερικά εκ των οποίων είναι ο συγκεντρωτισμός, το χαμηλό ποσοστό αποτελεσματικότητας καθώς και ο μεγάλος αριθμός ανισοτήτων (Λυμπέρης, 2012).

Όσον αφορά το χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι γεγονός πως έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες, έτσι ώστε ο συγκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του να μετατραπεί σε αποκεντρωμένο. Παρόλα αυτά, όπως αποδείχθηκε μέσω μιας έρευνας που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), όλες οι αποφάσεις σχετικά με την παιδαγωγική πολιτική, που ακολουθείται στη χώρα λαμβάνονται αποκλειστικά από το Υπουργείο. Το αποτέλεσμα αυτού είναι να έχουν μεταβιβαστεί ελάχιστες διοικητικές αρμοδιότητες σε σχολικό επίπεδο και συνεπώς ο ρόλος του να μην περιλαμβάνει τη διατύπωση οποιασδήποτε άποψης σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά απλά την αποδοχή εντολών. Αντιθέτως, όταν η συζήτηση αφορά τις ευθύνες που πρέπει να ληφθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα για οποιοδήποτε θέμα προκύψει, η ροή που ακολουθείται εντός αυτού του πυραμιδοειδούς συστήματος είναι αντίστροφη. Συνεπώς η λήψη και η απόδοση ευθυνών αντιστοιχεί στα ιεραρχικά κατώτερα επίπεδα, αφού αυτά είναι τα οποία έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευόμενους κατά κύριο λόγο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας που έχει υιοθετηθεί, σε συνδυασμό με το μόνιμο πρόβλημα της γραφειοκρατίας που μαστίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύει σε πολύ μεγάλο βαθμό το έργο του, τόσο σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας, όσο και σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι ο ρόλος τον οποίο υπηρετεί πλέον ο Διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας έχει διαμορφωθεί απλά και μόνο στο να ακολουθεί εντολές από τα ιεραρχικά ανώτερα στρώματα, χωρίς να έχει ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων ή έστω στη διατύπωση της άποψής του, τον καθιστά εγκλωβισμένο εντός της τυπικής ορθότητας που απαιτείται, ενώ ταυτόχρονα δηλώνει εμμέσως πλην σαφώς την απουσία

εμπιστοσύνης από τα ανώτερα προς τα κατώτερα διοικητικά στρώματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 542-543)

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η ιεραρχική μεταβίβαση εντολών καθώς και ο σχεδόν ανύπαρκτος αριθμός περιπτώσεων στις οποίες είναι αποδεκτή η άποψη των μερών που τοποθετούνται στην βάση του πυραμοειδούς συστήματος, όχι μόνο δε βοηθάει το πέρασμα από το συγκεντρωτικό στον αποκεντρωμένο χαρακτήρα του συστήματος, αλλά αντιθέτως το εμποδίζει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψιν τη δομή και την οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συμπεραίνεται ότι ο ρόλος των διευθυντών όσον αφορά στη διαμόρφωση πολιτικών συμπερίληψης και πολιτισμικής απόκρισης είναι σημαντικά περιορισμένος.

## **2.2 Ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων στην λήψη αποφάσεων**

Σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα και σχολική μονάδα ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται πολυδιάστατος εκτός από καίριος. Είτε αναφερόμαστε σε γυμνασιάρχη είτε σε λυκειάρχη, είναι γεγονός ότι εκτός από το ρόλο του ηγέτη και του καθοδηγητή που πρέπει να ενσαρκώνουν, έχουν επίσης το ζωτικής σημασίας χρέος να συντονίζουν και παράλληλα να οργανώνουν ολόκληρη τη λειτουργία του σχολείου, λόγω του ότι αυτοί εμφανίζονται ως οι κύριοι εκπρόσωποί του στην εκάστοτε κοινότητα. Αυτό βέβαια δεν ισχύει καθολικά για όλες τις χώρες της Ευρώπης, αφού τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που ακολουθεί η κάθε χώρα έχουν και ως συνέπεια την ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων διοίκησης των σχολικών ιδρυμάτων αντίστοιχα. Κατά συνέπεια υπάρχουν συστήματα εντός των οποίων ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικός και αναντικατάστατος, ενώ παράλληλα εντοπίζονται περιβάλλοντα στα οποία δε δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο ρόλο του ηγέτη-διευθυντή (Σαΐτης, 2008).

Παρόλα αυτά είναι γενικά αποδεκτό πως η ηγεσία του κάθε σχολικού ιδρύματος διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή όλων των λειτουργιών του. Κάτι τέτοιο δικαιολογείται αν αναλογιστεί κανείς την επιρροή που ασκεί η ηγεσία τόσο στους μαθητές όσο και στους διδάσκοντες, αφού αυτή καθορίζει τις συνθήκες στις οποίες οι παραπάνω εκπαιδεύουν και εκπαιδεύονται, ενώ παράλληλα τους παρέχει το απαραίτητο κίνητρο (Σαΐτης, 2008).



Ακόμα, ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος παρακινεί το σύνολο της σχολικής κοινότητας στο να θέτει υψηλούς στόχους καθώς και στο να επιτυγχάνουν τους στόχους αυτούς, ενώ παράλληλα διασφαλίζει ότι το σχολικό περιβάλλον υπακούει στις αρχές της δημοκρατίας και είναι ανοικτό στην αποδοχή και ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (ΦΕΚ 140/2002, άρθρο 27).

Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την ομαλή διεξαγωγή οποιασδήποτε συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ είναι αυτός που πρέπει να κατευνάζει τα πνεύματα και να επιλύει οποιαδήποτε διαφωνία προκύπτει στο Σύλλογο Διδασκόντων. Έπειτα, έχει χρέος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ελέγχου του όποιου έργου τους, με γνώμονα πάντα ότι ορίζουν οι υπάρχουσες νομοθεσίες και τη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων για το προσωπικό, είτε αυτό είναι διδακτικό είτε είναι διοικητικό. Σε αυτό το πλαίσιο είναι επίσης αυτός που πρέπει να φέρνει τους εκπαιδευτικούς σε επαφή με οποιοδήποτε καινούριο νομοσχέδιο, εγκύκλιο ή προεδρικό διάταγμα και να τους ενημερώνει για οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, ενώ είναι επίσης υπεύθυνος για την τήρησή τους (ΦΕΚ 140/2002, άρθρο 27).

Δύσκολα μπορεί να παραληφθεί φυσικά και ο ρόλος του διευθυντή ως εκπροσώπου του σχολείου, τόσο ως προς τα υπόλοιπα σχολεία, όσο και με την εκάστοτε κοινωνία γενικότερα. Ακόμα, ο διευθυντής είναι ο κύριος συντονιστής οποιασδήποτε ενέργειας και δράσης λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου, όπως για παράδειγμα τη διεξαγωγή εξετάσεων, τη διοργάνωση εκδρομών και λοιπών θεαμάτων (ΦΕΚ 140/2002, άρθρο 28).

Ο διευθυντής φροντίζει επίσης για την ύπαρξη ενός αρμονικού περιβάλλοντος συνεργασίας και ανάπτυξης εντός του σχολείου, όχι μόνο μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, επιλύοντας κάθε διαμάχη, ενώ παράλληλα λαμβάνει κάθε μέτρο που θεωρεί απαραίτητο για την ομαλή και δημοκρατική λειτουργία του σχολείου. Τέλος, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του (ΦΕΚ 140/2002, άρθρο 29).

### **2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα**

Στον περιορισμένο αριθμό περιπτώσεων στις οποίες δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές να λάβουν δικές τους αυτόνομες αποφάσεις, δε θα μπορούσαν να μην υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι να επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τη λήψη και την εφαρμογή των αποφάσεων αυτών. Ο σημαντικότερος ίσως από τους παράγοντες αυτούς είναι η ύπαρξη του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο ρόλος του συλλόγου αυτού είναι πολυδιάστατος. Αρχικά, φέρει μια γενική ευθύνη για την όσο το δυνατόν καλύτερη, ομαλότερη και πιο αποδοτική λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα ο σύλλογος πρέπει να είναι υποστηρικτής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεπώς να επιδιώκει με κάθε τρόπο την ενίσχυση και το σωστό τρόπο εφαρμογής της. Ακόμα είναι υπεύθυνος για την ακρόαση οποιασδήποτε σχολικής ανάγκης η οποιοδήποτε προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές εντός της σχολικής κοινότητας και επιφορτίζεται με την επίλυσή τους (ΦΕΚ 1340 / Β' / 16-10-2002).

Συνεπώς, προστατεύει τους μαθητές και φροντίζει για την όσο το δυνατόν καλύτερη διαβίωσή τους εντός των σχολικών χώρων, αφού η οργάνωση της σχολικής ζωής και το καθαρό σχολικό περιβάλλον είναι στις αρμοδιότητές του. Επίσης, σε συνεργασία με το διευθυντή φέρει σημαντικό μερίδιο ευθύνης όσον αφορά τον καθορισμό του ωρολογίου προγράμματος καθώς και την τήρησή του. Είναι γεγονός επίσης ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί διάλυο επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και του κοινωνικού περίγυρου του σχολείου, αφού τα μέλη του είναι αυτά που έρχονται σε επαφή και συνεργάζονται με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών τους (ΦΕΚ 1340 / Β' / 16-10-2002)

Όσον αφορά το σχολικό οργανισμό αυτόν καθαυτό, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το ότι μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην πολύπλοκη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, μόνο θετικά στοιχεία μπορεί να αποκομίσει. Είναι άλλωστε απολύτως δικαιολογημένο οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ισχυρότερο κίνητρο για την επίτευξη των στόχων τους και συνεπώς να προσπαθούν να επιτύχουν την καλύτερη τέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εάν αποκτήσουν καθήκοντα πιο άμεσα συνυφασμένα με τη σχολική ζωή και το σχολικό περιβάλλον. Θα επιδιώξουν υψηλότερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα εκ μέρους των εαυτών τους αυξάνοντας τις επαγγελματικές

τους ικανότητες και αποκτώντας νέες γνώσεις και δεξιότητες, ενώ παράλληλα θα ενισχυθεί το πνεύμα ομαδικότητας και συνεργατικότητας στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Κάτι τέτοιο έχει παρατηρηθεί ότι συμβαίνει στα σχολικά ιδρύματα του ιδιωτικού τομέα. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά, σε αντίθεση με τα δημόσια λαμβάνουν μεγαλύτερο ρόλο στη λήψη των αποφάσεων, λόγω του ότι δεν υπάρχει κάποιο ανώτερο όργανο όπως για παράδειγμα το υπουργείο παιδείας για να τις πάρει. Έχει επίσης παρατηρηθεί πως όταν τους δίνεται το δικαίωμα αυτό το διδακτικό προσωπικό αποδίδει καλύτερα χάρη στο αίσθημα της ισοτιμίας που ενισχύεται (Lin, 2014).

Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν πολύ πιο εύκολα και είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί όταν οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν αφορούν είτε τους μαθητές είτε τους ίδιους. Βέβαια τα περιθώρια που τους δίνονται δεν παύουν να είναι στενά, αφού οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνονται αποκλειστικά από τον/την εκάστοτε Υπουργό Παιδείας και μεταβιβάζονται με τη μορφή εντολών στα κατώτερα διοικητικά στρώματα, συνεπώς και στους διδάσκοντες. Αυτό το μοντέλο του συγκεντρωτισμού πρέπει βέβαια να αλλάξει σε ένα πιο αποκεντρωμένο όπου οι αποφάσεις θα παίρνονται από κοινού, ειδικά αν κάποιος αναλογιστεί το μεγάλο αντίκτυπο, τον οποίο έχει η εκπαίδευση σε τομείς όπως η οικονομία της κάθε χώρας (Saiti & EliophotouMenon, 2009).

Πέραν του συλλόγου των διδασκόντων, η λήψη αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα επηρεάζεται και από τις μαθητικές κοινότητες. Όπως έχει οριστεί στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Παιδιών, η ύπαρξη μαθητικών κοινοτήτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη, αφού οι μαθητές πρέπει να έχουν δικαίωμα συμμετοχής στη προάσπιση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Λόγω αυτού δεν γίνονται μόνο εμφανείς οι αρχές της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης εντός του περιβάλλοντος του σχολείου, αλλά αναβαθμίζεται το εκάστοτε σχολείο μέσω της υψηλότερης απόδοσης που παρουσιάζουν οι μαθητές, αλλά και μέσω της καλύτερης συμπεριφοράς που επιδεικνύουν.

Χάρη σε αυτήν την ευκαιρία οι μαθητές κατορθώνουν να αναπτύξουν περαιτέρω κοινωνικές δεξιότητες, έρχονται σε επαφή με αρχές της δημοκρατίας όπως η ελευθερία της έκφρασης και ο υγιής διάλογος, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους εντός της σχολικής κοινότητας, ώστε όχι μόνο να λαμβάνουν αλλά και να προσφέρουν σε αυτήν. Συνεπώς, χάρη στην ύπαρξη των μαθητικών κοινοτήτων

βελτιώνεται και το ίδιο το σχολείο, αφού καλλιεργεί πνευματικά και κοινωνικά τους μαθητές (Perry, 2011).

Παρότι η μεγάλη σημασία των μαθητικών κοινοτήτων δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, ο αριθμός των ατόμων τα οποία συμμετέχουν σε αυτές είναι αρκετά μειωμένος. Συγκεκριμένα, μέσω μιας έρευνας του Συνηγόρου του Πολίτη (2017), έγινε φανερό ότι στις μαθητικές κοινότητες συμμετέχουν πολύ λιγότεροι μαθητές από όσους είναι αναγκαίοι, ώστε να εκπροσωπούνται τα συμφέροντα και οι απόψεις όλου του συνόλου της σχολικής μαθητικής κοινότητας. Για αυτό το λόγο το κάθε σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει κάποια μέτρα ώστε να γίνεται πλήρης αξιοποίηση των θετικών στοιχείων που απορρέουν από τις μαθητικές κοινότητες, κυρίως μέσω της εξασφάλισης της ποικιλομορφίας εντός των συμβουλίων τα οποία συγκαλούνται (Burnitt & Gunter, 2013).

Μπορεί κανείς να κατανοήσει τον κομβικό ρόλο των μαθητικών κοινοτήτων στη σχολική ζωή, εάν αναλογιστεί πως η ύπαρξή τους εντός της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατοχυρώνεται με νόμο. Στα πλαίσια του νόμου αυτού μάλιστα, έχει εκπονηθεί υπουργική απόφαση η οποία καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας και δόμησης των κοινοτήτων αυτών. Συγκεκριμένα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο θα συμμετέχουν και θα δρουν εντός της μαθητικής ζωής, ενώ παράλληλα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται αυτό. Γίνεται επίσης λόγος για τον τρόπο με τον οποίο θα εκλέγονται τα όργανα των κοινοτήτων των μαθητών, έτσι ώστε να μπορεί να αποτραπεί οποιαδήποτε παρατυπία που θα ήταν δυνατόν να διαβρώσει το θεσμό.

Με βάση αυτά προάγεται σε μεγάλο βαθμό το δημοκρατικό φρόνημα του κάθε σχολικού ιδρύματος και ταυτόχρονα αποβάλλεται κάθε μορφής διάκριση και ο κοινωνικός ρατσισμός. Άλλωστε η αλληλοβοήθεια, ο αλληλοσεβασμός και η συνεργατικότητα, αρχές που προωθούνται μέσω της δημοκρατίας, αποτελούν εφόδια τα οποία θα χρησιμεύσουν και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή των μαθητών.

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων επηρεάζει επίσης τη λήψη αποφάσεων ενός σχολείου. Με κατοχυρωμένη την ύπαρξή του από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015), η οποία μάλιστα υποχρεώνει σε συμμόρφωση στους νομικούς κανόνες όλα τα κράτη μέλη, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έχει αυξομειώσεις στο βαθμό με τον οποίο συμμετέχει στα κοινά κάθε σχολικού ιδρύματος, γεγονός που οφείλεται στη διαφορετική πολιτική που ακολουθεί ο κάθε διευθυντής στο εκάστοτε σχολείο. Ο ρόλος του συγκεκριμένου συλλόγου έχει να κάνει κυρίως με τα δευτερεύοντα ζητήματα του σχολείου, τα οποία δεν παύουν όμως να είναι ιδιαίτερα σημαντικά.

Τέτοια θέματα μπορεί να είναι για παράδειγμα η διοργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων εντός του σχολείου όπως η διοργάνωση παραστάσεων και ομιλιών, η ύπαρξη των απαραίτητων για τις λειτουργίες του σχολείου υλικοτεχνικών υποδομών, η επιπλέον υποστήριξη των διδακτικών διαδικασιών καθώς και η καταπολέμηση οποιασδήποτε μορφής περιθωριοποίησης μαθητών (Ρουλου & Matsagouras, 2007).

Παρά τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής των γονέων όμως στη σχολική ζωή στη χώρα μας δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανταπόκριση από τους ίδιους τους γονείς, ιδιαίτερα όσον αφορά τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται μερικώς στις τεταμένες σχέσεις που παρατηρούνται αρκετές φορές μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, παρότι ο ρόλος του καθενός είναι εντελώς διαχωρισμένος (Lazaridou & Gravani- Kassida, 2015).

## **2.4 Η αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία: η πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Άλλο ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που εντοπίζουμε στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι μαθητές ή σε κάποιες περιπτώσεις και οι εκπαιδευτικοί σε άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Λόγω της συνύπαρξης πλέον ατόμων με διαφορετικές προελεύσεις και τη μετατροπή των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, έχει εισαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννη, 2008).

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε μέσα από μια σειρά κινήματων και διαμαρτυριών και έχει ως βασικό της στόχο τη μείωση και όσο είναι δυνατόν την εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων και περιθωριοποίησης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Προτεραιότητά της είναι συνεπώς η ειρηνική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικές χώρες, θρησκείες και κουλτούρες εντός των ίδιων κοινωνικών πλαισίων καθώς και η ανάπτυξη ενός κλίματος αλληλοϋποστήριξης και ομαδοσυνεργατικότητας μεταξύ τους (Καλοφορίδης, 2014).

Ουσιαστικά, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταπολεμάται η ξеноφοβία, αφού τα άτομα μαθαίνουν για τους διαφορετικούς πολιτισμούς από τους δικούς τους και αποκτούν ένα αίσθημα σεβασμού προς αυτούς. Το αποτέλεσμα αυτού του είδους της εκπαίδευσης είναι να εντάσσονται ευκολότερα τα παιδιά των μειονοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού κατορθώνει να γεφυρωθεί το όποιο χάσμα υπάρχει μεταξύ τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης η διαδικασία της εκπαίδευσης έχει κάποιους επιπλέον σημαντικούς ρόλους και πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στις μειονότητες του πληθυσμού, αλλά σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο (Καλοφορίδης, 2014).

Όσον αφορά τους άξονες με βάση τους οποίους λειτουργεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι και αυτοί που αποτελούν τους πυλώνες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, δηλαδή η εκτίμηση και ο σεβασμός απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, η αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων διαφορετικής προέλευσης, η συνειδητοποίηση πως οι διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς είναι αντικείμενο γόνιμης συζήτησης και όχι διαφωνίας καθώς και η εκτίμηση της επικρατούσας ειρήνης.

Παρόλα αυτά η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αρκεί από μόνη της ώστε να προκαλέσει όλα τα παραπάνω. Εξίσου σημαντική είναι και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της κάθε κοινότητας. Για αυτόν το λόγο η ελληνική κοινωνία πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα αυτά πολυπολιτισμικά δεδομένα, έτσι ώστε να κατορθώσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων αυτών των ατόμων, τα οποία άλλαξαν το κοινωνικό περιβάλλον (Νικολάου 2006).

Είναι λοιπόν κατανοητό πλέον ότι τα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά δεδομένα δε θα μπορούσαν να αφήσουν αναλλοίωτη την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εισροή μεταναστών και προσφύγων έχει δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον πολύ ιδιαίτερο, αφού το υπάρχον εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στο υπάρχον μαθητικό δυναμικό. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη πρακτική, η οποία εάν εφαρμοστεί ομαλά θα συμβάλλει στην αποφυγή του φόβου και του ρατσισμού που πηγάζουν από τη διαφορετικότητα και θα ωφελήσει σε μεγάλο βαθμό ολόκληρη την κοινωνία στο σύνολό της (Καλοφορίδης, 2014).

## 2.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκαν διάφορες δομές εντός των οποίων λειτουργούν οι οργανισμοί. Με βάση αυτές τις δομές το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στην πυραμοειδή δομή. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι υπάρχει πολύ αυστηρή ιεραρχία ως προς τη λήψη αποφάσεων και ο ρόλος του διευθυντή είναι κάπως περιορισμένος. Επίσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων που διαμορφώνουν τη ζωή στις σχολικές μονάδες. Ο ρόλος του διευθυντή πολλές φορές είναι καθαρά εκτελεστικός χωρίς αυτό να σημαίνει ωστόσο ότι δεν επηρεάζει τον τρόπο που διαμορφώνεται η καθημερινότητα των σχολικών μονάδων. Η λήψη αποφάσεων μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται από διάφορα όργανα όπως είναι ο σύλλογος μαθητών, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο τρόπος λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων επηρεάζει τις πρακτικές πολιτισμικής απόκρισης των διευθυντών. Αυτό σημαίνει ότι ένας διευθυντής δεν είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για την εφαρμογή πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Αντίθετα, οι αποφάσεις του διευθυντή και το αν τελικά εφαρμοστούν ή όχι επηρεάζονται και από άλλα σχολικά όργανα. Για αυτό είναι σημαντικό ο διευθυντής να μπορεί να συνεργάζεται με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη του σχολείου (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **3.1 Εισαγωγή**

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν βασικές θεωρίες που συνδέονται με την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης. Ειδικότερα, σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει μία σύνδεση μεταξύ της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης και της θεωρίας της παιδαγωγικής πολιτισμικής απόκρισης. Επιπλέον, στο ίδιο κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει η σύνδεση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη θεωρία του Allport (1954) (υπόθεση επαφής) προκειμένου να διαπιστωθεί πώς η επαφή των μαθητών με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου μπορεί να μειώσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η μελέτη των θεωριών είναι σημαντική διότι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα τόσο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των σημερινών σχολικών περιβαλλόντων.

### **3.2 Σύνδεση της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης με τη θεωρία της παιδαγωγικής πολιτισμικής απόκρισης**

Υπάρχουν στοιχεία τα οποία θεωρούνται συνδεδεμένοι κρίκοι μεταξύ της θεωρίας της παιδαγωγικής πολιτισμικής απόκρισης και της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης (Madhlangobe & Gordon, 2012). Η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης προέρχεται εννοιολογικά από την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική και συνεπώς περιλαμβάνει εκείνες τις ηγετικές φιλοσοφίες, πρακτικές και πολιτικές, οι οποίες δημιουργούν κατάλληλα σχολικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές και οικογένειες από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Agosto et al., 2013). Τέτοιου είδους πρακτικές περιλαμβάνουν την έμφαση στην ύπαρξη υψηλών προσδοκιών όσον αφορά τα επιτεύγματα των μαθητών, μέσω της ενσωμάτωσης της ιστορίας, του πολιτισμού, των αξιών και της γνώσης των κοινοτήτων στις οποίες ζουν οι μαθητές στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Beachum, 2011). Έτσι μπορεί να αναπτυχθεί μια κριτική συνείδηση μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, η οποία θα κατακρίνει οποιαδήποτε ανισότητα, τόσο εντός του σχολείου όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα θα συντελέσει στη δημιουργία οργανωτικών δομών στο επίπεδο του σχολείου και σε επίπεδο περιοχής, γεγονός που μπορεί να

οδηγήσει στην ενδυνάμωση των μαθητών και των γονέων που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές και εθνικές κοινότητες (Ladson-Billings, 2014).

Παρόμοιοι όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης είναι: η «πολιτισμικά σχετική ηγεσία», η «ηγεσία με βάση τον πολιτισμό» η «πολυπολιτισμική ηγεσία» και η «ηγεσία που προάγει τη διαφορετικότητα». Αν και υπάρχουν λεπτές διαφορές στο πώς οι συγγραφείς και οι ερευνητές χρησιμοποιούν αυτούς τους διαφορετικούς όρους, γενικά αυτές οι προσεγγίσεις ενθαρρύνουν τους δασκάλους και τους διευθυντές του σχολείου να «ηγηθούν στο δρόμο για τη διαφορετικότητα» και να συνεργαστούν με γονείς και την ευρύτερη κοινότητα για τη διαμόρφωση κατάλληλων πλαισίων, τα οποία θα ευνοούν την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, παιδαγωγικών πρακτικών, οργανωτικών δομών και τακτικών που συνάδουν με τους πολιτιστικούς και εθνικούς προσανατολισμούς όλων των μαθητών και των οικογενειών τους (McCarty & Lee, 2014).

Ενώ μεγάλο μέρος της έρευνας (Santamaria, 2013, McCarty & Lee, 2014, Agosto et al., 2013) των πολιτισμικά ανταποκρινόμενων πρακτικών επικεντρώνεται στη διδασκαλία στην τάξη, έχουν γίνει πρόσφατες προσπάθειες να εφαρμοστεί ένα πολιτιστικά ευαίσθητο πλαίσιο στην ηγεσία του σχολείου. Σε γενικές γραμμές, αυτές οι μελέτες χαρακτηρίζουν τους πολιτιστικούς ηγέτες των σχολείων ως εκείνους που φροντίζουν να αυξάνουν τις προσδοκίες για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, να παρουσιάζουν μια ηθική φροντίδα, να προωθούν περιεκτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και να αναπτύσσουν τις οργανωτικές δομές, έτσι ώστε να μπορεί να επιτευχθεί η ενδυνάμωση των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στη ζωή του σχολείου. Ο πολιτισμός άλλωστε είναι κεντρικό στοιχείο για τον τρόπο με τον οποίο διενεργείται ολόκληρη η διαδικασία της μάθησης (Santamaria, 2013).

Η πολιτισμικά αποκρινόμενη εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση με επίκεντρο το μαθητή, η οποία περιλαμβάνει πολιτιστικές αναφορές και αναγνωρίζει τη σημασία των πολιτιστικών υποβάθρων και εμπειριών των μαθητών σε όλες τις πτυχές της διαδικασίας της μάθησης. Η προσέγγιση αυτή, αποσκοπεί στην προώθηση της δέσμευσης, στον εμπλουτισμό την επίτευξη όλων των στόχων των μαθητών, μέσω της αποδοχής της ποικιλομορφίας και της καλλιέργειας των πολιτιστικών δυνατοτήτων των μαθητών. Η πολιτισμικά αποκρινόμενη εκπαίδευση έχει διευθυντές, οι οποίοι μπορούν να αποδεχτούν και να προάγουν τη διαφορετικότητα του κάθε πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να δημιουργήσουν υψηλές προσδοκίες έχοντας παράλληλα ρόλο τόσο καθηγητή όσο και μαθητευόμενου (Ladson-Billings, 2014).

Οι πολιτισμικά ανταποκρινόμενες εκπαιδευτικές τακτικές επιβεβαιώνουν την αξία της κουλτούρας των μαθητών μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της παιδαγωγικής της πολιτισμικής απόκρισης οι επιτυχημένοι διευθυντές των σχολείων ανταποκρίνονται στις προκλήσεις, τις ευκαιρίες της ηγεσίας και της εκπαίδευσης των μαθητών από διαφορετικά υπόβαθρα (McCarty & Lee, 2014). Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες τους οποίους κάθε διευθυντής θα πρέπει να μελετήσει, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μιας σχολικής μονάδας. Μεταξύ των πολλών παραγόντων των οποίων πρέπει να λάβουν υπόψη οι διευθυντές των σχολείων για να αναπτύξουν τις πολιτισμικές τους πρακτικές είναι το συνολικό σχολικό κλίμα που επικρατεί (Ladson-Billings, 2014). Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, στο διενεργείται η διαδικασία της μάθησης και επηρεάζει τόσο την αποτελεσματικότητα των μαθητών όσο και η αποτελεσματικότητα των δασκάλων. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα βοηθάει στην ίση ένταξη στην εκπαίδευση χωρίς ανισότητες επομένως διευκολύνει την ηγεσία της πολιτισμικής απόκρισης (McCarty & Lee, 2014).

### **3.3 Η σύνδεση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη θεωρία του Allport's (1954)**

Είναι ευρέως αποδεκτό πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί εύκολα να συνδεθεί με τη θεωρία του Allport's (1954). Η θεωρία επαφής του Allport (1954) δηλώνει ότι οι στερεοτυπικοί μας συσχετισμοί και προκαταλήψεις μειώνονται καθώς γνωρίζουμε και κατανοούμε τις εμπειρίες των άλλων, μέσω ωστόσο της ουσιαστικής, ισότιμης και συνεργατικής επαφής μαζί τους. Η συγκεκριμένη θεωρία είναι ιδιαίτερα σχετική με τις ρυθμίσεις εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς καθώς υποστηρίζει μια κατεξοχήν δίκαιη σχολική κουλτούρα και αποτελεί τη βάση των προγραμμάτων της συμπεριληπτικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης (Cohen & Lotan, 2004).

Ο Allport (1954) τεκμηρίωσε ότι η κοινωνική επαφή μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ μελών της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων. Αυτή η θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές στο παρελθόν, έτσι ώστε να εξηγηθούν πολλά γεγονότα τα οποία αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις, ιδίως όσον αφορά την προκατάληψη και τη διαφορετικότητα (Pettigrew & Tropp, 2006). Ο Allport (1979) θεωρούσε ότι καθώς οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με άλλους διαφορετικούς από τους ίδιους, οι

προκατειλημμένες ιδέες τους θα μειωθούν καθώς καταλαβαίνουν τα προβλήματα και τις εμπειρίες των άλλων.

Η θεωρία της επαφής έχει χρησιμοποιηθεί για τη διαμόρφωση πολιτικών σχετικά με την επικοινωνία διαφορετικών ομάδων. Ο Allport (1954) προσδιόρισε έξι κατηγορίες μεταβλητών οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη μείωση των προκαταλήψεων, και οι οποίες μεγιστοποιούν την πιθανότητα που έχουν οι κοινές αξίες και οι πεποιθήσεις να γίνουν αντιληπτές και ως εκ τούτου να παρέχουν τη βάση για διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Επίσης ο Allport υποστήριξε ότι η ουσιαστική επαφή είναι απαραίτητη, αφού οι προσωπικές καταστάσεις παρέχουν την ευκαιρία για τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες ο ένας για τον άλλον καθώς και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον ως άτομα (Pettigrew & Tropp, 2006).

Οι Pettigrew & Tropp (2006) έχουν κάνει εκτενείς βιβλιογραφικές κριτικές για τη θεωρία της επαφής. Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι η επαφή μπορεί να βελτιώσει ορισμένες στάσεις απέναντι σε μέλη φυλετικών και εθνικών ομάδων. Συγκεκριμένα, οι Pettigrew και Tropp (2006) απέδειξαν ότι όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις επαφής όπου τηρούνταν οι τέσσερις όροι του Allport (ισοτιμία, καθεστώς συνεργασίας, κοινοί στόχοι και υποστήριξη) υπάρχει θετική αλληλεπίδραση και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ίση κατάσταση, η οποία αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση της ευνοϊκής επαφής που προτάθηκε από τον Allport, βασίζεται στην ισότητα. Όταν οι ομάδες έχουν επαφή ως ίσες σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, είναι λιγότερο πιθανό να είναι ανταγωνιστικές η μία απέναντι στην άλλη. Εκτός από τη δημιουργία ενός ίσου περιβάλλοντος αντιμετώπισης είναι επίσης υψίστης σημασίας οι δραστηριότητες που απαιτούνται με την επαφή να είναι συνεργατικές παρά ανταγωνιστικές (Allport, 1979). Ο Allport (1954) πρότεινε ότι το επίπεδο της προσωπικής σύνδεσης είναι σημαντικό για την αλλαγή των αρνητικών στάσεων και της συμπεριφοράς των ατόμων. Για παράδειγμα, ο Allport (1979) διαφοροποίησε την επαφή που θεωρείται τυπική με την επαφή, η οποία θεωρείται ουσιαστική. Τυπικές προσωπικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να περιλαμβάνουν απλές καθημερινές συζητήσεις που στερούνται της σύνδεσης με την πραγματική προσωπικότητα του ατόμου και τις εμπειρίες της ζωής. Ο Allport (1954) ισχυρίστηκε ότι η ουσιαστική επαφή είναι απαραίτητη, καθώς οι προσωπικές καταστάσεις παρέχουν την ευκαιρία για τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες ο ένας για τον άλλο και να φτάσουν σε σημείο να γνωρίζουν πλήρως ο ένας τον άλλο ως άτομο.

Έπειτα πρότεινε πως η αλλαγή ορισμένων στάσεων μέσω της επαφής μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας βασίζεται στην υποστήριξη και στην αποδοχή. Ο Pettigrew (1998) ανακάλυψε παρόμοια ευρήματα σημειώνοντας ότι η επαφή είναι πιο πιθανό να γίνει αποδεκτή και να έχει μεγαλύτερα θετικά αποτελέσματα όταν είναι κοινωνικά αποδεκτή.

Συνοπτικά, η γενική ιδέα της θεωρίας επαφής του Allport (1954) δηλώνει ότι η επαφή ενός ατόμου με ανθρώπους διαφορετικούς από τον εαυτό του θα οδηγήσει σε αλλαγή της αρνητικής στάσης εάν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Για αυτόν το λόγο μάλιστα θα πρέπει τα σχολεία να διαθέτουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η θετική και ισότιμη επαφή θα είναι εμπειρίες, οι οποίες θα μπορούν να δημιουργούνται, να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και από τους σχολικούς ηγέτες. Ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να δημιουργηθεί μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία ενσωματώνει τα στοιχεία της θεωρίας επαφής του Allport (Lieberman & Wilson, 2005, McKay et al., 2015, Pettigrew, 1998).

### **3.4 Συμπεράσματα κεφαλαίου**

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου αναδείχτηκε η σύνδεση της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης με την παιδαγωγική πολιτισμικής απόκρισης. Επίσης, με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου αναδείχτηκε η σύνδεση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη θεωρία της υπόθεσης επαφής του Allport (1954). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό συμπέρασμα του κεφαλαίου είναι ότι η επαφή των μαθητών των ελληνικών σχολείων με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο πλαίσιο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης μπορεί να μειώσει τις αρνητικές στάσεις και τις προκαταλήψεις και να οδηγήσει στην δημιουργία ενός θετικού συμπεριληπτικού κλίματος.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **4.1 Εισαγωγή**

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να μελετήσει το ρόλο του διευθυντή στην δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος που είναι σημαντικό προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμοστούν πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Επίσης, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται ευρήματα της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης που εφαρμόζονται στα σχολεία. Επιπλέον, στο ίδιο κεφάλαιο μελετώνται οι ευκαιρίες και οι προοπτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στο ελληνικό σχολείο. Τέλος το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον εντοπισμό των προβλημάτων που συναντούν συνήθως οι διευθυντές των σχολείων στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

#### **4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος**

Στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα κυριαρχεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, υψίστης σημασίας κρίνεται ο ρόλος του διευθυντή του εκάστοτε σχολικού ιδρύματος. Οι διευθυντές, σύμφωνα με τον Fullan (2014), όχι μόνο έχουν την ευθύνη να διαχειριστούν και να οργανώσουν τα σχολεία, αλλά και το καθήκον να διασφαλίζουν ότι τα σχολεία πληρούν τις απαιτήσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα πρέπει να ενεργούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, να παρέχουν υποστήριξη σε δασκάλους και καθηγητές και να ικανοποιούν τις εξελισσόμενες ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Fullan, 2014).

Σύμφωνα με τον Van Roekel (2008) και τους Snowden και Gorton (2002) ο πρωταρχικός ρόλος του διευθυντή είναι η ανάπτυξη και η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ο Lane (2016) δήλωσε ότι παρά την υπάρχουσα έρευνα, η οποία υποδηλώνει ότι το σχολικό κλίμα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην απόδοση των μαθητών, συχνά παραβλέπεται από τους διαχειριστές του σχολείου.

Επιπλέον, οι Hoy & Woolfolk (1993) ανακάλυψαν την ύπαρξη ισχυρής σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας ότι η ηγεσία του διευθυντή είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη και τη διατήρηση θετικού κλίματος στις τάξεις και στα σχολικά περιβάλλοντα γενικότερα. Οι ερευνητές έχουν επίσης ανακαλύψει, πως οι διευθυντές, ιδιαίτερα ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως πολιτισμικά ευαίσθητοι ηγέτες, έχουν κομβικό ρόλο στην ενθάρρυνση και στην επιρροή της περεταίρω εκπαίδευσης των καθηγητών, και τελικά, στην επίτευξη των στόχων των μαθητών, δημιουργώντας κλίμα ανάπτυξης (Hoy & Woolfolk, 1993).

Ο Dewitt (2016) θεώρησε ότι είναι λάθος να προτείνει κανείς ότι οι διευθυντές έχουν πολλά να κάνουν και έτσι δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με την καλλιέργεια του σχολικού κλίματος.

Η βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας υποδεικνύει ότι οι ενέργειες που κάνουν οι διευθυντές αναφορικά με το σχολικό κλίμα συχνά καθορίζονται από το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο κάθε διευθυντής. Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας, όχι μόνο για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, αλλά και για τη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές

τάξεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καλλιέργεια του κατάλληλου σχολικού κλίματος (Dewitt, 2016). Οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν το ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι το κύριο συστατικό στην αποτελεσματική διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην καθοδήγηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, οι οποίες βασίζονται στον εκάστοτε σχολικό χώρο, είναι η ηγεσία του διευθυντή.

Η αποτελεσματική, κοινωνικά δίκαιη και πολιτισμικά ευαίσθητη ηγεσία, σύμφωνα με τους Dudley-Marling (2015), απαιτεί από τους διευθυντές να αναπτύξουν χώρους χωρίς αποκλεισμούς όπου επικρατεί η συμπεριληπτική μάθηση. Οι Dewitt & Slade (2014) ανακάλυψαν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν, να ζήσουν και να συμβάλουν σε ένα κοινό σχολικό όραμα.

Ο Riehl (2000) πρότεινε ότι, η αυθεντική δέσμευση στην ποικιλομορφία απαιτεί από τους διευθυντές να αντιμετωπίσουν τις βαθύτατες ανισότητες που επικρατούν στη σχολική εκπαίδευση και να εργαστούν για την αναδιάρθρωση των θεσμικών δομών. Οι διευθυντές είναι περισσότερο συνδεδεμένοι με σχολεία και κοινότητες τις οποίες διοικούν και, ως εκ τούτου, πρέπει να προωθήσουν την αλλαγή στα μέρη που ζουν και ηγούνται.



### 4.3 Πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στα σχολεία

Δε θα μπορούσαν φυσικά να λείπουν από τα σχολεία κάποιες πολιτικές εκ μέρους της ηγεσίας, οι οποίες προάγουν την πολιτιστική απόκριση. Αρκετές πρόσφατες μελέτες που έχουν εξετάσει πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές ηγεσίας σε πολιτισμικά διαφορετικά σχολεία έχουν εντοπίσει παρόμοια ευρήματα. Για παράδειγμα, η Riehl (2000) ερευνήσε τη βιβλιογραφία για να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι δεδομένης της αυξανόμενης ποικιλομορφίας στα σχολεία, η ιδέα ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να επιμορφώνονται χρησιμοποιώντας μόνο έναν συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης αμφισβητείται και η έννοια του πολιτιστικού πλουραλισμού πρέπει να ληφθεί σοβαρότερα υπόψιν ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό ιδανικό (Riehl, 2000).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται στην πολιτισμικά σχετική ή πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης χρησιμοποιεί πρακτικές που προωθούν τη μάθηση μεταξύ διαφορετικών μαθητών ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο ή την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, έχουν επιτυχία στο σχολείο (Riehl, 2000). Επιπλέον, σύμφωνα με την Riehl (2000), οι ηγέτες του σχολείου είναι ηθικά υποχρεωμένοι να προωθήσουν μορφές διδασκαλίας που επιτρέπουν σε διαφορετικούς μαθητές να πετύχουν και να υιοθετήσουν σχολικές κουλτούρες που αγκαλιάζουν και υποστηρίζουν την ποικιλομορφία, την ισότητα και την ένταξη.

Ο Johnson (2014, 2015) εφάρμοσε ένα πολιτισμικά ευαίσθητο πλαίσιο σε διακρατικές μελέτες ηγετών σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες, τη Νορβηγία και την Κύπρο. Αν και υπήρχαν διαφορές σε εθνικό επίπεδο, ο μελετητής διαπίστωσε ότι οι ηγέτες των σχολείων που εφαρμόζουν πολιτισμικά ανταποκρινόμενες ηγετικές πρακτικές έχουν υψηλές προσδοκίες για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η μελέτη του Wilson (2009), η οποία έγινε σε δύο δημοτικά σχολεία διερεύνησε πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμεύσουν ως ηγέτες μετασχηματισμού εκτελώντας πολιτιστικό έργο που έχει σαν στόχο τη διαχείριση των ανισοτήτων λόγω των πολιτισμικών διαφορών. Ο μελετητής υποστήριξε ότι, οι μαθητές χρειάζονται ηγέτες και υποστηρικτές που να είναι προετοιμασμένοι να γίνουν φορείς πολιτιστικής αλλαγής. Αυτό εν μέρει συνεπάγεται με την απόρριψη ιδεολογιών γεμάτων

προκαταλήψεις, εκ μέρους των εκπαιδευτικών ηγετών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεταμόρφωση των σχολείων σε κέντρα πολιτισμού (Wilson 2009).

Ομοίως, οι Madhlangobe & Gordon (2012) περιγράφουν πώς ένας πολιτιστικά ανταποκρινόμενος σχολικός ηγέτης, έχει σαν στόχο την προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα. Σύμφωνα με τους Madhlangobe & Gordon (2012) η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης μπορεί να βελτιώσει τη στάση των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών της σχολικής κοινότητας απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό σχολικό υπόβαθρο.

Ο Mugisha (2013) έχει υποστηρίξει ότι οι πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θα πρέπει να είναι προσανατολισμένες στην προώθηση της ποικιλομορφίας και της ισότητας, εστιάζοντας σε διαφοροποιημένους τρόπους διδασκαλίας. Τέτοιες πρακτικές βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν αποτελεσματικά μέσα σε πολυπολιτισμικές τάξεις και τους μαθητές να εμπλακούν δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Beachum (2011) έθεσε τρεις διαστάσεις που πρέπει να ενσωματωθούν στις πρακτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης: α) την ανάπτυξη της χειραφετητικής συνείδησης που επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και στην επίγνωση της ιστορίας που διαθέτουν, β) την προώθηση δίκαιων ιδεών που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη συμπεριφορών που προωθούν την ένταξη σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, γ) την αφοσίωση σε ανταντακλαστικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν κριτικά το έργο που κάνουν.

Συμπερασματικά, αυτό σημαίνει ότι οι πρακτικές της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης θα πρέπει να εστιάζουν στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού για λογαριασμό μειονεκτούντων μαθητών, μέσω πράξεων που οικοδομούν και ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών συμμετεχόντων. Η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης, στηρίζεται στην ανάπτυξη κοινωνικοπολιτικών και κριτικών συνειδήσεων που απαγορεύουν την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Singh, 2010).

Παρακάτω ακολουθεί το επίσημο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

**Πίνακας 4.1**  
**Επίσημο πλαίσιο ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης**

<b>Κριτικός αυτο-προβληματισμός σχετικά με τις ηγετικές συμπεριφορές (ενέργειες διευθυντή)</b>	<b>Ανάπτυξη πολιτισμικά ανταποκρινόμενων εκπαιδευτικών (ενέργειες διευθυντή)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δέσμευση στη συνεχή εκμάθηση του πολιτισμικών γνώσεων και πλαισίων.</li> <li>• Κριτική συνείδηση στην πρακτική.</li> <li>• Χρήση σχολικών δεδομένων και δεικτών για τη μέτρηση της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.</li> <li>• Χρησιμοποιεί τις γνώμες των γονέων και της κοινότητας για τη μέτρηση της πολιτιστικής ανταπόκρισης στα σχολεία.</li> <li>• Χρησιμοποιεί ελέγχους για τη μέτρηση της πολιτικής και πρακτικής συμμετοχής των μαθητών.</li> <li>• Καθοδηγεί με θάρρος.</li> <li>• Είναι μετασχηματιστής ηγέτης και στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη ικανοτήτων εκπαιδευτικών για πολιτιστική ανταπόκριση στην εκπαίδευση.</li> <li>• Συνεργατικές περιηγήσεις.</li> <li>• Δημιουργία ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς.</li> <li>• Χρησιμοποίηση σχολικών δεδομένων με σκοπό τον εντοπισμό πολιτισμικών κενών στο επίτευγμα στόχων.</li> <li>• Δημιουργία μιας ομάδας ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης που θα είναι διαρκώς υπεύθυνη για την εύρεση νέων τρόπων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκρίνονται πολιτιστικά.</li> <li>• Μεταρρύθμιση του σχολικού προγράμματος σπουδών για να γίνει όσο πιο πολιτισμικά ανταποκρίσιμο γίνεται.</li> <li>• Μοντελοποίηση διδασκαλίας πολιτισμικής απόκρισης.</li> <li>• Χρήση εργαλείων αξιολόγησης πολιτιστικής απόκρισης για μαθητές.</li> </ul>
<b>Πρόωθηση συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος (ενέργειες διευθυντή)</b>	<b>Δέσμευση μαθητών, γονέων (ενέργειες διευθυντή)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποδοχή αυτόχθονων, τοπικών ταυτοτήτων.</li> <li>• Οικοδόμηση σχέσεων και μείωση του άγχους των μαθητών.</li> <li>• Μοντελοποίηση ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.</li> <li>• Πρόωθηση ενός οράματος για τη δημιουργία εκπαιδευτικών και περιεκτικών πρακτικών.</li> <li>• Αναγνωρίζει, δίνει αξία και χρησιμοποιεί αυτόχθονες πολιτιστικές και το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών.</li> <li>• Χρησιμοποιεί τις «φωνές» των μαθητών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη ουσιαστικών, θετικών σχέσεων με κοινότητα.</li> <li>• Εύρεση αλληλεπικαλυπτόμενων χώρων για σχολείο και κοινότητα.</li> <li>• Λειτουργεί ως συνήγορος και κοινωνικός ακτιβιστής για σκοπούς που εξυπηρετούν τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία γενικότερα.</li> <li>• Χρησιμοποιεί την κοινότητα ως πληροφοριακό χώρο από τον οποίο να αναπτύξουν θετικές αντιλήψεις για τους μαθητές και τις οικογένειές τους.</li> <li>• Συνδέεται άμεσα με τους μαθητές.</li> </ul>

Πηγή: Singh (2010).

#### **4.4 Ευκαιρίες και προοπτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης για το σχολείο**

Υπάρχουν κάποια μέτρα, τα οποία εάν ληφθούν, θα δοθούν σημαντικές ευκαιρίες και προοπτικές στην ηγεσία πολιτιστικής απόκρισης, όσον αφορά βέβαια το χώρο του σχολείου. Παρότι όλα τα μέτρα αυτά αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέρονται τόσο στο θεσμικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της γενικότερης αξιολόγησης (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010).

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό να εγκαθιδρυθεί μια νέα θέση συμβούλου, ο οποίος θα έχει συμβουλευτικό ρόλο στα διαπολιτισμικά θέματα. Αυτή η νέα θέση θα πρέπει να έχει τοπικό και περιφερειακό χαρακτήρα, αφού τα ζητήματα που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο εκάστοτε σύμβουλος ποικίλουν και διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, αφορώντας πάντα στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010).

Επίσης κρίνεται ζωτικής σημασίας η επιμέρους επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε τέτοιου είδους ζητήματα, έτσι ώστε να μπορούν να είναι σε θέση να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα και οποιαδήποτε διαφωνία αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές. Ακόμα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα σφάλματά τους και με αυτό τον τρόπο να οδηγήσουν το κάθε σχολείο στην αποβολή του φόβου για το ξένο και το διαφορετικό, αλλά αντιθέτως στο σεβασμό και την εκτίμηση για τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Borg & Mayo, 2008).

Όσον αφορά το επίπεδο της αξιολόγησης, η σημασία του επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα πλήρους αξιοποίησης όλων των εκπαιδευτικών φορέων, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι των μαθητών. Συγκεκριμένα, κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση και η ανανέωση των κομβικών στοιχείων της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι η διδακτέα ύλη, η οποία πρέπει να γίνει πιο προσιτή και λιγότερο απαιτητική, τα πορίσματα διαφόρων μελετών με επίκεντρο τους μαθητές και το χώρο του σχολείου, τα οποία θεωρούνται ξεπερασμένα, καθώς και αναθεώρηση των σχέσεων που θα πρέπει να αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκει το εκάστοτε σχολείο (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011).

Είναι μάλιστα γεγονός πως μέσω της σύσφιξης των σχέσεων γονέων, τοπικών φορέων και εκπαιδευτικών, το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον θα γίνει πολύ πιο οικείο και φιλικό προς τους μαθητές. Έπειτα, πρέπει να αξιολογηθούν τα διαπολιτισμικά σχολεία, έτσι ώστε να γίνουν εμφανή τα μεγάλα και πολλαπλά οφέλη που προσφέρουν στους μαθητές (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011).

Τέλος, το ίδιο το κράτος μέσω του Υπουργείου Παιδείας και των υπόλοιπων θεσμικών οργάνων που ελέγχει, πρέπει να λάβει μέτρα και αποφάσεις με τη μορφή νόμων, τα οποία να προάγουν τη διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα να διασφαλίζουν την παρουσία της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία των σύγχρονων κοινωνιών. Επιπρόσθετα, στα μέτρα αυτά θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν περισσότερες ευθύνες, έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες που μπορεί να συναντούν, παίρνοντας αποφάσεις οι ίδιοι (Δαφέρμος, 2006).

#### **4.5 Εμπόδια/προβλήματα διευθυντών σχολικών μονάδων που επιχειρούν την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης**

Παρά τα πολλαπλά και αδιαμφισβήτητα οφέλη, τα οποία παρουσιάζονται μέσω της υιοθέτησης πρακτικών και πολιτικών που ευνοούν την πολιτισμική απόκριση, είναι γεγονός πως οι διευθυντές αρκετών σχολείων αντιμετωπίζουν κάποια εμπόδια, όταν προσπαθούν να τις εισάγουν στα σχολικά ιδρύματα τα οποία διοικούν (Πετράκου & Ξανθάκου, 2006).

Ο κύριος λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι επειδή οι πολιτικές πολιτισμικής απόκρισης και συνεπώς η εφαρμογή τους δεν υποστηρίζεται και δεν ευνοείται από το ευρύτερο εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο. Προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς οποιαδήποτε πολιτική πολιτισμικής απόκρισης είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει μια κεντρική διοικητική γραμμή, η οποία θα είναι υπεύθυνη για μια σειρά ζητούμενων (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011).

Τα ζητούμενα αυτά ποικίλουν και από το ποσοστό στο οποίο έχουν επιτευχθεί καθορίζεται η επιτυχία της εκάστοτε πολιτικής. Αρχικά, ζωτικής σημασίας κρίνεται η ανανέωση των υπαρχόντων διδακτικών εγχειριδίων καθώς και της υπάρχουσας διδακτέας ύλης, με άμεσο και κύριο στόχο τη μεγαλύτερη ανταπόκρισή τους σε θέματα πολυπολιτισμικού ενδιαφέροντος. Επίσης ιδιαίτερα κρίσιμος είναι και ο τρόπος με τον οποίο θα εισαχθούν οι νέες πρακτικές στο χώρο του σχολείου, αφού πρέπει να γίνει ομαλή μετάβαση από το σκεπτικό της ωφελμιστικής χρήσης της γνώσης, στη διδασκαλία της παγκόσμιας πολιτισμικής μας κληρονομιάς (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011).

Επιπρόσθετα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η μεγάλη σημασία την οποία έχει η σταθερότητα των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή των μαθητών. Το γεγονός αυτό παρατηρείται λόγω του ότι στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα κυριαρχούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα ο ρυθμός εναλλαγής τους στις σχολικές αίθουσες να είναι ιδιαίτερα υψηλός. Κάτι τέτοιο δεν οδηγεί μόνο στη δημιουργία σύγχυσης από πλευράς των μαθητών, αλλά ακόμα δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του καθενός από αυτούς. Το αποτέλεσμα της συνεχούς αυτής εναλλαγής, είναι να καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά υπόβαθρα να ενταχθούν στη σχολική κοινωνική ζωή (Γκόβαρης, 2008).

Παρά την ύπαρξη του νόμου 2413/96, ο οποίος υπαγορεύει σαφώς ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο δε θα έπρεπε να απασχολεί τους γηγενείς, αλλά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές, έχει αποδειχθεί και συνεχίζει μάλιστα να αποδεικνύεται πως η χρησιμοποίηση των μεθόδων και των τακτικών που τη συνοδεύουν έχει οφέλη για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Το συμπέρασμα αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό εάν αναλογιστεί κανείς ότι ο τρόπος με τον οποίο θα εισαχθούν οι αλλοδαποί μαθητές στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνούν αυτοί με τους αντίστοιχους γηγενείς μαθητές (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010).

Συνεπώς βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να γνωστοποιήσει στους μαθητές και να τους φέρει σε επαφή με πολιτισμούς και κουλτούρες διαφορετικές από τη δικιά τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα ιδιαίτερο είδος παιδείας, το οποίο θα πρέπει να διδάσκεται καθολικά σε όλα τα σχολεία και σε όλους τους μαθητές (Dunker, 2009).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρόλα αυτά δεν χρησιμοποιεί τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την ένταξη των μη γηγενών στο σύστημα. Η τακτική, η οποία χρησιμοποιείται ωστόσο, είναι ξεπερασμένη, αφού χρησιμοποιεί τη μονοδιάστατη άποψη της απόλυτης αφομοίωσης. Μέσω του τρόπου αυτού δεν εμποδίζεται μόνο σε μεγάλο βαθμό η πρόοδος και ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά γίνεται και εμφανής η εναντίωση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στο διαφορετικό (Γκόβαρης, 2008).

Η τακτική συνεπώς της αφομοίωσης έχει ως κύρια στρατηγική της την πλήρη αφομοίωση από πλευράς μεταναστών των αρχών, των αξιών, του πολιτισμού, της ιστορίας και της θρησκείας της χώρας υποδοχής, με σκοπό την πλήρη συγχώνευση

τους και τη διαγραφή των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων. Η τακτική αυτή της αφομοίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αυτή που έχει συντελέσει το μέγιστο στην παταγώδη αποτυχία πολλών αλλοδαπών μαθητών καθώς και στην περεταίρω κοινωνική περιθωριοποίησή τους, αφού αποτελεί ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Κάτι τέτοιο συμβαίνει λόγω του ότι η αδιαφορία και η απόρριψη της μητρικής τους γλώσσας και του ίδιου τους του πολιτισμού, δεν επιδρά με καλό τρόπο στην ψυχολογική τους κατάσταση και στη γενικότερη αυτοεικόνα τους (Γκόβαρης, 2008).

Αντιθέτως, μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προάγονται και προασπίζονται όλες οι αρχές και οι ηθικές αξίες των καιρών, αφού η διαφορετικότητα και η πολιτισμική ποικιλομορφία ευνοούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Παρόλα αυτά η εναλλαγή και ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, αφού απαιτεί ριζοσπαστική ανανέωση και ανακαίνιση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ακόμα, απαιτεί την ενεργό συμμετοχή, ενημέρωση και δραστηριοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, αφού τα βήματα προς τη σωστή κατεύθυνση έχουν ανάγκη την ενημέρωσή τους πάνω σε σχετικά ζητήματα (Huber, 2012).

#### 4.6 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου αναδείχτηκε ο κομβικός ρόλος του διευθυντή των σχολείων στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος με σκοπό τη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αναδείχθηκαν κάποιες σημαντικές πρακτικές που εφαρμόζει η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης με βάση εμπειρικά δεδομένα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν ότι οι πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές των διευθυντών θα πρέπει να είναι προσανατολισμένες τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Τέλος το κεφάλαιο ανέδειξε τα βασικά προβλήματα που συναντούν οι διευθυντές στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία. Ανάμεσα στα σημαντικότερα προβλήματα συγκαταλέγονται: το θεσμικό πλαίσιο, το ωρολόγιο πρόγραμμα και η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **5.1 Εισαγωγή**

Σε αυτό το κεφάλαιο της Διπλωματικής παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ερευνητική μεθοδολογία περιλαμβάνει τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τις εξής ενότητες: την επιλογή και την αιτιολόγηση της επιλεγείσας μεθοδολογίας έρευνας, τη φιλοσοφία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα και τη δειγματοληψία, τις διαδικασίες διεξαγωγής των συνεντεύξεων, τη συνοπτική αναφορά στον τρόπο ανάλυσης των αποτελεσμάτων, τις αδυναμίες και την ηθική της έρευνας.

Οι Inry & Rose (2005) ορίζουν την ερευνητική μεθοδολογία ως τη συστηματική, θεωρητική ανάλυση των μεθόδων που εφαρμόζονται σε ένα πεδίο σπουδών. Περιλαμβάνει τη θεωρητική ανάλυση των μεθόδων και των αρχών που σχετίζονται με έναν κλάδο της γνώσης. Η ερευνητική μεθοδολογία προσφέρει τη θεωρητική βάση για την κατανόηση της μεθόδου ή του συνόλου των μεθόδων και των βέλτιστων ερευνητικών πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν με σκοπό την απόκτηση επιστημονικής γνώσης γύρω από ένα θέμα.

### **5.2 Μεθοδολογία**

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δύο βασικές ερευνητικές μεθοδολογίες: η ποιοτική και η ποσοτική. Ο στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να βρει σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και να αποδεχτεί ή να απορρίψει τις ερευνητικές υποθέσεις χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους. Βασικά, οι ερευνητές που επιλέγουν αυτό το είδος μεθοδολογίας θέλουν να βρουν στατιστικές τάσεις και να καταλήξουν σε ασφαλή συμπεράσματα με βάση στατιστικά δεδομένα. Για την ανάπτυξη των ερευνητών υποθέσεων οι ερευνητές που επιλέγουν την ποσοτική μεθοδολογία έρευνας στηρίζονται στο υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο. Έτσι, αυτός ο τύπος έρευνας επιλέγεται όταν ένα θέμα έχει μελετηθεί εκτενώς από άλλους ερευνητές (Saunders, Lewis & Thornhill, 2007).

Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση ενός ερευνητικού θέματος σε βάθος. Αυτός ο τύπος έρευνας επιλέγεται όταν ο ερευνητής θέλει να κατανοήσει τις υποκείμενες αιτίες ενός προβλήματος. Επιπλέον, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική έρευνα διερευνά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με ένα θέμα (Kothari, 2004). Σε αυτή τη διπλωματική, η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε λόγω του γεγονότος ότι το ερευνητικό θέμα δεν έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε επειδή ο ερευνητής θέλει να μελετήσει σε βάθος το υπό εξέταση ζήτημα και να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Bryman, 2012).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής εφαρμόζουν πολιτικές/πρακτικές πολιτισμικής απόκρισης;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης;

Η ολοκλήρωση αυτής της ποιοτικής έρευνας στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με α) τις αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) με το αν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής εφαρμόζουν πολιτικές/πρακτικές πολιτισμικής απόκρισης και γ) με το ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

Όλοι οι τύποι ερευνών έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα κύρια πλεονεκτήματα της τρέχουσας έρευνας είναι τα ακόλουθα: α) η έρευνα διερεύνησε σε βάθος το υπό εξέταση θέμα, β) η έρευνα έδωσε στον ερευνητή την ευκαιρία να κατανοήσει και να εξηγήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων, γ) είναι μια ευέλικτη προσέγγιση (May, 2011).

Τα κύρια μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα: α) το μικρό μέγεθος δείγματος που δεν επιτρέπει τις γενικεύσεις, β) η μεροληψία του δείγματος, γ) υποκειμενικότητα στην ανάλυση δεδομένων και δ) καθυστερήσεις στις διαδικασίες που οφείλονται στον κοροναϊό.

### 5.3 Φιλοσοφία έρευνας

Γενικά, η ερευνητική φιλοσοφία αντικατοπτρίζει τις βασικές υποθέσεις, πεποιθήσεις και αξίες που ένας ερευνητής υιοθετεί για να πραγματοποιήσει την έρευνά του. Υπάρχουν τέσσερις κύριες ερευνητικές φιλοσοφίες: ο πραγματισμός, ο θετικισμός, ο ερμηνευτισμός και ο ρεαλισμός (Saunders, Lewis & Thornhill, 2007). Αυτή η μελέτη υιοθέτησε την ερευνητική φιλοσοφία του ερμηνευτισμού. Η ερευνητική φιλοσοφία του ερμηνευτισμού ταιριάζει με αυτήν την ποιοτική μελέτη (Kothari, 2004) επειδή η μελέτη χρησιμοποιεί την ερευνητική προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού προκειμένου να ερμηνεύσει τις απόψεις των συμμετεχόντων και να δώσει νόημα στα δεδομένα.

Ως αποτέλεσμα, αυτή η έρευνα, η οποία διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στο πλαίσιο του σχολείου, στοχεύει στο να δώσει νόημα στις απόψεις των συμμετεχόντων ερμηνεύοντας τις. Αυτός είναι ο λόγος που χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις για τη συλλογή δεδομένων από το δείγμα.

Μία από τις κύριες παραδοχές της ερευνητικής φιλοσοφίας ερμηνευτισμού είναι ότι η πραγματικότητα κατασκευάζεται με βάση τις κοινωνικές έννοιες (Silverman, 2013). Έτσι, αυτή η έρευνα χρησιμοποίησε τις κοινωνικές έννοιες, που προέκυψαν από την ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων, προκειμένου να ερμηνεύσει την κοινωνική πραγματικότητα που σχετίζεται με το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στο πλαίσιο των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η φαινομενολογία αυτής της ερευνητικής φιλοσοφίας βοηθά τον ερευνητή να κατανοήσει το υπό εξέταση ζήτημα μέσω της διερεύνησης των απόψεων των συμμετεχόντων.

Το κύριο μειονέκτημα της ερευνητικής φιλοσοφίας του ερμηνευτισμού είναι η μεροληψία της, καθώς ο ερευνητής παίζει καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία των δεδομένων (Silverman, 2013). Ωστόσο, η ερευνητική φιλοσοφία του ερμηνευτισμού υιοθετήθηκε εδώ επειδή ο στόχος του ερευνητή είναι να κατανοήσει σε βάθος την κοινωνική πραγματικότητα.

## 5.4 Ερευνητικό εργαλείο

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν τρεις τύποι συνεντεύξεων: η δομημένη, η μη δομημένη και η ημιδομημένη. Ο κύριος σκοπός των συνεντεύξεων είναι να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις βοηθούν τον ερευνητή να αποκτήσει μια βαθιά κατανόηση σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα (Kothari, 2004).

Οι δομημένες συνεντεύξεις είναι σαν το δομημένο ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις. Αυτός ο τύπος συνεντεύξεων δεν είναι ευέλικτος και αυτός είναι ο λόγος που απορρίφθηκαν στην τρέχουσα έρευνα. Οι μη δομημένες συνεντεύξεις έχουν τη μορφή μιας ελεύθερης συνομιλίας. Προκειμένου ο ερευνητής να κάνει τέτοιου τύπου συνεντεύξεις χρειάζεται να έχει εμπειρία στη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Γι' αυτό οι μη δομημένες συνεντεύξεις απορρίφθηκαν στην τρέχουσα έρευνα (Kothari, 2004). Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι ένας συνδυασμός των δομημένων και των μη δομημένων συνεντεύξεων και παρέχουν στον ερευνητή ευελιξία. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, ο ερευνητής αναπτύσσει έναν οδηγό συνέντευξης που αποτελείται από μια λίστα ανοιχτών ερωτήσεων. Σε αυτή τη Διπλωματική επιλέχθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα Β) λόγω της ευελιξίας τους και του γεγονότος ότι δίνουν στον ερευνητή τη βαθιά κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το υπό εξέταση θέμα (Kothari, 2004).

Προκειμένου να αναπτυχθεί η συνέντευξη, ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα βήματα: α) διεξήχθη η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, β) αναπτύχθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και γ) οι ερωτήσεις της συνέντευξης αναπτύχθηκαν με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο Πίνακας 1 δείχνει το συσχετισμό μεταξύ των ερωτήσεων της συνέντευξης και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο οδηγός συνέντευξης (παράρτημα Β) αποτελείται από 12 ερωτήσεις που είναι χωρισμένες σε 3 ενότητες οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι θεματικές ενότητες των συνεντεύξεων είναι οι εξής: α) αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) πολιτικές/πρακτικές των διευθυντών των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης και γ) προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές

των σχολικών μονάδων που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εφαρμόζουν πολιτικές της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση τις διαστάσεις της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης, όπως αυτές εντοπίστηκαν και διατυπώθηκαν από τους Khalifa, Gooden & Davis (2016).

### Πίνακας 5.1

#### Αντιστοιχία μεταξύ ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων συνέντευξης

Ερωτήσεις συνέντευξης	Ερευνητικά ερωτήματα
1-3	1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
4-9	2. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής εφαρμόζουν πολιτικές/πρακτικές πολιτισμικής απόκρισης;
11-13	3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης;

### 5.5 Δείγμα και δειγματοληψία

Η δειγματοληψία είναι η διαδικασία επιλογής του δείγματος για την εκτίμηση των χαρακτηριστικών του πληθυσμού. Με άλλα λόγια, είναι η διαδικασία απόκτησης πληροφοριών για έναν ολόκληρο πληθυσμό εξετάζοντας μόνο ένα μέρος του.

Στην ποιοτική έρευνα, υπάρχουν διάφορες τεχνικές δειγματοληψίας που χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση των συμμετεχόντων. Οι πιο γνωστοί είναι η δειγματοληψία σκοπιμότητας και η δειγματοληψία ευκολίας. Η δειγματοληψία ευκολίας χρησιμοποιείται από τους ερευνητές που θέλουν να επιλέξουν το δείγμα τους με βάση τα κριτήρια της ευκολίας και της προσβασιμότητας. Ως αποτέλεσμα, οι ερευνητές, οι οποίοι επιλέγουν τη δειγματοληψία ευκολίας ως τεχνική δειγματοληψίας προσεγγίζουν τους συμμετέχοντες που είναι εύκολα προσβάσιμοι.

Αντίθετα, η δειγματοληψία σκοπιμότητας χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής θέλει να προσεγγίσει συμμετέχοντες που έχουν βαθιά γνώση σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα (Wiles, Crow & Pain, 2011). Αυτή η έρευνα χρησιμοποίησε τη δειγματοληψία σκοπιμότητας ως μέθοδο δειγματοληψίας επειδή ο ερευνητής ήθελε να λάβει λεπτομερείς πληροφορίες από τους συμμετέχοντες. Σε αυτή την έρευνα πήραν μέρος 10 διευθυντές/ διευθύντριες σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική.

### **5.6 Διαδικασίες διεξαγωγής συνεντεύξεων**

Οι συνεντεύξεις απαντήθηκαν γραπτά από τους διευθυντές. Οι διευθυντές προσεγγίστηκαν αρχικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας ενημερώθηκαν για το σκοπό της συνέντευξης και για τις ερωτήσεις. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας στους διευθυντές που συμφώνησαν να πάρουν μέρος στην έρευνα στάλθηκαν το δελτίο ενημέρωσης των συμμετεχόντων και η φόρμα συμμετοχής. Στην συνέχεια στάλθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και δόθηκε περιθώριο 2 εβδομάδων ώστε να τις απαντήσουν και να τις στείλουν πίσω μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

### **5.7 Συνοπτική αναφορά στο τρόπο ανάλυσης αποτελεσμάτων**

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική για την ανάλυση των δεδομένων. Η βασική φάση της θεματικής ανάλυσης είναι η κατασκευή των κωδικών και των θεμάτων. Η θεματική ανάλυση επιλέχτηκε ως τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων διότι παράγει ουσιαστικά αποτελέσματα βάσει αυστηρών διαδικασιών. Έτσι, η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται ευρέως στις ποιοτικές έρευνες. Ο στόχος της θεματικής ανάλυσης είναι να προσδιορίσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα

«πρότυπα/θέματα» νοήματος που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η θεματική ανάλυση είναι χρήσιμη όταν οι ερευνητές θέλουν να εμπλουτίσουν το θεωρητικό τους πλαίσιο (Kothari, 2004).

Μια θεματική ανάλυση που ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες μπορεί να παράγει αξιόπιστα ευρήματα (Braun & Clarke, 2006). Ωστόσο, δεν υπάρχει σαφής συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί αυτή η μέθοδος. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητικές διαδικασίες που ακολουθούνται κατά τη θεματική ανάλυση διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα.

Σε αυτήν την έρευνα, η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε λόγω των πλεονεκτημάτων της. Για παράδειγμα, παρέχει στον ερευνητή ευελιξία όσον αφορά την ερμηνεία των δεδομένων και την κατασκευή των κωδίκων και των κατηγοριών. Η ευελιξία της θεματικής ανάλυσης επιτρέπει στον ερευνητή να τροποποιήσει τις ερευνητικές διαδικασίες με βάση τις ανάγκες της έρευνάς του (Braun & Clarke, 2006; King, 2004). Επιπλέον, η θεματική ανάλυση είναι εύκολη για τους ερευνητές που δεν είναι εξοικειωμένοι με άλλες μορφές ποιοτικής ερευνητικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Επιπρόσθετα, η θεματική ανάλυση δίνει στον ερευνητή την ευκαιρία να εξετάσει, να συγκρίνει και να αντιπαραβάλει τις διαφορετικές απόψεις των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006; King, 2004). Τέλος, η θεματική ανάλυση βοηθά τον ερευνητή να οργανώσει τα δεδομένα του με ουσιαστικό τρόπο και να δημιουργήσει σημαντικές πληροφορίες. Το βασικό μειονέκτημα της θεματικής ανάλυσης είναι η υποκειμενικότητά της. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο ερευνητής διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην κατασκευή των κωδίκων και των θεματικών κατηγοριών και οι προσωπικές του αντιλήψεις για το υπό εξέταση θέμα μπορεί να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα των διαδικασιών (Creswell, 2007).

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την ποιοτική ανάλυση παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2.

## Πίνακας 5.2

### Στάδια ποιοτικής ανάλυσης

Στάδιο 1	Ανάγνωση και κατανόηση των απαντήσεων
Στάδιο 2	Δόθηκαν ονόματα στα αρχεία των συνεντεύξεων «συμμετέχων 1, 2, κλπ.)
Στάδιο 3	Δημιουργία κωδίκων (δημιουργία βιβλίου κωδίκων στο excel)

Στάδιο 4	Δημιουργία θεματικών κατηγοριών εντός των οποίων τοποθετήθηκαν οι κώδικες
Στάδιο 5	Μέτρηση συχνότητας κωδίκων
Στάδιο 6	Δημιουργία πινάκων και γραφημάτων και συγγραφή της τελικής αναφοράς

## 5.8 Αδυναμίες ποιοτικής έρευνας

Όπως συμβαίνει σε όλες τις έρευνες έτσι και η παρούσα έρευνα έχει κάποιες αδυναμίες που σχετίζονται με τη μεθοδολογία τους. Η βασική αδυναμία της παρούσας έρευνας σχετίζεται με την υποκειμενικότητα της. Όλες οι ποιοτικές έρευνες έχουν αυτή την αδυναμία καθώς ο ερευνητής έχει κεντρικό ρόλο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Άλλη μια αδυναμία της παρούσας έρευνας είναι η μη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων δίνουν μόνο οι ποσοτικές έρευνες. Τέλος άλλη μια αδυναμία της παρούσας έρευνας σχετίζεται με την υποκειμενικότητα που υπάρχει στην κωδικοποίηση των δεδομένων και στην δημιουργία κωδίκων και θεματικών κατηγοριών. Για την αντιμετώπιση του θέματος της υποκειμενικότητας ο ερευνητής δημιούργησε τους κώδικες και τις θεματικές κατηγορίες βασιζόμενος στα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και στα ερευνητικά του ερωτήματα.

## 5.9 Ηθική της έρευνας

Όλοι οι ερευνητές που διεξάγουν έρευνες πρέπει να ακολουθούν κάποιες ηθικές αρχές που εξασφαλίζουν τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό τους και το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η πρώτη ηθική υποχρέωση του ερευνητή είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επιπλέον, άλλη μία ηθική υποχρέωση του ερευνητή είναι η εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων και της ηθικής και σωματικής ακεραιότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα (Hoeyer, Dahlager & Lynöe, 2005). Τέλος άλλη μία ηθική υποχρέωση του ερευνητή είναι η ενημέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα για το θέμα, για το πώς



θα γίνουν οι συνεντεύξεις και για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις τους. Για όλα αυτά τα θέματα δημιουργήθηκε ένα δελτίο πληροφοριών για τους συμμετέχοντες που είναι διαθέσιμο στο παράρτημα Α.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 6.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το μέρος της εργασίας γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων όπως προέκυψε από τη δημιουργία των κωδίκων και των θεματικών κατηγοριών. Η δομή του κεφαλαίου ακολουθεί τη δομή των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι θεματικές ενότητες επίσης δημιουργήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Το κεφάλαιο είναι οργανωμένο σε τρεις ενότητες και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες και διαγράμματα.

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

2. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής εφαρμόζουν πολιτικές/πρακτικές πολιτισμικής απόκρισης;

3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης;

Πριν από την παρουσίαση της ανάλυσης δεδομένων, είναι να δοθούν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (πίνακας 6.1).

**Πίνακας 6.1**  
**Δημογραφικά δείγματα**

	Φύλο	Σχολείο	Θέση εργασίας	Χρόνια εργασία στο σχολείο
Συμμετέχων 1	Άντρας	3 <sup>ο</sup> ΓΕ.Λ. Χαλανδρίου	Διευθυντής	3
Συμμετέχων 2	Άντρας	1 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ Καισαριανής (ΣΕΚ)	Διευθυντής	3
Συμμετέχων 3	Άντρας	1 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής	Διευθυντής	5
Συμμετέχων 4	Άντρας	1 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ. Αθηνών	Διευθυντής	9
Συμμετέχων 5	Γυναίκα	Εσπερινό Γυμνάσιο Περάματος	Διευθύντρια	5
Συμμετέχων 6	Γυναίκα	Εσπερινό ΕΠΑ.Λ Κορωπίου	Διευθύντρια	16
Συμμετέχων 7	Άντρας	1 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ Ζωγράφου	Διευθυντής	5
Συμμετέχων 8	Άντρας	10 <sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ Αθηνών	Διευθυντής	5
Συμμετέχων 9	Γυναίκα	2 <sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑ.Λ Πειραιά	Διευθύντρια	3
Συμμετέχων 10	Γυναίκα	2 <sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Καισαριανής	Διευθύντρια	3

**Πίνακας 6.2**  
**Κώδικες και θεματικές κατηγορίες (σύνολο)**

<b>Αντιλήψεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση</b>	<b>Συχνότητες</b>
συμπεριληπτική εκπαίδευση=δημοκρατικές αξίες	8
συμπεριληπτική εκπαίδευση= σχολείο αλληλεγγύης και κοινότητα πρακτικής	5
συμπεριληπτική εκπαίδευση=αποδοχή του διαφορετικού	6
συμπεριληπτική εκπαίδευση =ίσες ευκαιρίες μάθησης	6
συμπεριληπτική εκπαίδευση=ίσες αξίες	6
το συμπεριληπτικό σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται στην εθνοπολιτική ετερότητα	5
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων	9
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην αποδοχή της ετερότητας και του πολιτισμικά διαφορετικού	9
η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει τις συγκρούσεις και προωθεί την εκπαίδευση για την ειρήνη	6
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει την χώρα υποδοχής σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο	3
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να ενσωματωθούν στην κοινωνία	5
<b>Πολιτικές/πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης που εφαρμόζονται από τους διευθυντές</b>	
πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	8
εφαρμογή διαπολιτισμικών αξιών	8
βοήθεια στους μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής	4
αξιολόγηση εκπαιδευτικών-μέθοδοι για να κατανοήσουν τον εαυτό τους	3
συζήτηση και διάλογος με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της αξιολόγησης	1
επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας με σεμινάρια εκτός σχολείου	7
το πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών	8
σχολικό κλίμα-αποδοχή διαφορετικότητας	8
συνάντηση με γονείς -μετανάστες στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς	5
διατήρηση καλών σχέσεων και δημιουργικής επικοινωνίας με τους γονείς μετανάστες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	5
προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ των γονέων των παιδιών και του σχολείου	1
προβλήματα στην επικοινωνία με τους μετανάστες-γονείς λόγω γλώσσας	3
υιοθέτηση φιλοσοφίας συμπερίληψης και έλεγχος εφαρμογής	1
διενέργεια εκδηλώσεων για γεφύρωση πολιτισμικού χάσματος	3
έλλειψη καταρτισμένων παιδαγωγών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	2

με βάση τη νομοθεσία δεν προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά μόνο του διευθυντή	5
ενθάρρυνση δημιουργίας στενών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών	1
ελλείψεις εκπαιδευτικού υλικού	1
σεβασμός γονέων παιδιών μεταναστών	1
<b>Προβλήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης</b>	
<b>Εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης</b>	
το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης	10
ως σχολείο έχουμε δημιουργήσει με δική μας πρωτοβουλία μια πολιτισμικά ευαίσθητη σχολική κουλτούρα	1
ό,τι γίνεται οφείλεται στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών	6
<b>Βασικά προβλήματα</b>	
ανυπαρξία νομοθεσίας	6
έλλειψη σχολικών εγχειριδίων	1
έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	5
στερεότυπα και προκαταλήψεις των εμπλεκόμενων	3
οι Έλληνες δεν είναι συνηθισμένοι να έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς	1
ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα	8
ανομοιογένεια ακροατηρίου	2
τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις θέσεις με μεγάλη καθυστέρηση	1
οι διαφορές που είναι αποτέλεσμα του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου	1
απουσία μέριμνας από το κράτος	6
το οικογενειακό περιβάλλον δεν στηρίζει την ένταξη	1
<b>Προτάσεις</b>	
θα βοηθούσε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών	9
ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλες σχολικές μονάδες	7
βοήθεια από το κράτος με νομοθετικές πρωτοβουλίες	7
θα βοηθούσε η επιμόρφωση των διευθυντών	2
επικοινωνία σχολικής μονάδας με τοπική κοινωνία	1
σχολική βιβλιοθήκη με βιβλία σε διάφορες γλώσσες	1
δημιουργία θετικού συνεργατικού κλίματος	1
συμπερίληψη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1
δημιουργία δικτύου εκπαιδευτικών για ανταλλαγή καλών πρακτικών	1

## **6.2 Αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Σε αυτό το μέρος της εργασίας απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η δημιουργία του πίνακα κωδίκων βασίστηκε στην ανάλυση των ερωτήσεων 1-3 της συνέντευξης. Η μέτρηση της συχνότητας των κωδίκων έγινε λαμβάνοντας υπόψιν πόσες φορές συναντήθηκε ένας κώδικας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Οι κώδικες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, όπως φαίνεται στον πίνακα 6.3 είναι οι εξής: «συμπεριληπτική εκπαίδευση=δημοκρατικές αξίες», «συμπεριληπτική εκπαίδευση= σχολείο αλληλεγγύης και κοινότητα πρακτικής», «συμπεριληπτική εκπαίδευση=αποδοχή του διαφορετικού», «συμπεριληπτική εκπαίδευση=ίσες ευκαιρίες μάθησης», «συμπεριληπτική εκπαίδευση= ίσες αξίες», «το συμπεριληπτικό σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται στην εθνοπολιτική ετερότητα», «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων», «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην αποδοχή της ετερότητας και του πολιτισμικά διαφορετικού», «η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει τις συγκρούσεις και προωθεί την εκπαίδευση για την ειρήνη», «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει τη χώρα υποδοχής σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο», «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να ενσωματωθούν στην κοινωνία».

**Πίνακας 6.3**  
**Αντιλήψεις διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (συχνότητες κωδίκων)**

Αντιλήψεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση	Συχνότητες κωδίκων
συμπεριληπτική εκπαίδευση= δημοκρατικές αξίες	8
συμπεριληπτική εκπαίδευση= σχολείο αλληλεγγύης και κοινότητα πρακτικής	5
συμπεριληπτική εκπαίδευση= αποδοχή του διαφορετικού	6
συμπεριληπτική εκπαίδευση =ίσες ευκαιρίες μάθησης	6
συμπεριληπτική εκπαίδευση=ίσες αξίες	6
το συμπεριληπτικό σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται στην εθνοπολιτική ετερότητα	5
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων	9
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην αποδοχή της ετερότητας και του πολιτισμικά διαφορετικού	9
η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει τις συγκρούσεις και προωθεί την εκπαίδευση για την ειρήνη	6
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει τη χώρα υποδοχής σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο	3
η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να ενσωματωθούν στην κοινωνία	5

Οι επικρατούσες αντιλήψεις των διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση βγαίνουν από τους κώδικες που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα μέσα στα κείμενα των συμμετεχόντων. Οι κώδικες με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι οι εξής: «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων» (9 φορές), «συμπεριληπτική εκπαίδευση=δημοκρατικές αξίες» (8 φορές), «συμπεριληπτική εκπαίδευση=αποδοχή του διαφορετικού» (6 φορές), «συμπεριληπτική εκπαίδευση=ίσες αξίες» (6 φορές), «συμπεριληπτική εκπαίδευση =ίσες ευκαιρίες μάθησης» (6 φορές), «η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει τις συγκρούσεις και προωθεί την εκπαίδευση για την ειρήνη» (6 φορές), «συμπεριληπτική εκπαίδευση= σχολείο αλληλεγγύης και κοινότητα πρακτικής» (5 φορές), «το συμπεριληπτικό σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται στην εθνοπολιτική ετερότητα» (5 φορές), «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να ενσωματωθούν στην κοινωνία» (5 φορές). Με βάση τους παραπάνω κώδικες διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές πιστεύουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Λόγω της υψηλής εμφάνισης αυτού του κώδικα στις απαντήσεις των

συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι η μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων είναι οι πιο σημαντικές διαστάσεις ενός σχολικού περιβάλλοντος που συνδέονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

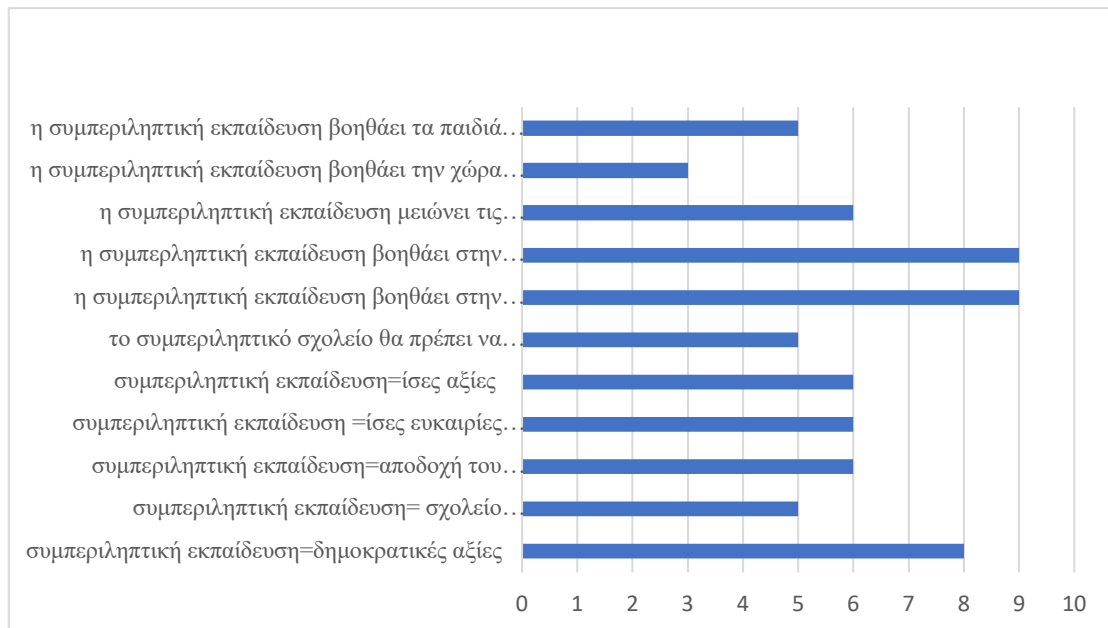
Επίσης, οι διευθυντές πιστεύουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί τις δημοκρατικές αξίες καθώς αυτός ήταν ο κώδικας με την υψηλότερη συχνότητα αμέσως μετά τον κώδικα που αφορούσε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τους διευθυντές είναι σημαντικός ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ώστε τα σχολικά περιβάλλοντα να γίνουν πιο ανοικτά και να αρχίσουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και μειώνοντας τις συγκρούσεις. Έτσι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει δημοκρατικά σχολεία και να προωθήσει την εκπαίδευση για την ειρήνη. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο κώδικας «η συμπεριληπτική εκπαίδευση μειώνει τις συγκρούσεις και προωθεί την εκπαίδευση για την ειρήνη» παρουσίασε συχνότητα εμφάνισης 6 φορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αλληλεγγύη κάτι που είναι λογικό εφόσον στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να ενσωματωθούν στην σημερινή πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Η αλληλεγγύη με τη σειρά της έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ενσωμάτωση των παιδιών στην ελληνική κοινωνία μετά την ολοκλήρωση του σχολείου.

Ο κώδικας με τη χαμηλότερη συχνότητα στα κείμενα των συμμετεχόντων ήταν: «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει τη χώρα υποδοχής σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο». Αυτός ο κώδικας είχε συχνότητα αναφοράς 2 φορές. Το γεγονός ότι αυτός ο κώδικας δεν είχε υψηλή συχνότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων δείχνει ότι ενδεχόμενος οι διευθυντές του δείγματος δεν θεωρούν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει μια χώρα σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (συμμετέχοντες 1 και 2).



Στο γράφημα 6.1 παρουσιάζονται σχηματικά οι αντιλήψεις διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.



**Γράφημα 6.1**

**Διαγραμματική απεικόνιση των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (συχνότητες κωδίκων)**

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που αποδεικνύουν τους ισχυρισμούς όπως αυτοί προέκυψαν από την ανάλυση συχνότητων των κωδίκων.

Ο πρώτος διευθυντής μέσα από τις απαντήσεις του έδωσε έμφαση στο δημοκρατικό ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνδέοντας τη συμπερίληψη με την ισότητα, τη συνεργασία και το σεβασμό. Αυτές είναι βασικές δημοκρατικές αρχές. Επιπλέον, ο πρώτος διευθυντής τόνισε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους και βοηθάει στη μείωση των συγκρούσεων που είναι αποτέλεσμα προσωπικών ή πολιτισμικών παραγόντων. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά σύμφωνα με τις απόψεις του πρώτου διευθυντή βοηθάνε στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

Συμμετέχων 1: *«Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζεται σε δημοκρατικές αξίες, όπως ο σεβασμός, η ισότητα, η συνεργασία, η αποδοχή και η δικαιοσύνη, πρεσβεύει τη σύμπραξη διαφορετικών μαθητών και μεταστρέφει το σχολείο σε μια υγιή κοινωνία αλληλεγγύης και κοινότητα πρακτικής».*

*«η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην προώθηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που οδηγούν αφενός στη δημιουργία στάσεων αποδοχής και σεβασμού του διαφορετικού και αφετέρου στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους και στη μείωση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού»*

*«Η ουσιαστική συνάντηση, συνδιαλλαγή και αποδοχή όλων των μαθητών, για την αντιμετώπιση των φραγμών που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή τους, ανεξάρτητα από διαφορές στις ικανότητες, τις ανάγκες, το φύλο, το κοινωνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο».*

*«Ο σεβασμός προς όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας, εθνικότητας, φύλου κλπ.».*

*«Συνεργασία και επίλυση συγκρούσεων θεωρούνται ως σημαντική συνεισφορά στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Πιο σημαντικό σημείο αυτής της συνεργασίας είναι η ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης προσωπικών και πολιτισμικών διαφωνιών και συγκρούσεων».*

Ο δεύτερος διευθυντής, όπως και ο πρώτος συνέδεσε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με τις δημοκρατικές αξίες και αρχές. Επίσης, ο δεύτερος διευθυντής έδωσε έμφαση στα οικονομικά και τα κοινωνικά οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τη χώρα υποδοχής. Κάτι τέτοιο δεν αναφέρθηκε καθόλου από τον πρώτο διευθυντή. Επίσης, ο δεύτερος διευθυντής τόνισε το ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές και για την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων.

Συμμετέχων 2: *«Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφερόμαστε στις δημοκρατικές αξίες, το σεβασμό, την ισότητα».*

*«Η ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα βοηθήσει και την ίδια τη χώρα υποδοχής καθώς λόγω της γήρανσης του πληθυσμού το εργατικό δυναμικό μειώνεται συνεχώς».*

*«Οι μαθητές αρχικά έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς πράγμα το οποίο τους βοηθάει αρκετά στο να αποβάλουν προκαταλήψεις και να βλέπουν με άλλο μάτι τη διαφορετικότητα».*

Και ο τρίτος διευθυντής όπως και οι άλλοι δύο συνέδεσε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με τις αξίες της δημοκρατίας και ειδικότερα με τις ίσες ευκαιρίες μάθησης. Τόνισε το ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των μελλοντικών πολιτών. Κάτι τέτοιο δεν αναφέρθηκε από τους άλλους διευθυντές παρόλο που αποτελεί σημαντική συνιστώσα της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης. Τέλος ο τρίτος διευθυντής ήταν ο μόνος που μίλησε για το ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών.

Συμμετέχων 3: *«Ως συμπεριληπτική εκπαίδευση» ορίζεται η διαδικασία....παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά»*

*«Μέσω αυτής θα μπορέσουμε να διαπλάσουμε τους μελλοντικούς πολίτες αυτού του κράτους εξελίσσοντας έτσι το παραγωγικό μας δυναμικό».*

*«Η επαφή με άλλους πολιτισμούς αδιαμφισβήτητα θα διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες των άλλων μαθητών θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες δεξιότητες ενώ η σχολική μονάδα σαν σύνολο μέσω της πολυπολιτισμικότητας και της ύπαρξης διαφορετικών ειδών κουλτούρας θα ευνοηθεί».*

Ο τέταρτος διευθυντής έδωσε έμφαση στο ρόλο της συμπερίληψης για την αποδοχή των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το συμπεριληπτικό σχολείο σύμφωνα με το διευθυντή θα πρέπει να ετοιμάζει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην μελλοντική κοινωνία. Επιπλέον, ο διευθυντής τόνισε το ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Αυτό οδηγεί σύμφωνα με την άποψή του στην άρση των κοινωνικών αποκλεισμών και της περιθωριοποίησης.

Συμμετέχων 4: *«Συμπεριληπτική εκπαίδευση θαρρώ σημαίνει η κατά το δυνατόν ισότιμη συμμετοχή στο σχολικό πλαίσιο όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν».*

*«Γεγονός που θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη μελλοντική κοινωνική και πολιτισμική συμπερίληψή τους».*

*«Παίρνοντας ως δεδομένο .....να βοηθήσουμε στην ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία.....Θα μπορούμε να επικοινωνούμε μαζί τους, γνωρίζοντας ότι, έχοντας διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, είναι πάντοτε υπαρκτό το ενδεχόμενο παρερμηνείας της δικής τους ή της δικής μας πρόθεσης».*

Ο πέμπτος διευθυντής συνέδεσε τη συμπεριληπτική εκπαίδευσή με την αποδοχή της διαφορετικότητας κάτι που οδηγεί στη μείωση των κοινωνικών αποκλεισμών και της περιθωριοποίησης. Αυτό τονίστηκε και από τον τέταρτο διευθυντή. Επίσης, ο διευθυντής έδωσε έμφαση στις ίσες ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει η εκπαίδευση της συμπερίληψης. Τέλος ο διευθυντής αναφέρθηκε στον ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τη μείωση των εθνοκεντρικών οπτικών των εκπαιδευτικών και τόνισε το ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Συμμετέχων 5: «Συμπεριληπτική ορίζεται η εκπαίδευση όταν λειτουργεί στο πλήρες νόημά της ενσωματώνοντας τη διαφορετικότητα ως μέρος του συνόλου και αίροντας τους αποκλεισμούς και την περιθωριοποίηση».

«Η σπουδαιότητα της ενσωμάτωσης.....ευκαιρία μάθησης που αμφισβητεί την πολιτιστική ιεράρχηση και προάγει στην εκπαιδευτική κοινότητα πρακτικές ανοιχτού πνεύματος και ευελιξίας».

«Οι μαθητές αποβάλλουν την καχυποψία αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα στερεότυπα και προκαταλήψεις....Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν πιθανά εθνοκεντρικές οπτικές και αναπτύσσουν ικανότητα κριτικής αξιολόγησης. Τέλος, η σχολική μονάδα εξελίσσεται σε εργαλείο κοινωνικής ένταξης».

Ο έκτος διευθυντής όπως και οι άλλοι εμμέσως συνέδεσε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη δημοκρατία εφόσον τόνισε ότι συμπερίληψη σημαίνει δημιουργία «Εκπαίδευση για όλους». Επιπλέον, ο διευθυντής τόνισε το ρόλο της συμπερίληψης για την αποδοχή της διαφορετικότητας και τελικά για την ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία. Απώτερος σκοπός της «εκπαίδευσης για όλους» σύμφωνα με το διευθυντή είναι η ισότιμη αλληλεπίδραση των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικού υποβάθρου.

Συμμετέχων 6: «Σημαίνει «Εκπαίδευση για όλους». Συνεπώς επιδιώκεται η βελτίωση της εκπαίδευσης ΟΛΩΝ».

«Σε άτομα που τους τίθεται το προσωνύμιο της διαφορετικότητας.....είναι σημαντική η πλήρη ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι».

«Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης «ενός σχολείου για όλους» με απώτερο στόχο και σκοπό την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ετεροτήτων».

Ο έβδομος διευθυντής όπως και οι υπόλοιποι συνέδεσε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με τις αρχές και τα ιδεώδη της δημοκρατίας. Έδωσε έμφαση στον ρόλο της συμπερίληψης στο πλαίσιο του σχολείου για την άμβλυνση των συγκρούσεων και των προκαταλήψεων. Επίσης, τόνισε τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς εφόσον σύμφωνα με την άποψη του αυτού του τύπου η εκπαίδευση βοηθάει όλους όσους υπάρχουν μέσα σε μια σχολική μονάδα να μάθουν να αποδέχονται το διαφορετικό και να συνυπάρχουν με αυτό.

Συμμετέχων 7: *«Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει σεβασμός στα δημοκρατικά ιδεώδη, αποδοχή και ενσωμάτωση του διαφορετικού. Δημιουργεί σχολεία για όλους».*

*«Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συνεργάζονται. Αυτό μειώνει τις συγκρούσεις και τις προκαλύψεις. Επίσης, αυτού του τύπου η εκπαίδευση διευρύνει τους ορίζοντες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και τους κάνει να αποδέχονται το διαφορετικό».*

Και ο όγδοος διευθυντής συνέδεσε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με τις δημοκρατικές αρχές και αξίες. Έδωσε έμφαση στη δημοκρατική μάθηση. Τόνισε ότι η συμπερίληψη βοηθάει στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων κάτι που τελικά οδηγεί σε κοινωνική ενσωμάτωση. Τέλος, ο διευθυντής 8, όπως και ο διευθυντής 7, τόνισε ότι ένα από τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αποδέχονται και να συνυπάρχουν με το διαφορετικό.

Συμμετέχων 8: *«Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ίσες αξίες, ίσες ευκαιρίες μάθησης, ανοικτό σχολείο, δημοκρατικές διαδικασίες μάθησης».*

*«Οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όταν εφαρμόζονται προωθούν την ισότητα, βοηθάνε στην επίλυση συγκρούσεων και τελικά έχουν ως αποτέλεσμα την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και την κατανόηση του διαφορετικού».*

*«Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει πλεονεκτήματα για τα παιδιά καθώς μαθαίνουν να αποδέχονται τις άλλες κουλτούρες και να συνυπάρχουν με αυτές». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διαχειρίζονται το διαφορετικό».*

Όπως και οι προηγούμενοι διευθυντές έτσι και ο διευθυντής 9 τόνισε τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της δημοκρατίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έδωσε έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με την προώθηση δημοκρατικών εκπαιδευτικών πρακτικών που έχουν σαν στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές ενός σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσε στην προώθηση της αλληλεγγύης και της συνδιαλλαγής μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος τόνισε ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη θα πρέπει να στοχεύει στην ισότιμη κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό με τη σειρά του προωθεί τη μείωση των κοινωνικών αποκλεισμών και την εκπαίδευση για την ειρήνη.

Συμμετέχων 9: *«Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να είναι συνυφασμένη με τα ιδανικά των δημοκρατικών κοινωνιών. Συμπερίληψη σημαίνει δημοκρατία».*

*«Μέσα από τη συμπερίληψη προωθούνται δημοκρατικές πρακτικές που βοηθάνε στο σεβασμό του διαφορετικού και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών».*

*«Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί τη συνδιαλλαγή και την αλληλεγγύη και αυτό μακροπρόθεσμα σημαίνει μείωση των συγκρούσεων που οφείλονται στην πολιτισμική/εθνοτική διαφορετικότητα».*

Τέλος και ο δέκατος διευθυντής αναφέρθηκε στη σύγκλιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη δημοκρατία και τόνισε το ρόλο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην μείωση των ανισοτήτων. Όπως και ο προηγούμενος διευθυντής έτσι και αυτός μίλησε για το ρόλο της συμπερίληψης στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Τέλος ο διευθυντής αναφέρθηκε στο ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την άμβλυνση των κοινωνικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που υπάρχουν σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα.

Συμμετέχων 10: *«Αδιαμφισβήτητα η συμπερίληψη και η δημοκρατία πάνε μαζί. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο».*

*«Οι εκπαιδευτικές πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν σαν στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου. Αυτό μειώνει τους αποκλεισμούς αλλά και τις αρνητικές στάσεις και τα στερεότυπα απέναντι στο διαφορετικό. Αυτός είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης για όλους να προωθεί την ειρήνη και την συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα».*

### **6.3 Η εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών πολιτισμικής απόκρισης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής**

Σε αυτό το μέρος της εργασίας απαντάται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών πολιτισμικής απόκρισης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής . Η δημιουργία του πίνακα κωδίκων βασίστηκε στην ανάλυση των ερωτήσεων 4-10 της συνέντευξης. Η μέτρηση της συχνότητας των κωδίκων έγινε λαμβάνοντας υπόψιν πόσες φορές συναντήθηκε ένας κώδικας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Οι κώδικες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, όπως φαίνεται στον πίνακα 6.4 είναι οι εξής: «πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο», «εφαρμογή διαπολιτισμικών αξιών», «βοηθάει τους μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής», «αξιολόγηση εκπαιδευτικών-μέθοδοι για να κατανοήσουν τον εαυτό τους», «συζήτηση και διάλογος με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της αξιολόγησης», «επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας με σεμινάρια εκτός σχολείου», «το πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών», «σχολικό κλίμα-αποδοχή διαφορετικότητας», «συνάντηση με γονείς -μετανάστες στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς», «διατήρηση καλών σχέσεων και δημιουργικής επικοινωνίας με τους γονείς μετανάστες καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς», «προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ των γονέων των παιδιών και του σχολείου», «προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ των γονέων των παιδιών και του σχολείου», «προβλήματα στην επικοινωνία με τους μετανάστες-γονείς λόγω γλώσσας», «υιοθέτηση φιλοσοφίας συμπερίληψης και έλεγχος εφαρμογής», «διενέργεια εκδηλώσεων για γεφύρωση πολιτισμικού χάσματος», «έλλειψη καταρτισμένων παιδαγωγών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», «με βάση τη νομοθεσία δεν προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά μόνο του διευθυντή», «ενθάρρυνση δημιουργίας στενών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών», «ελλείψεις εκπαιδευτικού υλικού», «σεβασμός γονέων παιδιών μεταναστών».

**Πίνακας 6.4**  
**Εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης από τους**  
**διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της**  
**Αττικής (συχνότητες κωδίκων)**

<b>Πολιτικές/πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης που εφαρμόζονται από τους διευθυντές</b>	
πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	8
εφαρμογή διαπολιτισμικών αξιών	8
βοηθάει τους μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής	4
αξιολόγηση εκπαιδευτικών-μέθοδοι για να κατανοήσουν τον εαυτό τους	3
συζήτηση και διάλογος με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της αξιολόγησης	1
επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας με σεμινάρια εκτός σχολείου	7
το πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών	8
σχολικό κλίμα-αποδοχή διαφορετικότητας	8
συνάντηση με γονείς -μετανάστες στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς	5
διατήρηση καλών σχέσεων και δημιουργικής επικοινωνίας με τους γονείς μετανάστες καθόλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς	5
προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ των γονέων των παιδιών και του σχολείου	1
προβλήματα στην επικοινωνία με τους μετανάστες-γονείς λόγω γλώσσας	3
υιοθέτηση φιλοσοφίας συμπερίληψης και έλεγχος εφαρμογής	1
διενέργεια εκδηλώσεων για γεφύρωση πολιτισμικού χάσματος	3
έλλειψη καταρτισμένων παιδαγωγών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	2
με βάση την νομοθεσία δεν προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά μόνο του διευθυντή	5
ενθάρρυνση δημιουργίας στενών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών	1
ελλείψεις εκπαιδευτικού υλικού	1
σεβασμός γονέων παιδιών μεταναστών	1



Οι επικρατούσες αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με την εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης βγαίνουν από τους κώδικες που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα μέσα στα κείμενα των συμμετεχόντων. Οι κώδικες με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι οι εξής: «πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο» (8 φορές), «εφαρμογή διαπολιτισμικών αξιών» (8 φορές), «το πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών» (8 φορές), «επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας με σεμινάρια εκτός σχολείου» (7 φορές), «σχολικό κλίμα-αποδοχή διαφορετικότητας» (8 φορές), «συνάντηση με γονείς-μετανάστες στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς» (5 φορές), «διατήρηση καλών σχέσεων και δημιουργικής επικοινωνίας με τους γονείς μετανάστες καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (5 φορές), «με βάση τη νομοθεσία δεν προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά μόνο του διευθυντή» (5 φορές).

Με βάση τους παραπάνω κώδικες διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν κάποιες πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης για τη συμπερίληψη των παιδιών των μεταναστών στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, οι διευθυντές σύμφωνα με τα λεγόμενα τους εφαρμόζουν πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, οι διευθυντές φροντίζουν να διαδίδουν τις αξίες της διαπολιτισμικότητας στη σχολική μονάδα με τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος. Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους διευθυντές δεν προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο. Ωστόσο, κάποιοι διευθυντές εφαρμόζουν μεθόδους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι διευθυντές ανέφεραν ότι αυτό αποτελεί προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών και δεν υπάρχει εσωτερική επιμόρφωση. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται με σεμινάρια εκτός της σχολικής μονάδας. Σημαντικές είναι οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς μετανάστες προκειμένου να διευκολύνουν τη συμπερίληψη των παιδιών στο σχολικό σύστημα. Αρκετοί διευθυντές ανέφεραν εμπόδια στην επικοινωνία με τους γονείς των μεταναστών παιδιών λόγω της διαφορετικής γλώσσας. Ωστόσο, οι διευθυντές προσπαθούν να διατηρούν καλές σχέσεις με τους γονείς καθόλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται σχηματικά οι απόψεις των διευθυντών για την εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στο σχολείο

### **Γράφημα 6.2**

#### **Διαγραμματική απεικόνιση των απόψεων των διευθυντών για την εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στο σχολείο (συχνότητες κωδίκων).**

Κάποιοι από τους κώδικες που παρουσίασαν χαμηλή συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι οι εξής: «βοηθάει τους μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής» (4 φορές), «υιοθέτηση φιλοσοφίας συμπερίληψης και έλεγχος εφαρμογής» (1 φορά), «διενέργεια εκδηλώσεων για γεφύρωση πολιτισμικού φάσματος» (3 φορές), «ενθάρρυνση δημιουργίας στενών σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών» (1 φορά).

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που αποδεικνύουν τους ισχυρισμούς όπως αυτοί προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των κωδίκων.

Ο πρώτος συμμετέχοντας δήλωσε ότι ο διευθυντής το σχολείου παίζει κομβικό ρόλο για την εφαρμογή πρακτικών της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης. Επίσης, έδωσε έμφαση σε θέματα κουλτούρας. Επιπλέον, ο διευθυντής μίλησε για την παροχή βοήθειας στους μετανάστες μαθητές με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτή είναι μια σημαντική συνιστώσα της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Ωστόσο, οι άλλοι διευθυντές δεν μίλησαν για κάτι τέτοιο. Τέλος ο πρώτος διευθυντής έδωσε έμφαση στην δημιουργία ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος για την προώθηση της διαφορετικότητας και στη δημιουργία καλών σχέσεων με τους μετανάστες γονείς. Αυτές οι δύο διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίστηκαν και από τους άλλους διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα.

Συμμετέχων 1: *«Ο ρόλος του Δ/ντή είναι καταλυτικός, αφού με το όραμα του για ένα σχολείο που στηρίζει την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα που έχει εμπνεύσει στο προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί - μαθητικό δυναμικό) και με το παράδειγμά του να υλοποιεί τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».*

*«Σε μαθητή από τη Ρωσία παρέχεται βοήθεια να μάθει τη Γλώσσα και να ενταχθεί ομαλά στο δυναμικό της τάξης».*

*«Έχουν γίνει συναντήσεις με γονείς των μαθητών αυτών και συνεδριάσεις του Συλλόγου για την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων».*

*«Βασίζεται κυρίως από τις επιμορφώσεις που έχουμε παρακολουθήσει».*

*«Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται διότι ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός».*

*«Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι πολύ καλό. Οι μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, δεν αποκλείονται και αντιμετωπίζονται, όπως και ο άλλοι μαθητές».*

*«Στην αρχή της σχολικής χρονιάς είχαμε μια συνάντηση γνωριμίας με τους συγκεκριμένους γονείς και κατά τη διάρκεια, η επικοινωνία μαζί τους ήταν γόνιμη και δημιουργική».*

Ο δεύτερος συμμετέχων τόνισε το ρόλο του διευθυντή ως παράδειγμα προς μίμηση. Ειδικότερα, ο συμμετέχων υποστήριξε ότι ο διευθυντής οφείλει να αποτελεί παράδειγμα και να εφαρμόζει πρακτικές συμπερίληψης όπως προβλέπει το μοντέλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης. Επίσης, ο διευθυντής έδωσε έμφαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία δεν είναι νομικά θεσμοθετημένη. Ωστόσο ο ίδιος κάνει ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση διότι θεωρεί ότι είναι σημαντική. Επιπλέον, ο διευθυντής ανέφερε ότι στο σχολείο γίνονται προσπάθειες για τη γεφύρωση του πολιτισμικού χάσματος και για τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους μετανάστες γονείς. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής έδωσε έμφαση στην ύπαρξη των γλωσσικών προβλημάτων που πολλές φορές αποτελούν εμπόδιο στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στο σχολείο δεν γίνονται προσπάθειες προσαρμογής του ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών. Το ίδιο ακριβώς δήλωσαν και οι άλλοι διευθυντές μόνο που απέδωσαν την έλλειψη ευέλικτου προγράμματος σε διαφορετικούς λόγους. Τέλος και ο δεύτερος διευθυντής όπως και οι άλλοι διευθυντές τόνισε ότι προσπαθεί να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα εντός της σχολικής μονάδας με στόχο την προώθηση των αξιών της ισότητας και της διαφορετικότητας.

Συμμετέχων 2: *«Ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση υιοθετώντας ο ίδιος αρχικά τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, του σεβασμού στην διαφορετικότητα και να προσπαθεί με κάθε δυνατό τρόπο να βοηθήσει στην επίτευξη αυτού του στόχου.»*

Μπορεί να ελέγχει κατά πόσον αυτό υλοποιείται στην σχολική μονάδα και να ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς μέσα από μία διαδικασία γόνιμου διαλόγου».

«Έτσι προβαίνουμε σε διάφορες εκδηλώσεις που θα λέγαμε αποτελούν γέφυρες πολιτισμών προσπαθώντας να εμπλέξουμε σε αυτές μαθητές, γονείς αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό».

«Αν και η αξιολόγηση των καθηγητών του σχολείου ακόμη δεν είναι επίσημα θεσμοθετημένη εγώ προσπαθώ με συνεχείς συζητήσεις και γόνιμο διάλογο όπου εντοπίζω κακώς κείμενα να τους ενημερώνω. Έτσι διαπιστώνω ότι βελτιώνεται συνεχώς η κατάσταση και οι ίδιοι αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους στην ενσωμάτωση των παιδιών».

«Δεν θα έλεγα πως υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική στο σχολείο μας πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας βέβαια αρκετοί έξ' ημών έχουμε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

«Το ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να προσαρμοστεί .....τα χρονικά όρια και η ύλη η οποία θα πρέπει να καλύπτεται ανά σχολική χρονιά που δεν αφήνουν περιθώρια προσαρμογής....η απουσία κατάλληλων καταρτισμένων παιδαγωγών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

«Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι αρκετά καλό καθώς εδώ και χρόνια έχουμε ως γνώμονα τις αξίες της αποδοχής της διαφορετικότητας, της κατανόησης και της ισότητας και προσπαθούμε αυτές τις αξίες με τις μεταλαμπαδεύουμε και στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και στους μαθητές μας».

«Αν και σε κάποιες περιπτώσεις λόγω διαφορετικής γλώσσας υπάρχει σαφώς ένα πρόβλημα στην επικοινωνία προσπαθούμε να έχουμε αδιάλειπτη επαφή με τους γονείς όσο αυτό είναι δυνατό προκειμένου και οι ίδιοι να συμμετέχουν ενεργά με τις προτάσεις τους και να μας ενημερώνουν για το πως και οι ίδιοι αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών τους».

Όπως και οι άλλοι συμμετέχοντες έτσι και ο τρίτος συμμετέχων στη συνέντευξη του έδωσε βάρος στο ρόλο του διευθυντή για τη δημιουργία πρακτικών συμπερίληψης στο σχολείο. Επιπλέον, ο διευθυντής τόνισε ότι στο πλαίσιο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης κάνει δράσεις για τη γεφύρωση του πολιτισμικού χάσματος μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν υπάρχουν προσαρμογές σύμφωνα με τα λεγόμενα του τρίτου συμμετέχοντα. Τέλος ο διευθυντής έδωσε βάση στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος για την προώθηση της

διαφορετικότητας και της συμπερίληψης αλλά και στα γλωσσικά εμπόδια που υπάρχουν που παρεμποδίζουν τη δημιουργία αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των μεταναστών γονέων. Ωστόσο, ο διευθυντής δήλωσε ότι από τη μεριά του σχολείου γίνονται προσπάθειες ώστε να παροτρύνουν τους γονείς να ωθούν τα παιδιά τους να παίρνουν μέρος στις δράσεις και τις εκδηλώσεις του σχολείου. Μια τέτοια πρακτική είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης εφόσον η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων μπορεί να βοηθήσει στην εφαρμογή πολιτικών συμπερίληψης.

*Συμμετέχων 3: «Ο διευθυντής θα πρέπει να μεταδίδει ο ίδιος την αρχή της ανοχής της διαφορετικότητας και να μεταλαμπαδεύει ανάλογες αξίες στους καθηγητές και στους μαθητές της σχολικής μονάδας».*

*«Προσπαθούμε έτσι μέσω κάποιων εκδηλώσεων είτε με κάποιες εξωσχολικές δράσεις να φέρουμε σε επαφή όλη αυτήν την πολιτισμική ετερογένεια και να προσπαθούμε να γεφυρώνουμε το χάσμα μεταξύ των πολιτισμών».*

*«Δυστυχώς μέχρι στιγμής η νομοθεσία δεν επιτρέπει την αξιολόγηση κάποιου άλλου προσώπου της εκπαιδευτικής μονάδας πέραν του διευθυντή».*

*«Δυστυχώς λόγω των συνεχόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη πολιτική στο σχολείο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα της Διαπολιτισμικότητας».*

*«Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά τα παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν αποκλειστικά σε αυτό». Ακόμη και οι καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα σε παιδιά μεταναστευτικού προσφυγικού υπόβαθρο τις περισσότερες φορές όπως προανέφερα δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι».*

*«Η προώθηση αξιών όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η κατανόηση και η ισότητα είναι απαραίτητες προκειμένου να αναπτυχθεί μία κουλτούρα αποδοχής του διαφορετικού στο σχολικό περιβάλλον».*

*«Δυστυχώς στις περισσότερες περιπτώσεις λόγω διαφορετικής γλώσσας δημιουργείται ένα χάσμα στην επικοινωνία. Σε κάποιες περιπτώσεις έχουμε ζητήσει από γονείς παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρο να παροτρύνουν οι ίδιοι τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που μπορεί να γίνονται ακόμη και πέραν από το σχολικό χώρο».*

Ο τέταρτος διευθυντής έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας για την προώθηση πρακτικών συμπερίληψης στο πλαίσιο του

σχολείου όπως προστάζει το μοντέλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Επίσης, ο διευθυντής στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης τόνισε το ρόλο της ενθάρρυνσης από τη μεριά του διευθυντή για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των καθηγητών. Επίσης, και ο τέταρτος διευθυντής όπως και οι άλλοι διευθυντές ανέφερε ότι θεσμικά δεν προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο τέταρτος διευθυντής σε αντίθεση με τους τρεις πρώτους δεν ανέφερε ότι γίνονται κάποιες δράσεις από τη μεριά του για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο είναι αρνητικό διότι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της απόδοσης της σχολικής μονάδας σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, ο διευθυντής έκανε αναφορά σε ελλείψεις του σχολείου σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προωθεί τη συμπερίληψη όπως η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Τέλος ο διευθυντής αναφέρθηκε στα γλωσσικά εμπόδια που συναντά το σχολείο κατά την επικοινωνία με τους γονείς αν και όπως τόνισε πολλά παιδιά που είναι γραμμένα στο σχολείο ανήκουν στην κατηγορία των ασυνόδετων ανηλίκων.

*Συμμετέχων 4: «Ο ρόλος του Δ/ντή στο πεδίο αυτό πιστεύω ότι είναι να βοηθήσει στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας, η οποία να αποδέχεται την ισότητα όλων των ανθρώπων και να απορρίπτει κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική, εθνική). Επίσης να ενθαρρύνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».*

*«Δεν νομίζω ότι μπορούμε, έτσι όπως είναι δομημένο το σχολείο, να κάνουμε και πολλά πράγματα: Εκείνο που προσπαθούμε είναι να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των καθηγητών (μια που στην πλειοψηφία τους είναι ασυνόδετα ανήλικα ή είναι ενήλικα ή κοντά στην ενηλικίωση και δεν έχουμε επαφές με την οικογένειές τους), ώστε να δημιουργηθούν δυναμικές ομαδικότητας και αλληλοαποδοχής».*

*«Στα σχολεία μας ο μόνος που κρίνεται και αξιολογείται, καθημερινά αλλά και περιοδικά από τους ανωτέρους του, είναι ο Διευθυντής του σχολείου – κανείς άλλος».*

*«Οι πολιτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία μας σε όλα τα ζητήματα που τα αφορούν εκπορεύονται κεντρικά: το σχολείο δεν έχει καμία αρμοδιότητα εκπαίδευσης των καθηγητών – ότι έχει συμβεί κατά καιρούς και συμβαίνει και σήμερα οφείλεται στην πρωτοβουλία και την ανταπόκριση συγκεκριμένων ανθρώπων – καθηγητών και επιμορφωτών».*

*«Σε καμιά περίπτωση: Οι καθηγητές που διδάσκουν το μάθημα της γλώσσας δεν έχουν καμία εξειδίκευση, πολλοί από αυτούς ούτε καν πρότερη εμπειρία από τη διδασκαλία του*

*μαθήματος της γλώσσας σε προσφυγόπουλα, δεν έχουν καμία γνώση για την επιτυχή επικοινωνία μεταξύ διαφόρων πολιτισμών, ούτε για τα ενδεχόμενα πρότυπα συμπεριφοράς τους, οι καθηγητές αυτοί τοποθετούνται στο σχολείο με καθυστέρηση δύο έως τεσσάρων μηνών από την έναρξη του διδακτικού έτους».*

*«Λίγο δύσκολο να το εξειδικεύσω, περισσότερο λειτουργώ διαισθητικά: Δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες, πιστεύω ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος αντιμετώπισης που τυγχάνουν όλοι οι μαθητές μας, το αίσθημα της ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον, το ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, η ευκολία προσέγγισης, η κουλτούρα κατανόησης που έχει αναπτυχθεί όλα αυτά τα χρόνια».*

*«Όπως προείπα, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών αυτών ανήκει στην κατηγορία των ασυνόδετων ανήλικων – για τα ελάχιστα παιδιά που ζουν με τις οικογένειές τους υπάρχει το εμπόδιο της γλώσσας στην επικοινωνία μαζί τους».*

Ο πέμπτος διευθυντής έδωσε έμφαση στο ρόλο των διευθυντών για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν από αντιπαράθεσεις που έχουν σαν βάση τις διαπολιτισμικές διαφορές στο πλαίσιο του σχολείου. Επίσης και αυτός ο διευθυντής όπως και οι άλλοι τόνισε το ρόλο του κατάλληλου σχολικού κλίματος για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ρόλο του σχολείου. Ως αρνητικό ανέφερε τη μη ύπαρξη δυνατότητας για προσαρμογές στο πρόγραμμα ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών παιδιών. Όπως και οι άλλοι διευθυντές έτσι και αυτός ανέφερε ότι δεν υπάρχει θεσμική πρόβλεψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, ανέφερε ότι ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όπως και οι άλλοι διευθυντές έτσι και ο πέμπτος διευθυντής ανέφερε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας αποτελεί προσωπική υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς καθώς δεν υπάρχει εσωτερική επιμόρφωση στο πλαίσιο του σχολείου. Ωστόσο, τόνισε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί παίρνουν μέρος σε σεμινάρια και άλλα επιμορφωτικά προγράμματα. Τέλος ο διευθυντής έκανε αναφορά στην ανάγκη δημιουργίας συνεργασιών με δομές και φορείς (ΚΕΘΕΑ, Δεκαοκτώ Άνω, Κοινωνικές Υπηρεσίες εποπτεύουσες ανήλικους μαθητές/ριες). Με την ολοκλήρωση του δεύτερου μέρους της συνέντευξης ο διευθυντής ανέφερε ότι το σχολείο κάνει προσπάθειες για την προσέγγιση των γονέων των παιδιών προσκαλώντας τους να συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου.

Συμμετέχων 5: «Ο/η διευθυντής/..... χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα εργαλεία για την πρόληψη και εξισορρόπηση περιπτώσεων κρίσεων και ιδιαίτερος επεισοδίων πολιτισμικών αντιπαραθέσεων, διερεύνα και εντοπίζει τη δυνατότητα παροχής διαφοροποιημένης διδασκαλίας , εξασφαλίζει ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνίας».

«Η καλλιέργεια θετικού κλίματος αποδοχής βασίζεται κυρίως στην συμπαράσταση και το ενεργό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται διαφοροποιημένα και εντοπισμένα στις προσωπικές του ιδιαιτερότητες. Αν μπορώ να σημειώσω μια συγκεκριμένη πρακτική αυτή είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ώρες εκτός διδακτικού ωραρίου στηριζόμενη σε απολύτως εθελοντική βάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών».

«Θεσμικά δεν προβλέπεται πρακτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ωστόσο στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων αξιολογούμε συνολικά το εκπαιδευτικό έργο τονίζοντας συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών /τριών που απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό. Για πολύ σοβαρά θέματα ερχόμαστε σε επαφή με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας».

«Στους εκπαιδευτικούς δεν παρέχεται συστηματική υποστήριξη και επιμορφωτική πλαισίωση ως εκ τούτου καθοδηγούνται από την προσωπική τους πρωτοβουλία . Σε κάθε περίπτωση διευκολύνονται όσοι συνάδελφοι παρακολουθούν ή προτίθενται να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα».

«Δεν προβλέπεται καμία ιδιαίτερη προσαρμογή του ωραρίου για μαθητές/τριες που φοιτούν, για παράδειγμα, πρώτη φορά σε ελληνικό σχολείο».

«Η φοίτηση ενηλίκων, ως επί το πλείστον, μαθητών/ριών επιβάλλει τη στενή συνεργασία με το δεκαπενταμελές μαθητικό συμβούλιο και η ενεργός συμμετοχή σε αυτό συνιστά προϋπόθεση προκειμένου να εξασφαλιστεί κλίμα κατανόησης και αλληλοϋποστήριξης. Επιπλέον, η συνεργασία με φορείς και δομές (ΚΕΘΕΑ , Δεκαοκτώ Ανω, Κοινωνικές Υπηρεσίες εποπτεύουσες ανήλικους μαθητές/ριες) ισχυροποιεί το κλίμα συμπόρευσης και σταθερής προσέγγισης της διαφορετικότητας».

« Εφόσον προϋπόθεση οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη σχέσεων, η προσέγγιση και η σύνδεση του σχολείου με τις οικογένειες και το ευρύτερο περιβάλλον



αποτελεί βασική μας επιδίωξη. Για παράδειγμα στοχεύουμε στη συστηματική επαφή των εκπαιδευτικών υπευθύνων τμημάτων με τους γονείς, επίσης προσκαλούνται γονείς στους χώρους του σχολείου σε κάθε πρόσφορη ευκαιρία (π.χ εκδηλώσεις) επιπλέον ενθαρρύνονται να συμμετέχουν μαζί με τους/τις εκπαιδευόμενους/νες σε δραστηριότητες του σχολείου (επισκέψεις φορέων, εκπαιδευτικές δραστηριότητες)».

Όπως και οι άλλοι διευθυντές έτσι και ο έκτος τόνισε το σημαίνοντα ρόλο του διευθυντή του σχολείου για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως προβλέπει το μοντέλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Επίσης, ο έκτος διευθυντής ανέφερε ότι από τη μεριά του σχολείου γίνονται δράσεις για την αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών προβλημάτων που τις υποστηρίζουν ειδικοί ψυχολόγοι. Κάτι τέτοιο δεν αναφέρθηκε από κανέναν άλλο διευθυντή παρόλο που είναι πολύ σημαντικό. Επιπλέον, όπως και οι άλλοι διευθυντές έτσι και αυτός έκανε αναφορά στην έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, όπως και άλλος ένας διευθυντής έτσι και αυτός τόνισε το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων για την αξιολόγηση καλών και κακών πρακτικών. Τέλος και αυτός ο διευθυντής όπως και άλλος ένας υπογράμμισε ότι στο σχολείο παρέχεται γλωσσική υποστήριξη στα παιδιά των μεταναστών. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης καθότι βοηθάει στην ενσωμάτωση των μαθητών στην σχολική μονάδα. Με την ολοκλήρωση του δεύτερου μέρους της συνέντευξης ο διευθυντής έκανε αναφορά στην ύπαρξης δικτύων εντός του σχολείου που βοηθάνε στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

Συμμετέχων 6: *«Στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών. Στην ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών ανεξαρτήτως προέλευσής. Στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στη βελτίωση της προσφερόμενης ποιότητας διδασκαλίας ώστε να γίνει το σχολείο μας πιο δημοκρατικό και πιο αποτελεσματικό».*

*«Συλλογική είναι η προσπάθεια που καταβάλλουμε για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τους μαθητές αυτούς, όπως συζητήσεις για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν (με τη συνδρομή και της ψυχολόγου) όπως και υποστηρικτικές πρακτικές μάθησης».*

*«Δεν υφίσταται μέθοδος αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Όμως κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών συλλόγων όπως και σε κατ'ιδίαν συζητήσεις αναφέρονται καλές και κακές πρακτικές».*

*«Η πολιτική που εφαρμόζεται είναι αυτή του σεβασμού της διαφορετικότητας μέσω της αποδοχής της ανομοιογένειας και της απόκτησης νέας πληροφορίας, συμπεριλαμβάνοντας όλους τους εμπλεκόμενους».*

*«Για μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων και των ζητημάτων διγλωσσίας, παρέχεται συμπληρωματική βοήθεια μέσω του 2<sup>ου</sup> παράλληλα ευρισκόμενου στην σχολική αίθουσα εκπαιδευτικού. Υπάρχουν όμως ελλείψεις σε εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλα προσαρμοσμένου σε αυτές τις ανάγκες όσο και ωρών διδασκαλίας».*

*«Μέσω των δικτύων συνεργασίας διευθυντή – εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών – μαθητών».*

*«Τους αντιμετωπίζει με σεβασμό, τους ακούει προσεκτικά και τους στηρίζει έμπρακτα εάν αυτό είναι εφικτό».*

Ο έβδομος συμμετέχων δήλωσε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικής σημασίας για την προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση των μαθητών στη σχολική μονάδα. Επίσης, ο διευθυντής ανέφερε ότι το σχολείο δίνει έμφαση στη δημιουργία καλών σχέσεων με τους γονείς για την αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών. Όπως και οι άλλοι διευθυντές έτσι και αυτός ανέφερε τη μη ευελιξία του προγράμματος εφόσον δεν επιτρέπει προσαρμογές στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος ο διευθυντής ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα διαπολιτισμικότητας εκτός του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο δεν υπάρχει εσωτερική επιμόρφωση.

Συμμετέχων 7: *«Ο ρόλος του Δ/ντή είναι σημαντικός για την προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».*

*«Στα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο παρέχεται γλωσσική υποστήριξη από τη μεριά του σχολείου μας για να τα βοηθήσουμε στην ενσωμάτωση».*

*«Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται αλλά εκτός του σχολείου».*

*«Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται και αυτό δημιουργεί προβλήματα εφόσον τα παιδιά έχουν διαφοροποιημένες ανάγκες».*

*«Ως διευθυντής φροντίζω να δημιουργώ ένα καλό σχολικό κλίμα για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας και για την ενσωμάτωση των παιδιών».*

*«Ως σχολείο δημιουργούμε καλές σχέσεις με τους γονείς».*

Ο όγδοος διευθυντής έδωσε έμφαση στο ρόλο του διευθυντή-ηγέτη με δημοκρατικά χαρακτηριστικά. Όπως και οι άλλοι διευθυντές έτσι και αυτός ανέφερε ότι η

δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος για την προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών και αξιών είναι το Α και το Ω σε ένα σχολείο που έχει μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό υπόβαθρο. Ως αρνητικό ανέφερε ότι δεν υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου αλλά η επιμόρφωση αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα λεγόμενα του. Τέλος με την ολοκλήρωση του δεύτερου μέρους της συνέντευξης ο διευθυντής ανέφερε ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών παρά τα οφέλη που θα μπορούσε να έχει κάτι τέτοιο και για τους μαθητές και για το σχολείο. Ο διευθυντής επίσης ανέφερε ότι το σχολείο προσπαθεί να δημιουργεί καλές σχέσεις με τους γονείς μιας και αναγνωρίζει ότι οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό σύστημα.

Συμμετέχων 8: *«Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι πρότυπο και να αναπτύσσει πρακτικές για τη συμπερίληψη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Για να το πετύχει αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να είναι δημοκρατικός με ηγετικά χαρακτηριστικά». «Στα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο παρέχεται γλωσσική υποστήριξη. Η γλωσσική υποστήριξη βοηθάει τα παιδιά όχι μόνο να ενσωματωθούν στην σχολική κοινότητα αλλά και να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να πετυχαίνουν τους μαθησιακούς στόχους».*

*«Δεν υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Η επιμόρφωση αποτελεί προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών και αφήνεται στην διακριτική τους ευχέρεια».*

*«Δεν προβλέπεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το θεσμικό πλαίσιο».*

*«Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Αν μπορούσε να προσαρμοστεί θα ήταν ωφέλιμο και για αυτούς και για το σχολείο».*

*«Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος είναι το Α και το Ω για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας και εγώ ως διευθυντής φροντίζω να δημιουργώ κλίμα που προάγει τις αξίες και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσής και κυρίως της ισότητας και της διαφορετικότητας».*

*«Με τους γονείς φροντίζουμε να έχουμε καλές σχέσεις μιας και οι γονείς παίζουν ρόλο στην ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολείο. Δίνουμε έμφαση στην καλή επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση και στην παροχή κινήτρων ώστε να ωθούν τα παιδιά να παίρνουν μέρος στις δράσεις του σχολείου».*

Ο ένατος συμμετέχων ανέφερε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να προάγει τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμικότητα. Ανέφερε επίσης ότι ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τις αρχές και τις αξίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να γνωρίζει φυσικά και τις αντίστοιχες πρακτικές για την προώθηση της. Και αυτός ο διευθυντής όπως και οι άλλοι ανέφερε ότι δεν γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και ότι δεν υπάρχει εσωτερική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τέλος ανέφερε ότι δεν υπάρχει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά είναι αρνητικά για την απόδοση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με τους στόχους της συμπερίληψης. Με την ολοκλήρωση του δεύτερου μέρους της συνέντευξης ο διευθυντής ανέφερε ότι το σχολείο υπολογίζει πολύ τους μετανάστες γονείς και προσπαθεί να δημιουργεί καλή επικοινωνία μαζί τους μιας και οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο για την ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό σύστημα.

*Συμμετέχων 9: «Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας και των αλλαγών που συνεπάγεται στις σχολικές κοινότητες ο διευθυντής θα πρέπει να προάγει την εκπαίδευση της συμπερίληψης με ότι αυτό συνεπάγεται. Σίγουρα θα πρέπει να γνωρίζει τις διαπολιτισμικές αξίες και αρχές αλλά και τις αντίστοιχες πρακτικές για να τις προάγει». «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται εκτός του σχολείου καθώς οι εκπαιδευτικοί παίρνουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα αλλά και σε σεμινάρια».*

*«Δεν υπάρχει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο. Ωστόσο η αξιολόγηση είναι σημαντική για να ξέρουμε που είμαστε και που πάμε».*

*«Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Αυτό είναι κάτι αρνητικό. Κατά τη γνώμη μου είναι αναγκαία η προσαρμογή του ωρολόγιου προγράμματος αλλά κάτι τέτοιο δυστυχώς δεν είναι δυνατόν».*

*«Αναλαμβάνω δράσεις για να δημιουργήσω ένα θετικό σχολικό κλίμα όπου τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς. Είναι αναγκαίο να υπάρχει κατανόηση και συνεργασία για την συμπερίληψη».*

*«Το σχολείο μας δίνει βάση στην δημιουργία καλών σχέσεων με τους γονείς αν και πολλές φορές υπάρχουν κάποια εμπόδια λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού τους υποβάθρου. Ωστόσο, το σχολείο καλεί τους γονείς να συμμετέχουν στις δράσεις του και ως ένα σημείο έχουμε πετύχει σημαντικά αποτελέσματα βέβαια θέλουμε ακόμα δουλειά».*

Ο δέκατος διευθυντής ανέφερε τα ίδια προβλήματα με τους προηγούμενους (έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικών, έλλειψη εσωτερικής επιμόρφωσης και μη ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα). Ωστόσο, τόνισε ότι προβαίνει σε δράσεις για τη δημιουργία

καλών σχέσεων με τους γονείς και για τη δημιουργία θετικού κλίματος με στόχο τη συμπερίληψη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τέλος ο διευθυντής ανέφερε ότι ο ρόλος του είναι κομβικός για τη δημιουργία πρακτικών και συνθηκών συμπερίληψης μέσα στο σχολικό σύστημα.

Συμμετέχων 10: *«Ο ρόλος του διευθυντή στην εκπαίδευση συμπερίληψης και στην προώθηση κατάλληλων πρακτικών είναι σημαντικός. Ο διευθυντής είναι οι ηγέτες των σχολικών μονάδων και θα πρέπει με τις πρακτικές τους να προωθούν τον εκδημοκρατισμό της γνώσης και την ισότητα.»*

*«Σε θέματα επιμόρφωσης εντός της σχολικής μονάδας υστερούμε ωστόσο οι εκπαιδευτικοί μας παίρνουν πρωτοβουλίες και επιμορφώνονται εξωτερικά με τη συμμετοχή τους σε ημερίδες και σεμινάρια.»*

*«Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επίσης υστερούμε καθότι δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.»*

*«Δεν υπάρχουν προσαρμογές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και αυτό δυσκολεύει τις πρακτικές μιας ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Όταν οι μαθητές έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο οι προσαρμογές στο πρόγραμμα είναι απαραίτητες.»*

*«Είναι σημαντικό να υπάρχει θετικό δημοκρατικό κλίμα και προσωπικά κάνω δράσεις για τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος που ευνοεί τη συμπερίληψη.»*

*«Σαν διευθυντής φροντίζω να δίνω κίνητρα και τη σωστή ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύσσουν διαρκείς σχέσεις επικοινωνίας με τους γονείς. Και εγώ ο ίδιος επικοινωνώ με τους γονείς προκειμένου να δημιουργήσουμε σχέσεις και δράσεις που θα διευκολύνουν τη συμπερίληψη των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.»*

#### **6.4 Προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης**

Σε αυτό το μέρος της εργασίας απαντάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών για τα προβλήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Η δημιουργία του πίνακα κωδίκων βασίστηκε στην ανάλυση των ερωτήσεων 11-13 της συνέντευξης. Η

μέτρηση της συχνότητας των κωδίκων έγινε λαμβάνοντας υπόψιν πόσες φορές συναντήθηκε ένας κώδικας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Οι κώδικες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες και παρουσιάζονται στους πίνακες 6.5, 6.6, 6.7.

Ο πίνακας 6.5 παρουσιάζει τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το πόσο εφαρμόζονται οι πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στο σχολείο που εργάζονται.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6.5 οι διευθυντές πιστεύουν ότι στο σχολείο τους δεν εφαρμόζονται πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης όσο θα έπρεπε διότι το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών (συχνότητα 10). Επιπλέον, οι διευθυντές τόνισαν ότι ό,τι γίνεται αναφορικά με την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών οφείλεται κατά κύριο λόγο στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι μόνο ένας διευθυντής ανέφερε πως το σχολείο όπου εργάζεται με δική του πρωτοβουλία έχει καταφέρει να δημιουργήσει μια πολιτισμικά ευαίσθητη σχολική κουλτούρα.

**Πίνακας 6.5**  
**Εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης**

<b>Εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης</b>	<b>Συχνότητες</b>
το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης	10
ως σχολείο έχουμε δημιουργήσει με δική μας πρωτοβουλία μιας πολιτισμικά ευαίσθητης σχολικής κουλτούρας	1
ό,τι γίνεται οφείλεται στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών	6



**Γράφημα 6.3**

**Διαγραμματική απεικόνιση των πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης**

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το αν εφαρμόζονται στα σχολεία πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

Συμμετέχων 1: «*Το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης και ό,τι γίνεται οφείλεται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού*».

Συμμετέχων 2: «*Η αλήθεια είναι ότι το θεσμικό πλαίσιο θεωρώ ότι δεν ευνοεί τόσο την εφαρμογή πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης στο σχολικό περιβάλλον. Η εφαρμογή τέτοιων πολιτικών επαφίεται κυρίως στην εθελοντική επιμόρφωση και συνεισφορά των εκπαιδευτικών*».

Συμμετέχων 3: «*Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό συντελείται καθώς οι καθηγητές δεν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι, τα σχολικά εγχειρίδια δεν απευθύνονται σε μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου*».

Συμμετέχων 4: «*Χωρίς κίνητρα για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους καθηγητές, χωρίς το αίσθημα της συνέχειας, χωρίς τη γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των προσφύγων, χωρίς τη δυνατότητα επιλογής κατάλληλα επιμορφωμένων καθηγητών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, χωρίς*

κατάλληλα βιβλία, με ένα εξόχως ανομοιογενές και διαρκώς μεταβαλλόμενης σύνθεσης ακροατήριο δεν νομίζω να μπορεί να εφαρμόσει κανείς οποιαδήποτε πολιτική στοιχειώδους πολιτισμικής απόκρισης στο σχολικό περιβάλλον».

Συμμετέχων 5: «Το συγκεκριμένο σχολείο λειτουργεί με εσπερινό ωράριο (19.10 -22.20) και φοιτούν σε αυτό κυρίως ενήλικοι αλλά και μικρός σχετικά αριθμός ανήλικων μαθητών/τριών. Δεν προβλέπεται καμία ιδιαίτερη προσαρμογή του ωραρίου για μαθητές/τριες που φοιτούν».

Συμμετέχων 6: «Το ασφυκτικό χρονικά ωρολόγιο πρόγραμμα δημιουργεί προβλήματα στη δημιουργία πλαισίων που θα συνδράμουν στην πληρέστερη ενσωμάτωση των μαθητών αυτών».

Συμμετέχων 7: «Το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών. Δεν μπορείς να εφαρμόσεις εύκολα πολιτικές σε ένα σχολείο αν δεν έχεις την κατάλληλη θεσμική και κρατική στήριξη».

Συμμετέχων 8: «Για να εφαρμόσει ένας διευθυντής τέτοιες πολιτικές σίγουρα χρειάζεται βοήθεια από το κράτος».

Συμμετέχων 9: «Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης στο σχολικό περιβάλλον. Χρειάζεται βελτίωση το θεσμικό πλαίσιο προκειμένου να προσανατολιστεί στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη πολιτισμικά ευαίσθητων διευθυντών, εκπαιδευτικών και σχολείων».

Συμμετέχων 10: « Προσπαθώ να κάνω ότι μπορώ αλλά χωρίς κρατική στήριξη, χωρίς κατάλληλες θεσμοθετημένες παρεμβάσεις το έργο μου είναι δύσκολο».

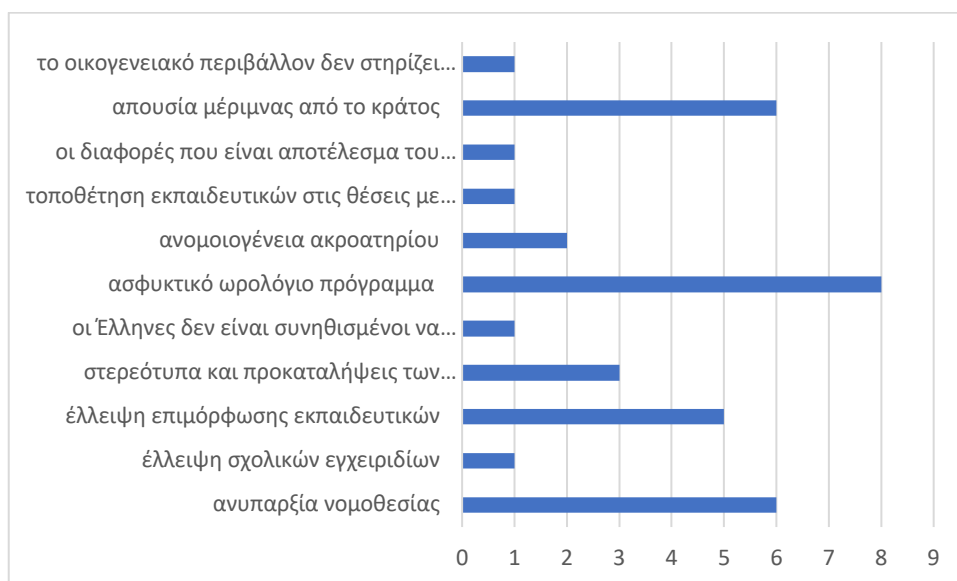
Ο πίνακας 6.6 αφορά στα προβλήματα που παρεμποδίζουν την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στα σχολεία των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα. Όπως φαίνεται από το παρακάτω πίνακα τα προβλήματα, που ανέφεραν οι διευθυντές με μεγαλύτερη συχνότητα, είναι τα εξής: «ανυπαρξία νομοθεσίας» (6 φορές), «έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών» (5 φορές), «ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα» (8 φορές) και «απουσία μέριμνας από το κράτος» (6 φορές).



## Πίνακας 6.6

### Βασικά προβλήματα

<b>Βασικά προβλήματα</b>	<b>Συχνότητες</b>
ανυπαρξία νομοθεσίας	6
έλλειψη σχολικών εγχειριδίων	1
έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	5
στερεότυπα και προκαταλήψεις των εμπλεκόμενων	3
οι Έλληνες δεν είναι συνηθισμένοι να έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς	1
ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα	8
ανομοιογένεια ακροατηρίου	2
τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις θέσεις με μεγάλη καθυστέρηση	1
οι διαφορές που είναι αποτέλεσμα του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου	1
απουσία μέριμνας από το κράτος	6
το οικογενειακό περιβάλλον δεν στηρίζει την ένταξη	1



**Γράφημα 6.4**

#### **Διαγραμματική απεικόνιση των προβλημάτων**

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα προβλήματα.

Συμμετέχων 1: «*Το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα και η απουσία μέριμνας από το κράτος που αντικατοπτρίζεται στην ανυπαρξία σαφούς νομοθετικής πρωτοβουλίας.*

Συμμετέχων 2: «*Όπως ανέφερα παραπάνω το θεσμικό πλαίσιο αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών. Επίσης η έλλειψη σαφούς επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο αντικείμενο από τους καθηγητές είναι ένα άλλο πρόβλημα. Τέλος κάποια στερεότυπα και προκαταλήψεις όλων των εμπλεκομένων θα έλεγα ότι δυσχεραίνουν την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών.*

Συμμετέχων 3: «*Η πλειονότητα των καθηγητών όπως προανέφερα δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση προκειμένου η διδασκαλία τους να είναι πετυχημένη είτε παρεμποδίζονται από κάποια στερεότυπα που μπορεί να κουβαλάνε. Οι Έλληνες λόγω της ομοιογενούς εθνικής τους σύστασης δεν είχαν ιδιαίτερη επαφή με άλλους πολιτισμούς τα προηγούμενα έτη. Το εξαντλητικό ωρολόγιο πρόγραμμα πρέπει να ακολουθεί τη σαφώς δομημένη ύλη μην αφήνοντας περιθώρια δημιουργικότητάς.*

Συμμετέχων 4: «Οι καθηγητές για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας τοποθετούνται με πολύ μεγάλη χρονική καθυστέρηση – έτσι τα παιδιά απογοητεύονται και εγκαταλείπουν το σχολείο. Επιπλέον, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι για να αναλάβουν αυτό το πολύ σοβαρό φορτίο. Τα προσφυγόπουλα μπορούν να εγγράφονται οποτεδήποτε στη διάρκεια του σχολικού έτους, με συνέπεια την αδυναμία δημιουργίας ομοιογενούς ακροατηρίου. Το πολύ διαφορετικό γνωσιολογικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Συμμετέχων 5: «Χρονικά όρια - πλαίσια, δομημένα προγράμματα με αυστηρά καθορισμένη ύλη, υπάρχουσες προκαταλήψεις».

Συμμετέχων 6: «Το ασφυκτικό χρονικά ωρολόγιο πρόγραμμα δημιουργεί προβλήματα στη δημιουργία πλαισίων που θα συνδράμουν στην πληρέστερη ενσωμάτωση των μαθητών αυτών».

Συμμετέχων 7: «Τα πιο βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με την απουσία ενός ευέλικτου ωρολογίου προγράμματος και με τη μη ύπαρξη κρατικής και θεσμικής στήριξης που εμποδίζουν το έργο μας».

Συμμετέχων 8: «Σίγουρα ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα είναι το πρόγραμμα που δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, η έλλειψη στήριξης από το κράτος και η έλλειψη στήριξης από τους θεσμούς συνιστούν επίσης σημαντικά προβλήματα».

Συμμετέχων 9: «Ένα από τα κυριότερα προβλήματα έχει να κάνει με την έλλειψη ενός ευέλικτου προγράμματος που να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών που είναι διαφορετικές από τις ανάγκες των Ελλήνων μαθητών. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί και η έλλειψη κατάλληλων θεσμικών και νομοθετικών παρεμβάσεων που να διευκολύνει το έργο των διευθυντών και των σχολείων».

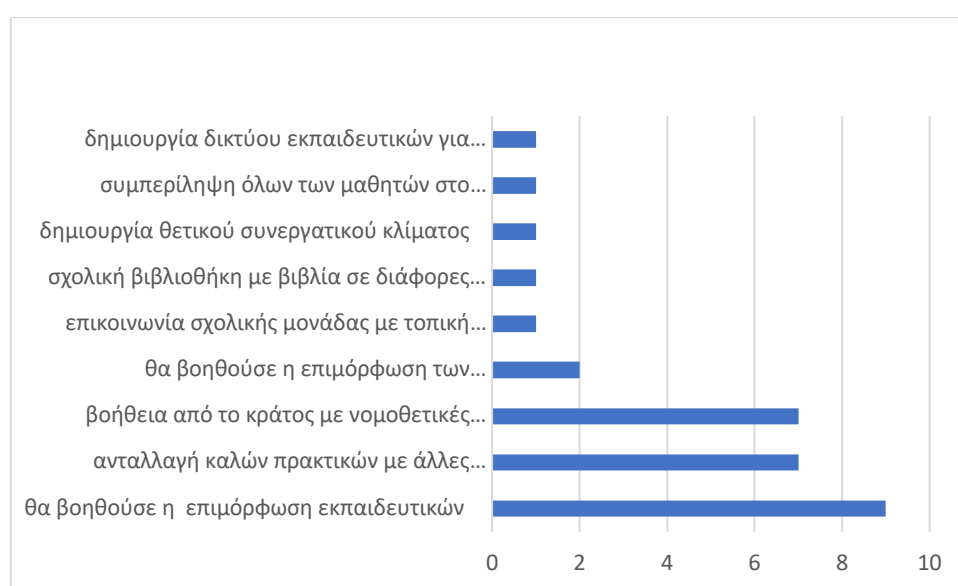
Συμμετέχων 10: «Για να λειτουργήσει σωστά ένας διευθυντής θέλει στήριξη από το κράτος. Οπότε κατά τη γνώμη αυτό είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα. Μετά υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται τόσο με τη διδασκαλία λόγω έλλειψης των κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών όσο και με το ωρολόγιο πρόγραμμα που δεν είναι ευέλικτο και αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών».

Οι διευθυντές με την ολοκλήρωση της έρευνας έκαναν κάποιες προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν την ένταξη πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στα σχολεία. Οι

προτάσεις που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι οι εξής: «θα βοηθούσε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών» (9 φορές), «ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλες σχολικές μονάδες» (7 φορές), «βοήθεια από το κράτος με νομοθετικές πρωτοβουλίες» (7 φορές). Με βάση λοιπόν τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές του δείγματος πιστεύουν ότι για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή πολιτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι διευθυντές πιστεύουν ότι θα βοηθούσε η ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλες σχολικές μονάδες καθώς και η μέριμνα από το κράτος με το σχεδιασμό κατάλληλων νομοθετικών μέτρων.

**Πίνακας 6.7**  
**Προτάσεις**

Προτάσεις	Συχνότητες
θα βοηθούσε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών	9
ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλες σχολικές μονάδες	7
βοήθεια από το κράτος με νομοθετικές πρωτοβουλίες	7
θα βοηθούσε η επιμόρφωση των διευθυντών	2
επικοινωνία σχολικής μονάδας με τοπική κοινωνία	1
σχολική βιβλιοθήκη με βιβλία σε διάφορες γλώσσες	1
δημιουργία θετικού συνεργατικού κλίματος	1
συμπερίληψη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1
δημιουργία δικτύου εκπαιδευτικών για ανταλλαγή καλών πρακτικών	1



**Διάγραμμα 6.5**  
**Διαγραμματική απεικόνιση των προτάσεων**

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πάνω στο θέμα των προτάσεων.

Συμμετέχων 1: *«Για την προώθηση πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης θα βοηθούσε αρκετά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η επαφή με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες προκειμένου να ανταλλάσσονται γόνιμες πρακτικές και η προσπάθεια του κράτους μέσω νομοθετικών πρωτοβουλιών».*

Συμμετέχων 2: *«Καταρχάς το πιο σημαντικό είναι κατά την άποψή μου να υπάρξουν συγκεκριμένες θεσμοθετημένες πολιτικές οι οποίες θα βοηθήσουν ουσιαστικά στην ενσωμάτωση παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρο. Γόνιμο θα ήταν να υπάρξει και η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των διευθυντών διαφορετικών σχολικών μονάδων ώστε κάποιες πετυχημένες πολιτικές να μπορούν να υιοθετηθούν και από άλλους. Τέλος θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση των διευθυντών πάνω σε θέματα ανάλογα».*

Συμμετέχων 3: *«Αρχικά οι καθηγητές θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα ώστε αποκτήσουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα είναι ζωτικής σημασίας να υπάρχουν ανοικτά κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των φορέων διαμόρφωσης πολιτικής και τέλος η σχολική μονάδα να βρίσκεται σε αδιάλειπτη επαφή με την τοπική κοινωνία ικανοποιώντας έτσι τις ανάγκες της».*

Συμμετέχων 4: *Επιμόρφωση διευθυντών και καθηγητών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τοποθέτηση κατάλληλα επιμορφωμένων καθηγητών και με εμπειρία της γνώσης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από την αρχή της σχολικής χρονιάς.*

*Υποστήριξη της σχολικής βιβλιοθήκης με ανάλογη βιβλιογραφία, γραμμένη και σε άλλες διεθνείς γλώσσες, πέραν της ελληνικής.*

*Συμπερίληψη των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων στα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων.*

*Ενθάρρυνση του επικοινωνιακού λόγου ανάμεσα στους μαθητές όλων των εθνοτήτων και δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος».*

Συμμετέχων 5: *«Σε αντίθεση με το μονογλωσσικό και το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης το θεσμικό πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτείται να εξασφαλίσει στους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένη κατάρτιση με αποτελεσματική επιμόρφωση. Ιδιαίτερα ενισχυτική θα μπορούσε να καταστεί η ανάπτυξη*

ενός δικτύου εκπαιδευτικών ώστε να παρέχεται η απαραίτητη ανατροφοδότηση και ο σχεδιασμός πρακτικών, παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων».

Συμμετέχων 6: «Συζητήσεις, διάλογος και δοκιμές καλών πρακτικών ώστε να επαναπροσδιοριστούν πολιτικές και πρακτικές μάθησης πιθανώς ξεπερασμένες».

Συμμετέχων 7: «Αυτό που έχω να προτείνω είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η επαφή ενός σχολείου με άλλα σχολεία με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών».

Συμμετέχων 8: «Κατά τη γνώμη μου σίγουρα θα βοηθούσε η εξωστρέφεια του σχολείου με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς και άλλους διευθυντές για τη βελτίωση των υπάρχουσών πρακτικών. Τέλος σίγουρα είναι χρήσιμη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή πάνω στο θέμα».

Συμμετέχων 9: «Πιστεύω ότι τόσο το σχολείο μας όσο και άλλα σχολεία που θέλουν να εφαρμόσουν πολιτικές πολιτισμικής απόκρισης θα πρέπει να εστιάσουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και στη δημιουργία καλών σχέσεων με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες για την ανταλλαγή γνώσεων και για την κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων».

Συμμετέχων 10: «Αυτό που θα πρότεινα είναι οι διευθυντές να δώσουν βάση στους εκπαιδευτικούς και να τους προτείνουν να εκπαιδευτούν πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για μια σχολική μονάδα καθότι βοηθάει το έργο του διευθυντή. Τέλος πιστεύω ότι το σχολείο μας θα πρέπει να έρθει σε επαφή με άλλα σχολεία ίσως να δημιουργηθεί και ένα δίκτυο σχολείων που θα συνεργάζονται για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και για την εφαρμογή τους».

## **6.5 Συμπεράσματα κεφαλαίου**

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου απαντήθηκαν τα τρία βασικά ερωτήματα της Διπλωματικής και σκιαγραφήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης. Τα βασικά συμπεράσματα του κεφαλαίου είναι τα εξής: οι διευθυντές θεωρούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαντική καθώς βοηθάει α) στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, β) στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών, δ) στη δημιουργία ανοικτών σχολικών περιβαλλόντων που αποδέχονται τη διαφορετικότητα, δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και μειώνοντας τις

συγκρούσεις, ε) στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν κάποιες πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης για τη συμπερίληψη των παιδιών των μεταναστών στην σχολική μονάδα (πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διάδοση των αξιών της διαπολιτισμικότητας στη σχολική μονάδα με τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, εφαρμογή μεθόδων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κ.α.).

Οι διευθυντές πιστεύουν ότι στο σχολείο τους δεν εφαρμόζονται πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης όσο θα έπρεπε διότι το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών. Τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι: η «ανυπαρξία νομοθεσίας» (6 φορές), η «έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών» (5 φορές) και το «ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα» (8 φορές) «απουσία μέριμνας από το κράτος» (6 φορές), η) οι διευθυντές πρότειναν: να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία και τη βοήθεια από το κράτος με σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 7.1 Γενική συζήτηση

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι παράγοντες που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την εφαρμογή της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής εφαρμόζουν πολιτικές/πρακτικές πολιτισμικής απόκρισης;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης;

Στόχος αυτού του μέρους της Διπλωματικής είναι να παρουσιάσει τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις της πρωτογενούς έρευνας με τα αποτελέσματα ερευνών της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η δομή αυτού του μέρους της Διπλωματικής ακολουθεί τη δομή των ερευνητικών ερωτημάτων προς διευκόλυνση του αναγνώστη.

#### **Αντιλήψεις των διευθυντών για το ρόλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Τόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο και η σχετική βιβλιογραφία (Saiti, 2007, Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006, Νικολάου, 2011) αναδεικνύουν το ενδιαφέρον των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την ενσωμάτωση των ατόμων με διαφορετική κουλτούρα (όπως είναι οι μετανάστες) στο σχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι διευθυντές του δείγματος τόνισαν το ρόλο της ηγεσίας αλλά και των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το σημείο τα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών των μελετητών (Aguilar, 2011, Khalifa, Gooden & Davis, 2016, Brown συν άλλοι, 2017).

Η πρωτογενής έρευνα ανέδειξε επίσης τη σημαντικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις διευθυντών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η πρωτογενής έρευνα έδειξε ότι διευθυντές θεωρούν τη



συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαντική καθώς βοηθάει α) στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, β) στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών, δ) στη δημιουργία ανοικτών σχολικών περιβαλλόντων που αποδέχονται τη διαφορετικότητα, δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και μειώνοντας τις συγκρούσεις, ε) στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Σε αυτό το σημείο η πρωτογενής έρευνα συμφωνεί με τα αποτελέσματα της μελέτης της Νικολάου (2007) που υποστήριξε ότι η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ξεκινά με την προϋπόθεση ότι όλοι οι μαθητές έχουν μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και, επιπλέον, ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο πρέπει έχουν ίση πρόσβαση και ίση αντιμετώπιση στην εκπαίδευση. Τόσο από την πρωτογενή όσο και από την σχετική βιβλιογραφία (Τερζής, 2010, Νικολάου, 2011, Νικολάου, 2007) προκύπτει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σαν στόχο την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών.

Οι διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα της Διπλωματικής τόνισαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο δόμησης των προγραμμάτων υποστηρίζοντας ότι η έλλειψη ευελιξίας του σχολικού προγράμματος αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Παρομοίως και οι έρευνες άλλων μελετητών (Τερζής, 2010, Νικολάου, 2011, Νικολάου, 2007) έχουν δείξει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στο πώς αναπτύσσονται και σχεδιάζονται τα σχολεία, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα προγράμματα και τις δραστηριότητές έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν και να συμμετέχουν μαζί.

Η ισότητα στη μάθηση (ίσες ευκαιρίες μάθησης, ίσες αξίες) ήταν ένας κώδικας με υψηλή συχνότητα στις απαντήσεις των διευθυντών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο παρατηρείται σύγκλιση των αποτελεσμάτων της πρωτογενούς έρευνα με την παλαιότερη έρευνα των Μπάγκαβο & Παπαδοπούλου (2006) που τόνισαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην εξασφάλιση ίσης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι κώδικες «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων» και «η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθάει στην αποδοχή της ετερότητας και του πολιτισμικά διαφορετικού» συναντήθηκαν με μεγάλη συχνότητα (9) στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αυτό επιβεβαιώνει τη σύγκλιση των

αποτελεσμάτων της πρωτογενούς με τη δευτερογενή έρευνα (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006).

Ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, όπως αναδείχτηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρωτογενούς έρευνας μπορεί να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της θεωρίας του Allport's (1954) που αναλύθηκε στη Διπλωματική. Η θεωρία επαφής του Allport (1954) δηλώνει ότι οι στερεοτυπικοί μας συσχετισμοί και προκαταλήψεις μειώνονται καθώς γνωρίζουμε και κατανοούμε τις εμπειρίες των άλλων, μέσω ωστόσο της ουσιαστικής, ισότιμης και συνεργατικής επαφής μαζί τους. Επομένως, η συμπερίληψη καθότι προϋποθέτει την ισοτιμία και τη συνεργασία στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής κοινότητας μειώνει τις προκαταλήψεις δημιουργώντας τις προϋποθέσεις μιας ανοικτής εκπαίδευσης προσβάσιμης από όλους.

#### **Εφαρμογή πολιτικών/πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής**

Η πρωτογενής έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν κάποιες πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης για τη συμπερίληψη των παιδιών των μεταναστών στην σχολική μονάδα (πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διάδοση των αξιών της διαπολιτισμικότητας στη σχολική μονάδα με τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, εφαρμογή μεθόδων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κ.α.). Οι διαστάσεις των πρακτικών της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης, που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος ταιριάζουν με το μοντέλο των Khalifa συν άλλοι (2016) που μελετήθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Το γεγονός ότι οι διευθυντές του δείγματος εφαρμόζουν πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης υποδηλώνει ότι οι διευθυντές προσπαθούν να εφαρμόσουν το μοντέλο μιας πολιτιστικά ευαίσθητης εκπαίδευσης η οποία έχει σαν στόχο τη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική κοινότητα όπως έχει τονιστεί και από τους Gerhart, Harris & Mixon (2011).

Η εφαρμογή μεθόδων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται από τους διευθυντές του δείγματος δείχνει ότι θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία για την επίτευξη των στόχων της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Αυτό το εύρημα συγκλίνει με ευρήματα άλλων μελετών όπως του Gay (2010) ο οποίος επεσήμανε ότι η διδασκαλία, που είναι προσανατολισμένη στην πολιτιστική απόκριση, είναι

σημαντική. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό που οι διευθυντές του δείγματος αξιολογούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Η σημασία της διδασκαλίας για την επιτυχία των πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης έχει τονιστεί και από τον Wilson (2009). Ο μελετητής υποστήριξε ότι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμεύσουν ως ηγέτες μετασχηματισμού εκτελώντας πολιτιστικό έργο που έχει σαν στόχο τη διαχείριση των ανισοτήτων λόγω των πολιτισμικών διαφορών. Ωστόσο, η πρωτογενής έρευνα δεν ανέδειξε ότι οι διευθυντές δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η έρευνα έδειξε ότι μέσω της αξιολόγησης οι διευθυντές ελέγχουν αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις μεθόδους που τους υποδεικνύονται μέσα στη σχολική τάξη και για αυτό το λόγο αξιολογούνται.

Παρόλο που οι διευθυντές εφαρμόζουν πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης από την ανάλυση αποτελεσμάτων δεν παρατηρήθηκε η ύπαρξη οράματος από τη μεριά των διευθυντών για την εφαρμογή μιας οργανωμένης στρατηγικής με μετρήσιμους στόχους και αποτελέσματα. Ωστόσο διάφοροι μελετητές Gay, 2010, Hayes & Juarez, 2012) στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επισημάνει ότι είναι σημαντικό ο ηγέτης του του σχολείου να μπορεί να δημιουργήσει ένα όραμα που υποστηρίζει την ανάπτυξη και τη διατήρηση πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

Οι Theoharis & Haddix (2012) έχουν τονίσει το ρόλο των διευθυντών στην δημιουργία πολιτισμικά ευαίσθητων σχολείων. Αυτό προκύπτει και από την παρούσα έρευνα εφόσον οι διευθυντές φάνηκε να έχουν κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη πολιτισμικά ευαίσθητων πρακτικών συμπερίληψης. Ιδιαίτερα, οι διευθυντές του δείγματος δήλωσαν ότι δίνουν έμφαση στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος που να ευνοεί τη συμπερίληψη.

Το γεγονός ότι οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν σημαντική τη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και για αυτό εφαρμόζουν και συγκεκριμένες πρακτικές συγκλίνει με τα αποτελέσματα μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα, η Riehl (2000) έχει υποστηρίξει ότι δεδομένης της αυξανόμενης ποικιλομορφίας στα σχολεία, η ιδέα ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να επιμορφώνονται χρησιμοποιώντας μόνο έναν συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης αμφισβητείται και η έννοια του πολιτιστικού πλουραλισμού πρέπει να ληφθεί σοβαρότερα υπόψιν ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό ιδανικό. Τα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας υποδηλώνουν ότι οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν

σημαντική την ύπαρξη ενός μοντέλου εκπαίδευσης που να συγκλίνει με τις αρχές του πλουραλισμού.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι από τα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας λείπουν στοιχεία που έχουν εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, ο Johnson (2014, 2015) διαπίστωσε ότι οι ηγέτες των σχολείων που εφαρμόζουν πολιτισμικά ανταποκρινόμενες ηγετικές πρακτικές έχουν υψηλές προσδοκίες για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κάτι τέτοιο δεν αναδείχτηκε στο πλαίσιο της παρούσας Διπλωματικής από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων.

Επίσης, ο Singh (2010) έχει αναφέρει μια σειρά πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης που δεν εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων. Οι πιο σημαντικές από αυτές τις πρακτικές που φάνηκε ότι λείπουν από τα ελληνικά σχολεία είναι οι εξής: «Χρήση σχολικών δεδομένων και δεικτών για τη μέτρηση της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης», «Ανάπτυξη ικανοτήτων εκπαιδευτικών για πολιτιστική ανταπόκριση στην εκπαίδευση», «Δημιουργία ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς», «μοντελοποίηση διδασκαλίας πολιτισμικής απόκρισης», «χρήση εργαλείων αξιολόγησης πολιτισμικής απόκρισης για μαθητές», «ανάπτυξη ουσιαστικών, θετικών σχέσεων με κοινότητα», «οικοδόμηση σχέσεων με τους γονείς των μαθητών». Οι ελλείψεις αυτών των πρακτικών δείχνουν ότι από τα ελληνικά σχολεία λείπει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης που να περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα και τακτικές. Αυτό ωστόσο, δεν ακυρώνει τις προσπάθειες των διευθυντών των σχολείων του δείγματος για την εφαρμογή κάποιων πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

### **Προβλήματα διευθυντών που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης**

Σημαντικό είναι να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι οι διευθυντές του δείγματος δήλωσαν ότι στο σχολείο τους δεν εφαρμόζονται πολιτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης όσο θα έπρεπε διότι το θεσμικό πλαίσιο δεν ευνοεί την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών.

Τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές για την εφαρμογή πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης είναι: η «ανυπαρξία νομοθεσίας» (6 φορές), η «έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών» (5 φορές) το «ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα» (8 φορές) και «απουσία μέριμνας από το κράτος» (6 φορές), η) οι διευθυντές πρότειναν: να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την

ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία και τη βοήθεια από το κράτος με σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες. Για αυτό το λόγο μάλιστα και οι διευθυντές του δείγματος πρότειναν ότι προκειμένου να εφαρμοστεί πλήρως η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία θα πρέπει να δοθεί έμφαση: α) στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, β) στην ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία και γ) στη βοήθεια από το κράτος με σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες.

Η λειτουργία και η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μπορεί εν μέρει να αιτιολογήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί την πυραμιδοειδή δομή (Κατσαρός, 2008). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν διάφορες δομές που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων των διευθυντών μειώνοντας την αυτονομία τους. Το ανώτατο επίπεδο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι το εθνικό επίπεδο στο οποίο δραστηριοποιείται η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία ασκεί έλεγχο και παίρνει αποφάσεις για όλα τα υπόλοιπα επίπεδα, μέσω των πολυάριθμων συμβουλίων που συγκαλεί.

Επιπλέον, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και συνακόλουθα των ελληνικών σχολείων παρεμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό το έργο των διευθυντών ιδιαίτερα σε ότι αφορά στη λήψη αποφάσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 542-543). Για αυτό το λόγο και η απουσία κρατικής μέριμνας αποτελεί ένα σημαντικό τροχοπέδη σύμφωνα με τους διευθυντές του δείγματος για την εφαρμογή πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Συνάμα κάτι το οποίο ανέδειξε η βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά δεν ανέδειξε η πρωτογενής έρευνα είναι ότι μέσα στο σχολικό σύστημα υπάρχουν υποσυστήματα (π.χ. σύλλογος γονέων, σύλλογος διδασκόντων) που επηρεάζουν το έργο και τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών (Σαϊτης, 2008). Ωστόσο, οι διευθυντές του δείγματος δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε αυτά τα υποσυστήματα. Επομένως, δεν μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα σχετικά με το πώς αυτά τα υποσυστήματα των ελληνικών σχολείων επηρεάζουν την εφαρμογή των πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας οι διευθυντές του δείγματος πρότειναν: να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία και τη βοήθεια από το κράτος με σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες. Η

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την εφαρμογή πρακτικών ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης εφόσον μέσω των πρακτικών διδασκαλίας που ασκούν επηρεάζουν τόσο το κλίμα της σχολικής τάξης (π.χ. συνεργασία παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο) όσο και την αποδοτικότητα των μαθητών. Για αυτό το λόγο η διαπολιτισμική διδασκαλία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν κεντρικό ρόλο στο μοντέλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης των Khalifa συν άλλοι (2012). Αυτό συμβαίνει διότι η διδασκαλία, που είναι προσανατολισμένη στην πολιτιστική απόκριση, μπορεί να λύσει τις μεγάλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι περιθωριοποιημένοι αλλοδαποί μαθητές (Gay, 2010). Για αυτό στην πρόσφατη μελέτη τους οι Brown et al. (2017) έχουν υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται για να αποκτούν κριτική συνείδηση σχετικά με το ποιοι είναι οι ίδιοι ως άτομα. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει στο να αντιλαμβάνονται τα πλαίσια στα οποία διδάσκουν και να μην έχουν προκαταλήψεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μέσω της εκπαίδευσης γνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν δυσμενώς τις δυνατότητες των μαθητών τους και είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την ενσωμάτωση και την καλή σχολική απόδοση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Kozleski & Waitoller, 2010).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρωτογενούς έρευνας έδειξε ότι οι διευθυντές θεωρούν σημαντική την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά δεν έδειξε στο πώς αυτή η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στο έργο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Αντίθετα, διάφορες έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναφέρουν (Kozleski & Waitoller, 2010, Gay, 2010, Brown et al., 2017) τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

## 7.2 Συμπεράσματα

Σε αυτό το μέρος της Διπλωματικής παρατίθενται συνοπτικά τα βασικά συμπεράσματα. Η Διπλωματική ανέδειξε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δείχνουν ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν λάβουμε υπόψιν ότι λόγω της μεταναστευτικής κρίσης τα ελληνικά σχολεία σήμερα καλούνται να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας αναπτύσσοντας βιώσιμες στρατηγικές για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στην σχολική κοινότητα.

Για αυτό οι διευθυντές του δείγματος τόνισαν ότι η ηγεσία παίζει κομβικό ρόλο για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας είναι ότι οι διευθυντές θεωρούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαντική καθώς βοηθάει α) στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, β) στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών, δ) στη δημιουργία ανοικτών σχολικών περιβαλλόντων που αποδέχονται τη διαφορετικότητα, δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και μειώνοντας τις συγκρούσεις, ε) στην προώθηση της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Ειδικότερα, οι ίσες ευκαιρίες μάθησης είναι πολύ σημαντικές για τους διευθυντές του δείγματος στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η ισότητα άλλωστε στη μάθηση είναι και μια βασική αρχή πάνω στην οποία έχει δομηθεί το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

Επιπλέον, η Διπλωματική ανέδειξε ότι οι διευθυντές του δείγματος εφαρμόζουν κάποιες πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης για τη συμπερίληψη των παιδιών των μεταναστών στη σχολική μονάδα (πρακτικές για την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διάδοση των αξιών της διαπολιτισμικότητας στη σχολική μονάδα με τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, εφαρμογή μεθόδων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κ.α.). Αυτές οι πρακτικές είναι πολύ σημαντικές γιατί συμβάλλουν στη συμπερίληψη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο. Επίσης, είναι θετικό το γεγονός ότι παρόλο που οι διευθυντές του δείγματος δεν έχουν την κατάλληλη στήριξη από το κράτος και τους θεσμούς, κάνουν προσπάθειες να εφαρμόσουν κάποιες πρακτικές του μοντέλου ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Μη ενθαρρυντικό είναι το

γεγονός ότι οι διευθυντές του δείγματος δεν έχουν ένα όραμα και μια οργανωμένη και καλά συντονισμένη στρατηγική για τη συμπερίληψη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο. Η ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης προκειμένου να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να έχει ένα όραμα μέσα στο οποίο να εμπλέκει τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά και την τοπική κοινωνία. Για να πετύχει το μοντέλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης χρειάζεται να αναπτυχθούν συνεργασίες μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των διάφορων υποσυστημάτων (π.χ. σύλλογος γονέων, σύλλογος διδασκόντων).

Η έρευνα ανέδειξε επίσης ότι οι διευθυντές του δείγματος αντιμετωπίζουν προβλήματα που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν πρακτικές ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης. Ανάμεσα στα σημαντικότερα προβλήματα σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρωτογενούς έρευνας συγκαταλέγονται τα εξής: η «ανυπαρξία νομοθεσίας» η «έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών», το «ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα», και «απουσία μέριμνας από το κράτος».

Με την ολοκλήρωση της έρευνας οι διευθυντές έκαναν κάποιες προτάσεις για την διευκόλυνση του έργου τους. Ανάμεσα στις σημαντικότερες προτάσεις συγκαταλέγονται οι εξής: να δοθεί έμφαση α) στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, β) στην ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία, γ) στη βοήθεια από το κράτος με σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες.



## 7.2 Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας γίνονται κάποιες προτάσεις για την διευκόλυνση της εφαρμογής της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά προτείνεται η δημιουργία μιας συνεκτικής στρατηγικής και πλάνου δράσεων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Ανάμεσα στους στόχους της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης θα πρέπει να περιλαμβάνονται τα εξής: α) χρήση σχολικών δεδομένων και δεικτών για την μέτρηση της ηγεσίας πολιτισμικής απόκριση, ανάπτυξη ικανοτήτων εκπαιδευτικών για πολιτιστική ανταπόκριση στην εκπαίδευση, δημιουργία ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς, μοντελοποίηση διδασκαλίας πολιτισμικής απόκρισης, χρήση εργαλείων αξιολόγησης πολιτιστικής απόκρισης για μαθητές, ανάπτυξη ουσιαστικών, θετικών σχέσεων με κοινότητα, οικοδόμηση σχέσεων με τους γονείς των μαθητών.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας και συμπερίληψης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να καθιστά ικανούς να:

- ⇒ Είναι σε θέση να παρουσιάσουν τις δικές τους διαπολιτισμικές εμπειρίες και να βελτιώνουν τις ικανότητές τους.
- ⇒ Είναι ικανοί να συνδέουν τις θεωρίες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις παρατηρούμενες συμπεριφορές και να αναπτύσσουν κατάλληλες μαθησιακές πρακτικές.
- ⇒ Να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- ⇒ Να χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές που ευνοούν τη συνεργασία των παιδιών και προωθούν τον διάλογο.

Άλλη μία σημαντική πρόταση είναι η ανταλλαγή καλών πρακτικών με σχολεία του εξωτερικού. Τα ελληνικά σχολεία με πρωτοβουλίες των διευθυντών μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα Erasmus που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν καλές πρακτικές. Η ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να:

- ⇒ Κατανοήσουν τους μηχανισμούς πίσω από τα στερεότυπα και τις προσωπικές προκαταλήψεις.
- ⇒ Βελτιώσουν την πολιτιστική τους ευαισθητοποίηση και τις διαπολιτισμικές ικανότητες τους.
- ⇒ Να μάθουν και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- ⇒ Να μάθουν νέες προσεγγίσεις και να μπορούν να τις εφαρμοστούν σε πολιτισμικά διαφορετικές τάξεις.
- ⇒ Να μάθουν περισσότερα για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στη διαδικασία ένταξης παιδιών μεταναστών ή ξένων στο σχολικό περιβάλλον.
- ⇒ Να ανταλλάξουν καλές πρακτικές και να συζητήσουν τις προκλήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσής με συναδέλφους και εκπαιδευτές.

Σίγουρα για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω θα πρέπει να υπάρξει βοήθεια από το κράτος τόσο σε επίπεδο πολιτικών όσο και σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου.

Με την ολοκλήρωση της Διπλωματικής γίνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Αρχικά, προτείνεται να γίνουν και άλλες ποιοτικές έρευνες σε διευθυντές σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Επίσης, χρήσιμη θα ήταν και η διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών με δομημένο ερωτηματολόγιο προκειμένου να μελετηθεί η έκταση του θέματος με τη συμμετοχή ενός μεγαλύτερου δείγματος. Προτείνεται επίσης η διεξαγωγή μικτών ερευνών με την χρήση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για την διεξαγωγή μιας μικτής έρευνας που επιτρέπει την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Agosto, V., Leila D., Nikia K., Patricia A. & Donna E. (2013). Culture-based leadership and preparation: A qualitative meta-synthesis of the literature. In *Handbook of research on educational leadership for equity and diversity*. Edited by Linda C. Tillman and James Joseph Scheurich, 625 - 650. New York: Routledge.

Aguilar LM (2011). *Culturally Responsive Leadership: Inspiring Reaching Within in Order to Reach Out*. Unpublished Master's Thesis, Concordia University, Portland, OR. Lindsey, R. B., Robert school.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice* (25th anniversary ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Antrop-González, R. (2011). Schools as radical sanctuaries: Decolonizing urban education through the eyes of youth of color. Issues in the research, theory, policy, and practice of urban education. Charlotte, NC: Information Age.

Beachum, Floyd. 2011. Culturally relevant leadership for complex 21st-century school contexts. In *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (2nd Edition). Edited by Fenwick W. English, 27 - 35. Thousand Oaks, CA: Sage.

Beachum, F. (2011). Culturally relevant leadership for complex 21st-century school contexts. In F. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (2nd ed.), (pp. 27–35). Thousand Oaks, CA: Sage.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Brown, M., McNamara, G. Joe O'Hara, Stafford Hood, Denise Burns and Gu'l Kurum (2017). Evaluating the impact of distributed culturally responsive leadership in a disadvantaged rural primary school in Ireland. *Educational Management Administration & Leadership* 1–18.

- Cohen, E., G., & Lotan, R. A. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 736–752). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connerly ML and Pedderon PB (2005), *Leadership in a diverse and multicultural environment: Developing awareness, knowledge, and skills*. London, UK: SAGE Publications
- Creswell, J. (2007). Data analysis and representation. In Creswell, J. (Ed.), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed., pp. 179–212). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewitt, P. M. (2016), November 15). School climate: Avoiding tough conversations limits our learning [Blog post] Education Week. Retrieved from [http://blogs.edweek.org/edweek/finding-common-ground/2016/11/school\\_climate\\_why\\_avoiding\\_tough\\_conversations\\_limits\\_our\\_learning/html](http://blogs.edweek.org/edweek/finding-common-ground/2016/11/school_climate_why_avoiding_tough_conversations_limits_our_learning/html)
- Dewitt, P. M. (2018). School climate: Leading with collective efficacy. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Dewitt, P., & Slade, S. (2014). School climate change: How do I build a positive environment for learning? Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.). New York, NY: Teacher College Press.
- Gerhart, L. G., Harris, S., & Mixon, J. (2011). Beliefs and effective practices of successful principals in high schools with a Hispanic population of at least 30%. *NASSP Bulletin*, 95, 266–280. doi:10.1177/0192636511428373
- Gooden, M. A., & O’Doherty, A. (2015). Do you see what I see? Fostering aspiring leaders’ racial awareness. *Urban Education*, 50, 225–255. doi:10.1177/0042085914534273
- Gooden, M. A., & Dantley, M. (2012). Centering race in a framework for leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 7, 237–253. doi:10.1177/1942775112455266
- Green, T. L. (2015). Leading for urban school reform and community development. *Educational Administration Quarterly*, 51(5), 679–711.
- Hoeyer K, Dahlager L, Lynøe N. (2005). Conflicting notions of research ethics: the mutually challenging traditions of social scientists and medical researchers. *Soc Sci Med.*, 61(8):1741–9.

Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336–359.

Johnson, L. (2014). Culturally responsive leadership for community empowerment. *Multicultural Education Review*, 6(2), 145–170.

Johnson, L. (2015). Culturally responsive leadership. Retrieved from Oxford Bibliographies: [www.oxfordbibliographies.com/view/.../obo-9780199756810-0067.x](http://www.oxfordbibliographies.com/view/.../obo-9780199756810-0067.x)

Khalifa, M. (2015). Can Blacks be racists? Black-on-Black principal abuse in an urban school setting. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28, 259–282. doi:10.1080/09518398.2014.916002

Khalifa, M. A., Bashir-Ali, K., Abdi, N., & Arnold, N. W. (2014). From post-colonial to neoliberal schooling in Somalia: The need for culturally relevant school leadership among Somaliland principals. *Planning and Changing*, 45(3/4), x

Khalifa, M., Gooden, M. and Davis, J. (2016). Culturally Responsive School Leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), pp.1272-1311.

King, R. (2018). Context-Based Qualitative Research and Multi-sited Migration Studies in Europe. IMISCOE Research Series Qualitative Research in European Migration Studies, 35–56. doi: 10.1007/978-3-319-76861-8\_3

King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In Cassell, C., Symon, G. (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 257–270). London, UK: Sage.

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: methods and techniques*. New Delhi: New Age International.

Kozleski, B. & Waitoller, F. (2010). Teacher learning for inclusive education: understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education* Vol. 14, No. 7, 655–666

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.

Lieberman, L. J., & Wilson, S. (2005). Effects of a sport camp practicum on attitudes toward children with visual impairments and deafblindness. *RE: View*, 36(4), 141–153.

Lane, E. S., (2016). "Examining the relationship between principal leadership and school climate". *Electronic Theses and Dissertations*. 1094.

- McKay, C., Block, M. E., & Park, J. Y. (2015). The effect of Paralympic School Day on attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331–348.
- Madhlangobe, L., & Gordon, S. (2012). Culturally responsive leadership in a diverse school: A case study of a high school leader. *NASSP Bulletin*, 96(3), 177–202.
- McCarty, T., & Lee, T. (2014). Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101-124.
- May, T. (2011). *Social research: Issues, methods and research*. London: McGraw-Hill International.
- Menon-Eliophotou, M., Saiti, A. & Socratous, M. (2007). Rationality, Information Search and Choice in Higher Education: Evidence from Greece. *Higher Education*, Vol. 54, No 5, pp. 705-721.
- Mugisha, V. (2013). Culturally responsive instructional leadership: A conceptual exploration with principals of three New Zealand mainstream schools. *International Journal of Multicultural Education*, 15(2), 1–20.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751– 783.
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research* 70(1), 55-81. doi.10.3102/003446543070001055
- Santamaria, Lorri J. 2013. Critical change for the greater good: Multicultural perceptions in educational leadership toward social justice and equity. *Educational Administration Quarterly*. DOI: 10.1177/0013161X13505287
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2007). *Research Methods for Business Students*, (6th ed.) London: Pearson.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research: A practical handbook*. London: Sage.
- Snieder R. & Larner, K. (2009). *The Art of Being a Scientist: A Guide for Graduate Students and their Mentors*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Saiti, A. & Chletsos, M. (2020). Opportunities and barriers in higher education for young refugees in Greece. *Higher Education Policy*, online first.

Saiti A. (2017). Social Capital Dimensions: Social Justice, Morality, and the Common Good. In: Papa R. & Saiti A. (eds) *Building for a Sustainable Future in Our Schools* (pp. 3-13). Springer, Cham.

Saiti, A. (2010). Management Science in Higher Education Institutions: Case Studies from Greece, *Interchange*, Vol. 41, No 1, pp. 45-60.

Saiti, A. (2009). The Development and Reform of School Administration in Greece: A Primary School Perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 37, No 3, pp. 378-403.

Saiti, A. & Prokopiadou, G. (2009). Impact of Information and Communication Technologies on School Administration: Research on Greek Schools of Secondary Education, κεφάλαιο στο βιβλίο με τίτλο *Lectures Notes in Computer Science, Electronic Government, M. A. Wimmer, et.al.* (Eds), EGOV 2009, Εκδόσεις Springerlink, pp. 305-316.

Saiti, A. & Eliophotou-Menon, M. (2009). “Educational decision making in a centralized system: the case of Greece”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 23 (6), pp.446-455.

Saiti, A. & Prokopiadou, G. (2008). The Demand for Higher Education in Greece. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 32, No 3, pp. 285-295.

Saiti, A. (2007). School Leadership And Educational Equality: Analysis of Greek Secondary School Data. *School Management and Leadership*, Vol. 27, No 1, pp. 65-78.

Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators. Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, Vol. 21, No 2, pp. 23-27.

Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In service training for teachers who work in full-day schools: Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No 4, pp. 455-469.

Singleton, G. E. (2012). *More courageous conversations about race*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Theoharis, G., & Haddix, M. (2011). Undermining racism and a whiteness ideology: White principals living a commitment to equitable and excellent schools. *Urban Education*, 46, 1332–1351. doi:10.1177/0042085911416012

UNICEF and UNESCO (2007) *Human Rights Based Approach to Education For All: A framework for the realization of children’s right to education and rights within education*, New York: UNICEF

Van Roekel, D. (2008). *The changing role of school leadership*. National Education Association: Washington, D. C.

Wilson Cooper, C. (2009). Parental involvement, African American mothers, and the politics of educational care. *Equity and Excellence in Education*, 42(4), 379–394.



## Ελληνική

Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν. (επιμ.), (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Borg C. & Mayo P., (2008). Για ένα αντιρατσιστικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της Μάλτας. στο D. Macedo και P. Gounari, *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης, Κ. (2008). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκόβαρης, Χ. (2008). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαφέρμος Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Η περίπτωση των τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα. Ατραπός

Duncker, L. (2009). Πολυπροοπτικότητα' και διαπολιτισμική μάθηση: μια θεωρητική προσέγγιση. στο: Χ. Γκόβαρης (επιμ.). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 37-49.

Huber, F. (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο/μετ. Π. Χιονιά& Β. Καραβασίλης*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό*, 2(1), σελ. 209-215.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), Αθήνα.

Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ., (2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 95-112.

Λυμπέρης, Α. (2012). “Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών”, *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τεύχος 103-104.

Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ), (2006). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 4η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Πεδίο

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Συγκριτική & Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 9.

Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, 19: 72-78.

Ντάνος, Α. & Μπουλούτα, Κ. (2012). Γραφειοκρατία: ένα μειονέκτημα στη διοίκηση και την εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 57 (Ιανουάριος-Φεβρουάριος-Μάρτιος), σελ. 32-40

Παπαδημητρόπουλος, Δ.. (2008). Δημόσια πολιτική για την απλούστευση της διοικητικής διαδικασίας στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση* 46 (Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβριος), σελ. 5-24

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση στην εκπαίδευση: τάση για το νέο- taylorism στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 41 (Απρίλιος-Μαΐος-Ιούνιος) σελ. 62-72

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Τερζής, Ν. (2010). *Εκπαιδευτική Πολιτική και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδης.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2008). Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Αθήνα. ISBN: 978-960-407-194-4

ΦΕΚ 1340 / Β' /16-10-2002

ΦΕΚ 140/2002, άρθρο 28

### **Παράρτημα Α: Δελτίο πληροφοριών για τους συμμετέχοντες**

Θα ήθελα να σας προσκαλέσω να συμμετάσχετε σε μια ερευνητική μελέτη με τίτλο: «Ο ρόλος της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση». Την έρευνα τη διεξάγω στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών μου «Οικονομικά της Εκπαίδευσης» στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσω τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για το ρόλο της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο πλαίσιο των σημερινών πολυπολιτισμικών σχολικών περιβαλλόντων. Επίσης η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τους παράγοντες που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την εφαρμογή της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία.

Οι άξονες της συνέντευξης είναι οι εξής: α) αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) πολιτικές/πρακτικές των διευθυντών των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης και γ) προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης.

Πριν αποφασίσετε σχετικά με τη συμμετοχή σας παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω πληροφορίες. Εάν έχετε περισσότερες ερωτήσεις, επικοινωνήστε μαζί μου (στοιχεία επικοινωνίας: Αριθμός κινητού τηλεφώνου: 6975712501, email: doxakissavnoroulos@hotmail.com).

1. Έχετε επιλεχτεί να συμμετάσχετε στην έρευνα επειδή εργάζεστε σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Αττικής.
2. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη. Έχετε το δικαίωμα να αρνηθείτε τη συμμετοχή ή να μην απαντήσετε σε κάποια ερώτηση αν θεωρείτε ότι σας θίγει προσωπικά.
3. Έχετε το δικαίωμα να διακόψετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε.

4. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και δεν πρόκειται να λάβετε κανενός είδους αποζημίωση για τη συμμετοχή σας σε αυτή.
5. Θα τηρηθεί η εμπιστευτικότητα των προσωπικών σας δεδομένων.
6. Τα δεδομένα που θα συλλεχτούν από την έρευνα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εκπλήρωση του σκοπού της Διπλωματικής μου εργασίας.
7. Έχετε το δικαίωμα να ζητήσετε αντίγραφο της συνέντευξής σας.

## **Παράρτημα Β: Συνεντεύξεις**

### **Δημογραφικά**

Φύλο

.....

Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

.....

Πόσα χρόνια εργάζεστε στο σχολείο;

.....

Είστε ο διευθυντής του σχολείου;

.....

### **Αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για το ρόλο της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

1. Τι σημαίνει για εσάς συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Είναι σημαντική για εσάς η ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον; Μιλήστε μου λίγο για αυτό.
3. Για ποιους λόγους πιστεύεται ότι η ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα ωφελήσει α) τους άλλους μαθητές, β) τους εκπαιδευτικούς και γ) τη σχολική μονάδα;

### **Πολιτικές/πρακτικές των διευθυντών των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με την ηγεσία πολιτισμικής απόκρισης**

4. Ως διευθυντής της σχολικής μονάδας μιλήστε μου για το ρόλο σας στη διαμόρφωση πολιτικών που έχουν σαν στόχο τη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
5. Εφαρμόζετε στο σχολείο σας πολιτικές που έχουν σαν στόχο την ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αν ναι ποιες είναι αυτές;
6. Στην μέθοδο της αξιολόγησης των δασκάλων του σχολείου εφαρμόζετε πρακτικές που τους βοηθούν να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; Μιλήστε μου λίγο για αυτό.
7. Υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική στο σχολείο σας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας;

8. Μιλήστε μου λίγο για το ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου σας; Για παράδειγμα, είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; Υπάρχουν ελλείψεις; Αν ναι ποιες είναι αυτές;

9. Μιλήστε μου λίγο για το κλίμα της σχολικής μονάδας. Ως διευθυντής με ποιες πρακτικές προωθείτε αξίες όπως αποδοχή της διαφορετικότητας, κατανόηση και ισότητα;

10. Μιλήστε μου λίγο για τις σχέσεις που αναπτύσσετε με τους γονείς των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τι κάνει το σχολείο σας για την προσέγγιση αυτών των γονιών για παράδειγμα και για την καλλιέργεια σχέσεων μαζί τους;

**Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που τους εμποδίζουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης**

11. Πιστεύετε ότι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο ευνοεί την εφαρμογή πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης στο σχολικό περιβάλλον; Μιλήστε μου για τον τρόπο που το θεσμικό πλαίσιο ευνοεί ή δεν ευνοεί την εφαρμογή πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης στο σχολικό περιβάλλον.

12. Ποια είναι τα τρία βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζετε εσείς ως διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεστε που παρεμποδίζουν την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών πολιτισμικής απόκρισης;

13. Τι προτάσεις θα κάνατε ώστε να προωθηθούν οι πολιτικές πολιτισμικής απόκρισης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στα σχολεία;