



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Μετασχηματιστική ηγεσία στη διαχείριση της
θρησκευτικής ετερότητας στην διαπολιτισμική
εκπαίδευση»**

**«Transformational leadership in the management of
religious diversity in intercultural education»**

Εκπονήτρια : Γεωργιάδου Αθηνά

Επιβλέπων Καθηγητής : Γιαννάς Πρόδρομος

Ακαδημαϊκό Έτος: 2021-2022

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σύμφωνα με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, έτους 2021-2022 αποπερατώθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία. Έναυσμα αυτής στάθηκε το ενδιαφέρον μου στο φαινόμενο της θρησκευτικής ετερότητας που παρατηρείται σήμερα στην πολυπολιτισμική σχολική κοινότητα και η συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματική διαχείρισή της. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί πρόκληση για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς αυτό, τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται ολοένα και πιο σύνθετο. Προκειμένου να διαχειριστεί σωστά και αποτελεσματικά, πρέπει αρχικά, να κατανοηθεί απόλυτα με όλες τις πτυχές και εκφάνσεις του και μετέπειτα να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία οι αρχές και αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από έναν μετασχηματιστικό ηγέτη ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση και η αποδοχή της ετερότητας. Αφού ολοκληρώθηκε ο ακαδημαϊκός κύκλος και η εκπόνηση της εργασίας μου, έχω την βαθύτατη ανάγκη να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, οι οποίοι στάθηκαν αρωγοί και συμπαραστάτες σε αυτό το ταξίδι της γνώσης.

Ιδιαίτερα, επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά το επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Πρόδρομο Γιαννά, για την αμέριστη συμπαράσταση στην αποπεράτωση της εργασίας αυτής, όπως επίσης για την επιστημονική του καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε για το έργο αυτό. Οι σημαντικές υποδείξεις του συνέβαλαν στη βελτίωση του έργου μου αλλά και στην διεύρυνση της σκέψης μου σε ό,τι αφορά τη διαχείριση, την αποδοχή και το σεβασμό της ετερότητας. Επιπρόσθετα, θεωρώ πολύ σημαντικό να ευχαριστήσω θερμά τις/τους Διευθύντριες/ές των εκπαιδευτικών μονάδων που συνέβαλαν σημαντικά με την εμπειρία και την προσφορά της γνώσης τους στην έρευνα, καθώς αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο ώστε να αποπερατωθεί με επιτυχία το έργο αυτό.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τον σύζυγό μου Βασίλη για την υπομονή και κατανόηση που μου έδειξε κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος και στο γιο μου Ηλία, τον οποίο επιθυμώ να εμπνέω, να αγωνίζεται με ήθος και ζήλο προς όφελος του κοινού καλού.

Γεωργιάδου Αθηνά Αθήνα, 12.04.2022

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Επιβλέπων καθηγητής

Πρόδρομος Γιαννάς

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Πιερράκος Γεώργιος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.	11
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11
1.1. Πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση;	11
1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	12
1.3. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας.....	14
1.4. Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	18
1.5. Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική «επάρκεια» και «ετοιμότητα»	21
1.6. Ηγεσία και Διοίκηση	23
1.6.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της ηγεσίας και διοίκησης	23
1.6.2. Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.	32
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΤΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ	32
2.1. Ο ρόλος της ηγεσίας στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	32
2.2. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	34
2.3. Μετασχηματιστική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	36
2.4. Τροχοπέδη και πιθανότητες εφαρμογής της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Ελλάδος.....	40
2.5. Μετασχηματιστική ηγεσία στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.	47
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ	47
3.1. Θρησκευτική ετερογένεια στην εκπαίδευση.....	47
3.2. Έρευνες και προσεγγίσεις και για τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	49
3.3. Αναλυτικό πρόγραμμα και στόχοι της θρησκευτικής αγωγής στη Δ.Ε.	55
3.4. Η φυσιολογία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος στην Ελλάδα	58
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.	60
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	60
4.1. Επιλογή του θέματος	60

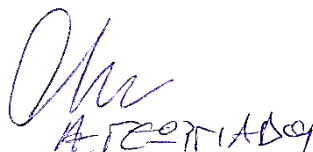
4.2.	Συμβολή της έρευνας.....	61
4.3.	Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	62
4.4.	Ερευνητικά ερωτήματα.....	64
4.5.	Δείγμα της έρευνας και μεθοδολογία της έρευνας	65
4.6.	Ανάλυσης Δεδομένων.....	71
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.	73
	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	73
5.1	Μορφές θρησκευτικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον	73
5.2.	Στάσεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα .75	
5.3	Στάσεις των Διευθυντών απέναντι στην προσευχή, τα θρησκευτικά σύμβολα, διατροφικές συνήθειες, ραμαζάνι	77
5.4.	Προβλήματα και προκλήσεις της θρησκευτικής ετερότητας.....	80
5.5.	Απόψεις των Διευθυντριών/ων απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών, των θρησκευτικών εορτών και του αναλυτικού προγράμματος ως προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	82
5.6.	Αρχές και πρακτικές ως μετασχηματιστικοί ηγέτες στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας	84
5.7.	Ανασταλτικοί παράγοντες και γνώσεις που αποκόμισαν ως Διευθυντές στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας	92
5.8.	Εμπλεκόμενοι φορείς για την διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας.	95
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.	97
6.1.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	97
6.2.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	109
	Βιβλιογραφία.....	110

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Γεωργιάδου Αθηνά του Ηλία, με αριθμό μητρώου dem 2020 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα



A. ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών και αξιών στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα είναι ένας κομβικός και σημαντικός παράγοντας στην διαμόρφωση ενός σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολείου. Σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες αποδείχθη, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενδείκνυται για την αποτελεσματική και ποιοτική διοίκηση των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου Οδυσσέας, 2008). Αρχικά, οφείλει να τονιστεί, ότι η ευθυγράμμιση των συμφερόντων της σχολικής μονάδας με αυτά των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτελεί απώτερο στόχο ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Παράλληλα, αποτελεί πρότυπο για τα μέλη που διευθύνει καθώς εμπνέει και προωθεί ένα κοινό όραμα, στηριζόμενος στην επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, ορίζει εκπαιδευτικούς στόχους και καινοτομεί (Bass & Burns, 2006). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στην διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα διερευνάται, εάν η/ο διευθύντρια/ής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, στην οποία εισέρχονται μαθητές με διαφορετική γλώσσα, εθνική, θρησκευτική ταυτότητα μέσα από το θεσμικό του/της ρόλο μπορεί με τα ηγετικά της/ου προσόντα, χαρίσματα και δεξιότητες, να προωθήσει τις αρχές και αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να εξασφαλιστεί η αρμονική συμβίωση όλων των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική μονάδα.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, θρησκευτική ετερότητα, μετασχηματιστική ηγεσία, εκπαίδευση

ABSTRACT

School leadership plays an important role in promoting intercultural principles and values in mode Greek reality. At the same time, it is a key and an important factor in shaping a modern intercultural school. Recent research has shown that transformational leadership is appropriate for the efficient and quality management of multicultural education units (Paleologos & Evangelos Odysseas, 2008). First of all, it should be emphasized that aligning the interests of the school unit with those of the members of the educational community is the ultimate goal of a transformational leader. At the same time, he is a model for the members, he leads as he inspires, promotes a common vision based on communication, trust and cooperation, sets educational goals and innovates (Bass & Burns, 2006). The aim of this research is to investigate the role of transformational school leadership in the management of religious diversity in intercultural secondary education. More specifically, if the principal of an educational unit, which includes students with a different language, national and religious identity, can through his / her institutional role, and with his/her leadership skills and talents, promote principles and values of intercultural education, in order to ensure the harmonious coexistence of all the members that make up the educational unit.

Keywords: Multiculturalism, interculturalism, religious diversity, education, transformational leadership

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μετακινήσεις πληθυσμών ολοένα αυξάνονται και μεταβάλλουν τον κοινωνικό χάρτη και ιστό κάθε κρατικής οντότητας. Πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες αναδεικνύουν νέες προκλήσεις σε παγκόσμια εμβέλεια και καθιστούν αναγκαία την αναμόρφωση της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής μιας χώρας. Η έλευση νέων πολιτισμών, η πολιτιστική ανταλλαγή των λαών διαμορφώνουν νέες κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες. Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ριζικά εξαιτίας του μεγάλου κύματος μετανάστευσης και της εισροής προσφυγικών πληθυσμών. Ως αποτέλεσμα αυτού, μετετράπη η Ελλάδα, σε χώρα υποδοχής πολυπολιτισμικών οντοτήτων που άλλαξαν την πληθυσμιακή σύνθεση του κράτους.

Πρόσφατα, την τελευταία πενταετία έπρεπε η Ελλάδα να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί μια μεγάλη εισροή προσφύγων, οι οποίοι είτε χρησιμοποιούσαν τη χώρα ως χώρα διέλευσης προς τα ευρωπαϊκά κράτη, είτε εγκαθίσταντο μόνιμα στο ελληνικό κράτος. Το γεγονός αυτό αποτελούσε πρόκληση για τις ελληνικές υπηρεσίες καθώς, εκτός της καταγραφής του εισερχόμενου πληθυσμού, όφειλαν να εξασφαλίσουν στέγαση, σίτιση και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη για όλο τον προσφυγικό πληθυσμό. Επιπρόσθετα, το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει αλλάξει άρδην την οικονομική, κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας.

Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν και αναμόρφωσαν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έλευση μαθητών με θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα, αλλά και με διαφορετικό γλωσσικό κώδικα, έθεσαν καινούργιες προκλήσεις και δημιούργησαν νέες ανάγκες, τις οποίες όφειλαν οι ιθύνοντες της εκπαίδευσης να λάβουν σοβαρά υπόψη. Αυτό είχε ως εξέλιξη, την άμεση και επιτακτική ανάγκη αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος διότι εισήλθε ένας μεγάλος αριθμός μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2015).

Το γεγονός αυτό επηρέασε άμεσα και το σχολικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και γενικά ολόκληρη την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Τοιοιτοτρόπως, η εκπαιδευτική ηγεσία πέρα από την αναγκαία αναδιάρθρωσή της οφείλει να αναπτύξει σχέδιο δράσης, ώστε να εξασφαλιστεί η εκπαίδευση όχι μόνο των γηγενών μαθητών αλλά και των μειονοτικών μαθητών που μόλις εισήλθαν στην χώρα (Gundara & Portera, n.d.). Επίσης, μετά από τις

εξελιχθείσες κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές οφείλει να προωθήσει και να εδραιώσει τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα και το αλτρουιστικό της πνεύμα. Να μεταλαμπαδεύσει τις αξίες και την αναγκαιότητα της γνώσης όχι μόνο για την ατομική βελτίωση αλλά εν συνόλω της ανθρωπότητας, με απώτερο στόχο την διαμόρφωση ενός ευγενούς πολίτη που θα σέβεται και θα κατανοεί τον συνάνθρωπο και τα δικαιώματά του.

Ειδικότερα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσδίδει την δεξιότητα και ευελιξία στους καθηγητές αλλά και στους μαθητές να κατανοήσουν τον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας, έχοντας ως εργαλείο τις αξίες και αρχές της, απαλλάσσοντάς τους από στερεότυπα, προκαταλήψεις αλλά και από φαινόμενα, όπως αυτό του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Αnon., 2021). Σήμερα, τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών αλλά και της Ελλάδας αναγνωρίζουν την συμβολή της, αφού προωθεί το σεβασμό και την αξιοπρέπεια της ανθρώπινης υπόστασης, ανεξαρτήτως της εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών. Προς την κατεύθυνση αυτή πρωταρχικός παράγοντας αποτελεί η άριστη συνεργασία όλων των φορέων της εκπαίδευσης, της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Μπαλαταζής & Νταβέλος , 2009).

Σήμερα, η ελληνική εκπαίδευση αποτελείται από μαθητές με διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα. Για αυτό το λόγο καθίσταται επιτακτική ανάγκη, τόσο η ηγεσία μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και οι εκπαιδευτικοί να καταστήσουν ένα φιλικό και ευνοϊκό κλίμα στην εκπαιδευτική μονάδα στην οποία συνυπάρχουν και συμβιώνουν όχι μόνο μαθητές με διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα αλλά και εκπαιδευτικοί. Οι σχέσεις όλων οφείλουν να διαπνέονται από πνεύμα καλής συνεργασίας κι αμοιβαίας εμπιστοσύνης και δεκτικότητα απέναντι στην διαφορετικότητα και στην ποικιλομορφία. Οι προκλήσεις της ηγεσίας είναι πολλές. Οι ηγέτες καλούνται να ανταπεξέλθουν στο νέο τους ρόλο, καθώς η κοινωνία στην οποία ζουν έχει αλλάξει αλλά και η βάση των σπουδών τους ήταν προσανατολισμένη σε άλλες κατευθύνσεις. Οπότε απαιτείται άμεση αντίληψη του κοινωνικού γίγνεσθαι αλλά και ευελιξία στα νέα ερεθίσματα που η σημερινή κοινωνία θέτει. Οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο νέο τους ρόλο, προωθώντας την αποδοχή και το σεβασμό της ετερότητας, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα νέα κοινωνικά δεδομένα δεν είναι πρόβλημα αλλά εξελικτική πορεία της κοινωνίας.

Απώτερος στόχος είναι η αρμονική συμβίωση και συνύπαρξη όλων των παραγόντων που αποτελούν τη σχολική κοινότητα, ανεξαρτήτως πολιτισμικών, θρησκευτικών ετεροτήτων και αυτός είναι ο νέος τους απαιτητικός ρόλος διότι οι εξωγενείς αλλά και ενδογενείς κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες πολλές φορές συγκρούονται, με αποτέλεσμα να απαιτηθεί να μετασχηματιστεί η νοοτροπία και η κουλτούρα του σχολείου. Καθώς το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται από πολλούς ερευνητές κατάλληλο για την εξασφάλιση ενός υγιούς περιβάλλοντος για την προώθηση της αλλαγής την νοοτροπίας των ατόμων προς το σκοπό της αποδοχής της ετερότητας, καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω επισκόπηση του ρόλου του (Χατζηπαναγιώτου & Κυριάκου, 2013).

Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι οι παραπάνω λόγοι αποτελούν εφελκυστικό έρευνας, για τη διερεύνηση των πρακτικών και μεθόδων που ακολουθούν σήμερα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να ανταποκρίνονται στο θεσμικό τους ρόλο και στις νέες προκλήσεις, με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου του μετασχηματιστική ηγέτη σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας καθώς και στη σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρωταρχικός παράγοντας της έρευνας αποτελεί η φωνή του Διευθυντή του οποίου πλέον ο ρόλος είναι πολυσύνθετος και άκρως απαιτητικός.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Μέχρι σήμερα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες και προσπάθειες προσέγγισης του όρου της διαπολιτισμικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Πολύ συχνά, οι έννοιες «πολυπολιτισμική» και «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ταυτίζονται και λαμβάνονται υπόψη ως συνώνυμοι όροι. Ωστόσο, σε βιβλιογραφικές αναφορές παρουσιάζεται ασάφεια στην ερμηνεία αυτών των δύο όρων. Η Ευρώπη είναι προσηλωμένη περισσότερο στον όρο «διαπολιτισμική» ενώ στις άλλες μεγάλες Ηπείρους δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Hill, 2007). Επίσης, η Ευρώπη ορίζει την έννοια της πολυπολιτισμικότητας ως μια κατάσταση στην οποία απλώς συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί και εθνικότητες, ενώ η έννοια της διαπολιτισμικότητας παραπέμπει στην αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών σε έναν χώρο όπου κυριαρχεί το διαφορετικό πολιτιστικό στοιχείο (Hill, 2007).

Όμως εντός των ευρωπαϊκών χωρών υφίστανται διαφοροποιήσεις ως προς τη χρήση των όρων αυτών. Για παράδειγμα, στις χώρες όπως η Αγγλία και η Φινλανδία ευρέως διαδεδομένη είναι η έννοια «πολυπολιτισμική εκπαίδευση», στη Σουηδία και την Ολλανδία δίνεται έμφαση στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο, ότι οι δύο αυτοί όροι λαμβάνονται υπόψη ταυτόσημα για να χαρακτηρίσουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης (Zilliacus & Holm, 2009).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, κατά τους (Sleeter & Grant, 2003) λαμβάνει διάφορες διαστάσεις ως προς την ερμηνεία της. Για παράδειγμα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών και άλλες φορές υπερτερεί το ενδιαφέρον περισσότερο σε διαρθρωτικά ζητήματα.

Η UNESCO με την έννοια «Πολυπολιτισμός» περιγράφει μία κοινωνία στην οποία συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στα διαφορετικά εθνικά και πολιτιστικά στοιχεία του λαού αλλά επίσης και στην αλλόγλωσση, αλλόθρησκη ετερότητα. Σε ό,τι αφορά την νοηματοδότηση της έννοιας «Διαπολιτισμός» ερμηνεύεται αυτή ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ

ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Η διαπολιτισμικότητα προέρχεται από την ύπαρξη πολυπολιτισμικότητας, η οποία αλληλοεπιδρά μεταξύ της, τόσο ατομικά, όσο συλλογικά μέσω της ουσιαστικής, εποικοδομητικής επικοινωνίας (UNESCO, 2006) (Zilliacus & Holm , 2009).

Επιπρόσθετα, η UNESCO διαχωρίζει τους όρους και τους προσεγγίζει από διαφορετικό σημείο αναφοράς, όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται περισσότερη εξελιγμένη. Με τον όρο της πολυπολιτισμικότητας αναφέρεται στην εκπαίδευση που έχει θέσει ως στόχο την κατανόηση της πολιτιστικής ετερότητας και την προώθηση της αποδοχής ή τουλάχιστον της ανοχής της. Από την άλλη τονίζει, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει πέρα από την απλή ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία, στην μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση, προκειμένου να καλλιεργηθεί πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης, το οποίο θα εξασφαλίσει την ομαλή και αρμονική συμβίωση όλων ανθρώπων, ανεξάρτητα από την πολιτισμική και εθνική προέλευσή τους (UNESCO, 2006).

Ωστόσο μέχρι σήμερα ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (*Multicultural Education*)» αποτελεί αντικείμενο έρευνας καθώς αντιμετωπίζει δυσκολία στην αποσαφήνισή του. Υπάρχει δυσχέρεια ορισμού με καθολική αποδοχή της έννοιας καθώς υφίστανται ποικίλες αντιλήψεις και εκδοχές των εννοιών «εκπαίδευση» και «πολιτισμός» (culture). Συμπερασματικά, ο διαχωρισμός των εννοιών «διαπολιτισμική» ή «πολυπολιτισμική» εκπαίδευση εξαρτάται κάθε φορά από τον τρόπο προσέγγισής τους (Zilliacus & Holm , 2009).

1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση*» παραπέμπει στην δυναμική αλληλεπίδραση της πολιτιστικής και εθνικής ετερότητας σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Αναφέρεται εξ ολοκλήρου στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, στον τρόπο λειτουργίας και στα αποτελέσματα των δράσεων που εκτελούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με απώτερο στόχο την αναδιάρθρωση και αναπροσαρμογή του προς την κατεύθυνση της αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας. Οι ραγδαίες κοινωνικό-πολιτισμικές και οικονομικές μεταβολές εμφανίζουν νέες προοπτικές και κίνητρα για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, συνάμα όμως και προκλήσεις για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Μπαλτατζής & Νταβέλος , 2009).

Οι πολυπολιτισμική κοινωνία ορίζει και επιτάσσει την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί πλέον αντικείμενο έρευνας των

Παιδαγωγικών επιστημών. Ταυτόχρονα, το μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση συντίθεται από την διαπολιτισμική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, με εργαλείο την αρχή της ισότητας, το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο αποσκοπεί στην προώθηση όχι μόνο της γνώσης αλλά και της ανάπτυξης της συναισθηματικής ικανότητας της μαθητικής κοινότητας, να παρέχει ίσες δυνατότητες εξέλιξης προς όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ετερότητα, να προσφέρει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον ώστε να επιτευχθεί η αποδοχή και ο αλληλοσεβασμός της ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή. Σε συνδυασμό με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων η εκπαίδευση κινητοποιεί, ευαισθητοποιεί και κατευθύνει τους μαθητές στη διασφάλισή τους, με αποτέλεσμα να μετασχηματίζει συνολικά όλη την κοινωνία (Χατζησωτηρίου, et al., 2018).

Αναλυτικότερα, το σχολείο ως κυριότερος φορέας κοινωνικοποίησης, πέρα από την μεταλαμπάδευση των παρεχόμενων γνώσεων, διαμορφώνει και καλλιεργεί την προσωπικότητα των μαθητών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ευαισθητοποιεί τους μαθητές και τους ωθεί στην αποδοχή και το σεβασμό της ετερότητας με απώτερο στόχο την μελλοντική μετεξέλιξή τους σε αλληλέγγυους πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως εξελίχθηκε η ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, στην οποία αλληλοεπιδρούν ομάδες με διαφορετική πολιτισμική υπόσταση. Επομένως, η ύπαρξη πολλών πολιτισμών σε ένα περιβάλλον δεν αποτελεί αναγκαστικά σημείο σύγκρουσης αλλά μια ευκαιρία κινητοποίησης όλων των μελών της κοινωνίας προς την ανοχή, σεβασμό και αποδοχή της ετερότητας (Κεσίδου, 2008).

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ιδιαίτερος φορέας προσέγγισης των πολιτισμικών διαφορών, διαθέτει την ικανότητα παροχής δυνατοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των προκλήσεων της θρησκευτικής ετερότητας στις ευρωπαϊκές κοινωνίες (Schreiner, 2007).

Στην Ελλάδα το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, προέρχεται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και προσφύγων (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών παρουσιάζει ετερότητα σε ό,τι αφορά το έθνος, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, αλλά και τη θρησκευτικότητα. Η ετερότητα αυτή καθαυτή δεν αποτελεί πρόβλημα. Η επιπτώσεις αυτής της κατάστασης επέρχονται όταν κυριαρχεί η κοινωνική και οικονομική ανισότητα και η έλλειψη δικαιοσύνης, στοιχεία που συμβάλλουν στην επιτάχυνση της περιθωριοποίησης και εμφάνισης των

φαινομένων παθογένειας στην κοινωνία. Προκειμένου να αμβλυνθούν οι ανισότητες και να εξασφαλιστεί η αποδοχή της ετερότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο (Γκότοβος, 2002) (Παπαευαγγέλου & Παπαχρήστου, 2020).

Στο Συμβούλιο της Ευρώπης το 2008, σύμφωνα με τη Σύσταση της Επιτροπής Υπουργών, σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθορίστηκε, ότι πρέπει να καλλιεργηθεί στους μαθητές η ικανότητα ανάπτυξης δημοκρατικής στάσης ανεκτικότητας και σεβασμού απέναντι στη θρησκευτική ετερογένεια και στις θρησκευτικές ή μη πεποιθήσεις. Επιπρόσθετα, πρέπει να αναπτυχθεί στους μαθητές η ικανότητα κατανόησης και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της καλλιέργειας κοινωνικής ευαισθησίας στην διαφορετική κοινωνική έκφραση της ταυτότητας τού κάθε ανθρώπου, της καταπολέμησης της μισαλλοδοξίας, της πνευματικής διεύρυνσης των μαθητών καθώς και η ικανότητα διαλεκτικής μεταξύ των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό και μη θρησκευτικό υπόβαθρο ώστε να είναι σε θέση να αποσαφηνίζουν αντικειμενικά έννοιες που άπτονται της θρησκευτικής ετερότητας (Jackson, 2016).

Σε έκθεση της UNESCO (UNESCO, 2019) τονίζεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζεται μέσα από τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την προώθηση ενταξιακών εκπαιδευτικών μοντέλων, τα οποία να λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία και να συμβάλουν στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας (Γόγολα, 2021).

1.3. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας

Σε διεθνές επίπεδο η διαχείριση της διαπολιτισμικότητας δεν στηρίχτηκε αποκλειστικά και μόνο σε μια ενιαία παγκόσμια προσέγγιση. Ανάλογα με την πολιτιστική ταυτότητα και την κοινωνική και εκπαιδευτική στρατηγική που καθιέρωσε κάθε κρατική οντότητα, υπερίσχυσαν πέντε διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης, από τα οποία αναγνωρίζονται από τον μονοπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό προσανατολισμό τους (Κεσίδου, 2008).

Μονοπολιτισμικά	Πλουραλιστικά
Αφομοίωσης	Πολυπολιτισμικό
Ενσωμάτωσης	Αντιρατσιστικό
	Διαπολιτισμικό

Μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού (Κεσίδου, 2008)

Το μονοπολιτισμικό «Μοντέλο αφομοίωσης» αποβλέπει στην απόλυτη αφομοίωση της διαφορετικής πληθυσμιακής ομάδας από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Προκειμένου οι ομάδες με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα να γίνουν αποδεκτές από την χώρα υποδοχής, οφείλουν να υιοθετούν τη γλώσσα και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας. Απώτερος στόχος είναι η απόλυτη αφομοίωσή τους από το κράτος υποδοχής, θέτοντας στο περιθώριο την προσωπική πολιτιστική τους ταυτότητα και αλλοίωση της μητρικής τους γλώσσας. Οι νεοεισερχόμενοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» καθώς αγνοούν παντελώς ή μερικώς την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και εξελικτικά αποτελούν «πρόβλημα προς αντιμετώπιση» στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ως επακόλουθο αυτού είναι, η προσαρμογή των εισερχόμενων μαθητών στα δεδομένα και τα χαρακτηριστικά του σχολείου και όχι αντιστρόφως.

Το αναφερόμενο μονοπολιτισμικό μοντέλο εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου σε «Μοντέλο ενσωμάτωσης», είναι περισσότερο ευέλικτο σε ό,τι αφορά την τήρηση των παραδόσεων και εθίμων των μειονοτικών μαθητών στη χώρα υποδοχής. Οι μαθητές με πολιτιστική ετερότητα δύνανται να χρησιμοποιούν και να τηρούν τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους, όπως τη μητρική τους γλώσσα και τα έθιμά τους, βέβαια μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου. Αποδεκτή λοιπόν είναι, η πολιτισμική ετερότητα μέχρι το σημείο εκείνο που δεν επηρεάζει τη βασική δομή και λειτουργία της κυρίαρχης κοινωνίας. Το μοντέλο αυτό αποβλέπει στην πλήρη ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που τους φιλοξενεί, χωρίς την ύπαρξη πολιτισμικής ανταλλαγής μεταξύ των γηγενών πληθυσμιακών μονάδων. Το κράτος λειτουργεί υποστηρικτικά στους μειονοτικούς μαθητές στην εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης χώρας.

Καθώς τα παραπάνω μονοπολιτισμικά μοντέλα δεν εξασφάλιζαν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικές επιστήμες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους σε περισσότερο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτήτων.

Αρχικά, το πλουραλιστικό «Πολυπολιτισμικό Μοντέλο» αποβλέπει στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της αρμονικής συμβίωσης όλων των μαθητών στην κυρίαρχη χώρα, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ή θρησκευτική τους ταυτότητα, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται ισότιμα. Έτσι, δίνεται έμφαση στην εξασφάλιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας και της ελευθερίας τού κάθε μαθητή, να ακολουθεί μια εκπαίδευση στην μητρική του γλώσσα και σύμφωνα με τη δική του πολιτισμική ταυτότητα. Τιοιουτοτρόπως, μπορούν να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές μονάδες για μειονοτικούς μαθητές, με ξεχωριστό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρότι το μοντέλο αυτό λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μειονοτικών μαθητών, ωστόσο παρουσιάζει προβληματικές στον κοινωνικό κορμό της κρατικής οντότητας, καθώς δυνητικά εγκυμονεί κινδύνους. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία μπορούν οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται μεμονωμένα, ωστόσο χωρίς να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, μπορεί να οδηγηθούν σε απομόνωση ή περιθωριοποίηση. Αναπόφευκτα στην πορεία δημιουργούνται ξεχωριστές κοινωνικές ομάδες στην κυρίαρχη κοινωνία, οι οποίες απειλούν την κοινωνική συνοχή και οδηγούνται τελικά στο περιθώριο με όλα τα συνεπακόλουθα.

Εξελικτικά, το πλουραλιστικά προσανατολισμένο «Αντιρατσιστικό μοντέλο» επικεντρώνεται στην πρόληψη και την εξάλειψη του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία καθώς και στην ισότιμη μεταχείριση των μειονοτήτων. Στόχος είναι να ευαισθητοποιήσει και να κατευθύνει την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα προς την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου, ανεξαρτήτως προέλευσης και θρησκείας και στην άρση των ρατσιστικών φαινομένων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν να κατανοήσουν τους λόγους αποτυχίας ένταξης των εισερχόμενων μαθητών στην κυρίαρχη χώρα.

Επιπρόσθετα, μέριμνα των κοινωνιών αποτελεί η οικονομική υποστήριξη των μειονοτήτων, ώστε να λειτουργήσουν ισάξια και με επιτυχία στην εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού παραπέμπει στον «θεσμικό ρατσισμό», ο οποίος δεν εμπεριέχεται μόνο στην μισαλλοδοξία και στις στερεότυπες αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά και στους κοινωνικούς φορείς, καθώς επίσης και στην εκπαίδευση, όπου παρεισφρέουν τακτικά ρατσιστικά φαινόμενα. Το «Αντιρατσιστικό μοντέλο» επικρίθηκε εξαιτίας της έμφασης στο θεσμικό ρατσισμό, καθώς με τον τρόπο του καθοδηγεί το σχολείο σε κοινωνικοπολιτικές έριδες (Κεσίδου, 2008).

Το πλουραλιστικό «*Διαπολιτισμικό μοντέλο*» εμφανίζεται στην Ευρώπη τη δεκαετία του '80 εξαιτίας των αναφερθέντων ατελειών. Απευθύνεται στο σύνολο του πληθυσμού που ζουν σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία απαιτεί βαθύτερες αλλαγές ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες του πληθυσμού της. Απάντηση σε μια τέτοια κοινωνία μπορεί να δώσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία προωθεί σύμφωνα με τη θεωρία του Essinger τις τέσσερις αρχές της: 1. *εκπαίδευσης για την ενσυναίσθηση* με κύριο στόχο το ενδιαφέρον για τον άλλον και τη διαφορετικότητά του, 2. *εκπαίδευσης για αλληλεγγύη*, με στόχο διαμόρφωσης συλλογικής συνείδησης, 3. *εκπαίδευση για τον διαπολιτισμικό σεβασμό*, η οποία προωθεί την αποδοχή και σεβασμό της ετερότητας, καθώς επίσης την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών σε μια χώρα, 4. *εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης* η οποία στοχεύει στην εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων και των εθνικών προκαταλήψεων (Essinger, 1989). Η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπερνά το σύνολο της εκπαίδευσης. και απαντά στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού.

«Στην Ελλάδα, στην Εθνική Στρατηγική του Υπουργείου μεταναστευτικής πολιτικής (2019) συστήνεται το «*μοντέλο ένταξης*» του μειονοτικού πληθυσμού, το οποίο ανταποκρίνεται στα δεδομένα της σύγχρονης πλουραλιστικής ελληνικής κοινωνίας. Αποβλέπει στον σεβασμό και κατανόηση της ετερότητας, στην διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην ισάξια δραστηριοποίηση όλων των πληθυσμιακών ομάδων στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Καλλιεργεί την συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τον διάλογο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ετεροτήτων, με ουσιαστικούς πυλώνες την ανεκτικότητα και την δημοκρατία, και με απώτερες βλέψεις προς το κοινό καλό και την εξασφάλιση της ευημερίας» (Γόγολα, 2021).

Προκειμένου να κατανοηθεί απόλυτα το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να αναφερθούν οι τρεις κυρίαρχοι πυλώνες της, όπως τις περιγράφει ο Δαμανάκης (Δαμανάκης, 2002):

1. Ισοτιμία των πολιτισμών.

Θεμέλιο αυτής της αρχής είναι η παραδοχή ότι ο κάθε πολιτισμός εξυπηρετεί τις ανάγκες των ανθρώπων που τον δημιούργησαν και τον ανέπτυξαν. Έτσι καθίσταται σαφές, ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι και ισάξιοι μεταξύ τους. Απορριπτέα είναι οποιαδήποτε σύγκριση, κατάταξη και χαρακτηρισμός οποιουδήποτε πολιτισμού σε «ανώτερο» ή «κατώτερο». Το αξίωμα αυτό θεωρείται ως βασικό καθώς στοχεύει

στην ισότιμη αντιμετώπιση των «ενδιάμεσων πολιτισμών» για παράδειγμα των «πολιτισμών των μεταναστών», οι οποίοι κατά την μετακίνησή τους από την χώρα προέλευσής τους και εγκατάστασή τους σε άλλες χώρες, διαφοροποιούν τα αρχικά πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά και μετεξελλίσσονται δεχόμενοι επιρροές από τις χώρες υποδοχής.

2. Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Η παρούσα αρχή πρεσβεύει να αποκαταστήσει τους μειονοτικούς μαθητές ως «διαφορετικούς» και όχι ως «ελλειμματικούς». Οι μαθητές οι οποίοι εισέρχονται στη χώρα υποδοχής φέρουν μαζί τους την πολιτιστική τους ταυτότητα, η οποία είναι «διαφορετική» από την αυτή της κυρίαρχης χώρας και όχι «ελλειμματική». Ως εκ τούτου είναι φορείς ενός μορφωτικού κεφαλαίου και δόκιμο είναι να αποτελεί αυτό πηγή γνώσης στη σχολική κοινότητα, πράγμα το οποίο συμβάλει στην μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Έτσι, καθίσταται σαφές, ότι η αποδοχή ενός παιδιού με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και με το προσωπικό του μορφωτικό κεφάλαιο είναι σημαντική ώστε αυτό να εξελιχθεί ομαλά και απρόσκοπτα στο κοινωνικό περιβάλλον.

3. Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Πρωταρχικός παράγοντας της αρχής αυτής είναι ο σεβασμός των πολιτιστικών στοιχείων των εισερχομένων μαθητών στην χώρα υποδοχής και η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευσή τους. Η πολιτιστική τους ταυτότητα οφείλει να διαφυλαχθεί. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν το σχολείο αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές, τους υποστηρίζει και τους παρέχει τα εχέγγυα για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, μελλοντικά, οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν τόσο οικονομικά αλλά και πολιτισμικά ώστε να επέλθει κοινωνικοοικονομική, και πολιτιστική ισότητα στην κοινωνία στην οποία ζουν. Το αναμενόμενο επίτευγμα αποτελεί, η ομαλή ενταξιακή πορεία των μαθητών με πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα στην χώρα υποδοχής και η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

1.4. Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη τα εκπαιδευτικά συστήματα να διαμορφώσουν ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, με απώτερο στόχο τη

δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής ετερογένειας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, κυρίαρχο μέλημα της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών ως πολίτες μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οι οποίοι θα σέβονται την γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, παράλληλα με τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι σημαντικός, διότι αποτελεί βασικό εργαλείο διαμόρφωσης νέων στάσεων, αξιών και συμπεριφορών απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ετερότητες. Ταυτόχρονα, αποκτώνται κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες από τους μαθητές, οι οποίες συντείνουν στην ολοκλήρωση μιας αλτρουιστικής και αλληλέγγυας προσωπικότητας (Καγκά, 2001) (Σγούρα, et al., 2018).

Στη Σύσταση για την παιδεία (*“Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms”*), στην 18^η Σύνοδο της UNESCO στις 19 Νοεμβρίου 1974 ως κυρίαρχοι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ορίστηκαν αυτολεξεί οι εξής :

1. «Η οικουμενικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες της τις εκφάνσεις και προοπτικές.
2. Η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός όλων των πολιτισμών με τον συνακόλουθο αξιακό κώδικα.
3. Η προώθηση της ισότητας των λαών, τα πολιτιστικά στοιχεία του κάθε λαού συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη απόκτηση της γνώσης και στην διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων του ανθρώπου.
4. Η πεποίθηση ότι οι λαοί και τα έθνη είναι αλληλένδετα.
5. Η καλλιέργεια του διαλόγου με τον έτερο.
6. Η παραδοχή όλων, ότι πέρα από τα δικαιώματα του καθενός υπάρχουν και υποχρεώσεις απέναντι στον συνάνθρωπο, ανεξάρτητα από την πολιτιστική του ταυτότητα.
7. Η παραδοχή, της αναγκαιότητας της διεθνούς αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των λαών, η οποία θα προωθείται ως αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής» (UNESCO, 1974).

Επιπρόσθετα, σε διεθνές επίπεδο στις επιστήμες της εκπαίδευσης εντοπίζονται τα κύρια σημεία των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1. Η διαπολιτισμική μάθηση ως κοινωνική μάθηση. Στοχεύει στην κατανόηση του άλλου, στην ανεκτικότητα, αλτρουισμό και στην εξάλειψη των στερεότυπων αντιλήψεων. Για αυτό το λόγο καθίσταται αναγκαία από την προσχολική αγωγή (Krüger & Grunert, 2006). Αυτός ο στόχος θεμελιώθηκε από τον Schmitt το 1979 (Schmitt, 1979) σε αναφορά των αναπτυξιακών ψυχοκοινωνικών αποτελεσμάτων των επιστημονικών ερευνών που έχουν συντελεστεί στο χώρο της παιδαγωγικής έρευνας για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με πανανθρώπινες αξίες και την αλλαγή στάσεων του μαθητή. Ένα παράδειγμα υλοποίησης αυτού του στόχου στην πράξη είναι η «*συνεργατική μάθηση*» σύμφωνα με την οποία εγκωμιάζεται η αξία της ομάδας έναντι της ατομικής επίδοσης.
2. Σεβασμός της πολιτισμικής και κοινωνικής ετερότητας. Κατά τον Schoenhammer 1983, αυτός ο στόχος εντοπίζεται ως εμπειρικά αποδεδειγμένη αναγκαιότητα, η οποία οφείλει να υλοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ποικιλομορφία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η υλοποίηση του στόχου εξηγείται με την ανάπτυξη μιας προσωπικότητας που να διαθέτει την ικανότητα α) σεβασμού των αμοιβαίων προσδοκιών, β) αντιμετώπισης των συγκρούσεων, και γ) αντίληψης της αναγκαιότητας αποδοχής του άλλου (Krüger & Grunert, 2006).

Στη χώρα μας, σύμφωνα με τον υπ' αριθμό Νόμο 2.413/1996 (ΦΕΚ 124/17-6-96) καθιερώνεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στο άρθρο 34 διατυπώνεται ως στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος για την προσφορά γνώσης σε μαθητές με πολιτιστική και κοινωνική ετερότητα. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από την διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία προσαρμόζεται σε αυτές. Το αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται κανονικά όπως και στα άλλα δημόσια σχολεία (e.nomothesia.gr, 2020).

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποβλέπει «στην προετοιμασία των νέων ώστε να κατανοήσουν ότι είναι πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντάς τους ταυτόχρονα τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας». Έτσι, στην διαπολιτισμική παιδαγωγική κατοχυρώνεται η αλληλοαποδοχή και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με απώτερο στόχο την δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Συμπερασματικά, μπορεί να οριστεί ως στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, η καλλιέργεια της «*διαπολιτισμικής ετοιμότητας*» (πνευματική διεύρυνση και κατάρτιση με σκοπό να υιοθετηθούν οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) αλλά και της «*διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας*», (δεξιότητα ποιοτικής αντιμετώπισης των πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφορών) Οφείλει επίσης να κατανοηθεί, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε όλη την μαθητική κοινότητα, λειτουργώντας με γνώμονα μιας «*Παιδαγωγικής για Όλους*» και περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες, έστω και εάν δεν υπάρχει μαθητής με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

Σε ότι αφορά τη θρησκευτική διάσταση, βασική επιδίωξη της είναι, η ανάπτυξη της κατανόησης της θρησκευτικής ετερότητας. Η στοχευμένη γνώση οδηγεί στην επίτευξη αυτής της κατανόησης και εξελικτικά στην απόκτηση επάρκειας με σκοπό να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν σχετικές δεξιότητες, να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις προς την θρησκευτική ετερότητα, η ανεκτικότητα, και η αξιοπρέπεια (Jackson, 2016).

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται τόσο σε «*κρατικό*», όσο και σε «*διακρατικό*» επίπεδο. Από τη μία το «*κρατικό*» αφορά μαθητές με πολιτισμική, κοινωνική, θρησκευτική ετερότητα που διαβιούν με τους μαθητές της κυρίαρχης χώρας εντός των ορίων ενός κράτους. Το «*διακρατικό*» επίπεδο είναι εκείνο που αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση λαών που ζουν σε διαφορετικά κράτη (Κεσίδου, 2008).

1.5. Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική «επάρκεια» και «ετοιμότητα»

Ως «*εκπαιδευτική επάρκεια*» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός όταν ολοκληρώνει τις σπουδές τους στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Οι παρασχεθείσες γνώσεις πιστοποιούνται με την χορήγηση Τίτλου Σπουδών και επιβεβαιώνουν την γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, ώστε να ανταποκρίνεται γνωστικά στο εκπαιδευτικό του έργο. Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι ένας τελειόφοιτος εκπαιδευτικός διαθέτει τις προσλαμβάνουσες γνώσεις αλλά και εκείνες τις δεξιότητες που δύνανται να εξασφαλίσουν την αποδοτικότητα και την ποιότητα στο εκπαιδευτικό του έργο.

Ως «*εκπαιδευτική ετοιμότητα*» νοείται η ευελιξία και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζει την επιστημονική κατάρτιση και το θεωρητικό του υπόβαθρο σε πρακτικό επίπεδο στην διδασκαλία. Διαθέτει δηλαδή την ικανότητα να

αφουγκράζεται και να ανταποκρίνεται άμεσα σε σωματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος κάτι που οφείλεται στην κατάλληλη προετοιμασία του στο Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Συνοψίζοντας, η χρήση του όρου «εκπαιδευτική επάρκεια» μας παραπέμπει στην επιβεβαίωση των σπουδών και ικανοτήτων που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να διδάξει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που έχει σπουδάσει, ενώ η «εκπαιδευτική ετοιμότητα» έχει σχέση με την ικανότητα υλοποίησης των γνώσεων που διαθέτει κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου (Γεωργογιάννης, 2009).

Η «Διαπολιτισμική επάρκεια» καλύπτεται γενικά από τις θεωρητικές και επιστημονικές γνώσεις που έχει αποκομίσει ο εκπαιδευτικός, είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών του στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είτε από διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και αφορούν τις γνώσεις κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου, που ανταποκρίνονται στους διαφορετικότητας των πολιτισμών, τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες, των συνθηκών διαβίωσης του εισερχόμενου πληθυσμού με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και που αποτελούν μέρος της κοινωνικής οντότητας της χώρας. Γενικά, περιλαμβάνει τις γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικής και κοινωνικής ετερότητας στον κοινωνικό κορμό της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2009).

Αναλυτικότερα, η διαπολιτισμική «επάρκεια» περιλαμβάνει τις γνώσεις :

- της εξέλιξης των μεταναστευτικών ρευμάτων
- της διαχείρισης των τάξεων υποδοχής
- της διδακτικής μεθοδολογίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα
- των μοντέλων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- των παραμέτρων εκείνων που αφορούν την διαπολιτισμικότητα (Γιαννάς, 2021)

Η «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» νοείται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται και να μετουσιώνει τις γνώσεις που αποκόμισε από τις σπουδές του ή από τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην διδακτική πράξη. Γενικά, ορίζεται η δεξιότητα και ικανότητα άμεσης και αποτελεσματικής ανταπόκρισης στα διαπολιτισμικά ερεθίσματα, η οποία οφείλεται στην κατάλληλη προετοιμασία και άσκηση (Γεωργογιάννης, 2009).

Αναλυτικότερα, η διαπολιτισμική «ετοιμότητα» περιλαμβάνει τις γνώσεις :

- αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας
- επικοινωνίας και συναναστροφής με τον «έτερο»
- της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, των αξιών και των παραδόσεων (Γιαννάς, 2021)

1.6. Ηγεσία και Διοίκηση

1.6.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της ηγεσίας και διοίκησης

Ο όρος «ηγεσία» δέχτηκε πολλές ερμηνείες από πολλούς μελετητές χωρίς να έχει προσδιοριστεί επακριβώς η εννοιολογική του προσέγγιση. Οι ερευνητές νοηματοδοτούν τον όρο της ηγεσίας σύμφωνα με τις προσωπικές τους προοπτικές και εκφάνσεις του αντικειμένου που ερευνούν. Υφίσταται συναίνεση στην άποψη αυτή ότι δηλαδή δεν είναι εννοιολογικά διασαφημένος ο όρος της ηγεσίας και ως εκ τούτου δεν υπάρχει η δυνατότητα να καθοριστεί μια γενική έννοια για τον όρο αυτό.

Ο (Fiedler, 1971) διατυπώνει ότι οι χαρακτηρισμοί του όρου αυτού είναι τόσο πολλοί όσο οι υπάρχουσες θεωρίες για την ηγεσία και υφίστανται τόσες πολλές θεωρίες, όσοι είναι και οι επιστήμονες που ασχολούνται με τη διερεύνηση του αντίστοιχου θέματος (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Ωστόσο, έγιναν προσπάθειες να διασαφηνιστεί όρος αυτός σύμφωνα με τις ιδιομορφίες και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και αλληλοεπιδρούν οι άνθρωποι που ασκούν την εξουσία. Στη μελέτη ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας συγκλίνουν ορολογίες, οι οποίες είναι κοινώς αποδεκτές. Εντοπίζονται ομοιότητες κοινής αποδοχής στην ερμηνεία του όρου της ηγεσίας όπως: α) διαδικασία διαχείρισης της οργάνωσης, β) τρόπος επικοινωνίας με τους συνεργάτες, γ) κατεύθυνση προς την ευημερία και εξέλιξη του οργανισμού με υπόδειξη και αφοσίωση στους απώτερους σκοπούς και δ) διαδικασία έμπνευσης για την επίτευξη των κοινά αποδεκτών στόχων (Σαΐτης, 2005).

Αναδεικνύονται επίσης και διαφορές σχετικά με τον προσδιορισμό των ηγετών και συγκεκριμένα ως προς το πρόσωπο που ασκεί επιρροή, τις διαδικασίες της ηγεσίας, τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο αυτή ασκείται και τα αποτελέσματα που επιφέρει (Yukl, 2013). Συγκλίνει επίσης στις ως άνω ορολογίες της ηγεσίας και η εννοιολογική προσέγγιση του Μπουραντά (Μπουραντάς, 2005) ως εξής: «η μέθοδος επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης,

τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε, εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Σύμφωνα με τον Μπουραντά (Μπουραντάς, 2002, pp. 311-12) (Κατσαρός, 2008), ένας ηγέτης αντλεί δύναμη, προκειμένου να επηρεάσει τους ακολούθους του από τα εξής χαρακτηριστικά,:

- ευγλωττία, επικοινωνιακή δεινότητα, εμπνέει, προωθεί όραμα, αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας, διαθέτει φυσική αντοχή, στοιχεία που τον καθιστούν μια ιδιαίτερη χαρισματική και αγαπητή προσωπικότητα, αποτελεί πρότυπο στα μέλη της οργάνωσης.
- Η επαγγελματική κατάρτιση, η γνωστική επάρκεια, η μακροχρόνια εμπειρία στο χώρο της διοίκησης ή σε δράσεις τον καθιστούν έναν ηγέτη αξιόπιστο και αξιοκρατικό, καθώς εμπνέει εμπιστοσύνη στα μέλη που ηγείται με τις γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει.

Επίσης, αντλεί δυνάμεις λόγω της θέσης ισχύος στην οποία βρίσκεται και του θεσμικού του ρόλου:

- Δύναμη της θέσης, η οποία του εξασφαλίζει την νομιμοποίηση και την αναγνώριση του δικαιώματος να ασκούν τα ηγετικά του καθήκοντα και να επηρεάζουν τα μέλη που ηγούνται.
- Δύναμη ελέγχου της επαγγελματικής αμοιβής.
- Δύναμη που προέρχεται από το έλεγχο του καταναγκασμού αλλά και της ποινής.
- Δύναμη που προέρχεται από την έλεγχο των ανθρώπινων, οικονομικών και υλικών πόρων.

Σημαντική είναι η διάκριση της εννοιολογικής προσέγγισης της «*ηγεσίας*» από τη «*διοίκηση*». Παρότι υφίστανται διαφορετικές απόψεις, οι περισσότεροι ερευνητές υιοθετούν την άποψη ότι και οι δυο όροι βέβαια είναι διακριτοί, ωστόσο εν μέρει ταυτίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή η «*διοίκηση*» αναλαμβάνει το ρόλο της στρατηγικής, της λειτουργικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού στην καθημερινή διεκπεραίωση των εργασιών. Από την άλλη η «*ηγεσία*» χαράσσει πολιτική, αντιμετωπίζει τις αλλαγές, θέτει υψηλούς στόχους οι οποίοι τείνουν στη βελτίωση του προσωπικού δυναμικού του οργανισμού

(Dimmock, 1999). Η ηγεσία συνδέεται με την αναβάθμιση της ποιοτικής εξέλιξης των ανθρώπων, και με την προώθηση αξιών και οράματος.

Προσεγγίζοντας της εννοιολογική διασάφηση του όρου «διοίκηση» πολλοί μελετητές κατέληξαν στα εξής:

1. **Επιδίωξη της πραγματοποίησης των γενικών στόχων.** Οι σκοποί αποτελούν τους λόγους ύπαρξης της Διοίκησης. Η επιδίωξή τους έχει καθοριστική σημασία για τη σύστασή της, τον τρόπο αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων ή μέσων και για τις λειτουργίες σύμφωνα με τις οποίες επιτυγχάνονται οι στόχοι.
2. **Οργάνωση μέσων.** Η ύπαρξη μέσων, όπως είναι το ανθρώπινο δυναμικό, οι υλικοτεχνικοί πόροι που εξασφαλίζουν την επίτευξη των στόχων.
3. **Η αντίληψη της Διοίκησης ως προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμός και έλεγχος.** Οι λειτουργίες αυτές διαμορφώνονται σύμφωνα με τη φιλοσοφία, τις ειδικές συνθήκες, τη χρήση των εργαλείων όπως το οργανόγραμμα ή το χρονοδιάγραμμα.

Ανακεφαλαιώνοντας, κοινά αποδεκτός για πολλούς μελετητές είναι ο ορισμός της «διοίκησης» ως μια εξειδικευμένη δραστηριότητα ατόμων που λειτουργούν οργανωμένα και συλλογικά σε οποιονδήποτε οργανισμό και επιδιώκουν την επίτευξη των κοινών στόχων με τη αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων όπως του προγραμματισμού, της οργάνωσης, διεύθυνσης, συντονισμού και ελέγχου (Θεοφανίδης, 1985) : (Κατσαρός, 2008).

Καταλήγοντας, διαπιστώνεται ότι στη «διοίκηση» ενός οργανισμού κυριαρχεί η απόλυτη προσήλωση προς τις ληφθείσες αποφάσεις και η πραγματοποίηση των αναγκαίων δράσεων για την πραγμάτωση των στόχων. Αντίθετα, στην «ηγεσία» κυριαρχεί η ο τρόπος με τον οποίο εμπνέει ο ηγέτης, ορμώμενος από αξίες και ιδανικά, που αποσκοπούν στην επίτευξη ενός κοινού οράματος. Για την υλοποίησή του η οργάνωση σχεδιάζει και υλοποιεί αλλαγές, εμπνέει, παρακινεί για υψηλότερες επιδόσεις και θέτει φιλόδοξους στόχους (Dimmock, 1999).

Ανεξάρτητα από τη διάκριση των εννοιών οι δύο αυτοί όροι οφείλουν να αλληλοσυμπληρώνονται ώστε να προκύπτει ο αριστοτεχνικός συνδυασμός τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο δύναται να επιτευχθεί η αποδοτικότητα και η ευχαρίστηση όλων των μελών που συνεργάζονται (Κατσαρός, 2008). « Η διοίκηση αντιδρά και ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στην πολυποίκιλη σύνθεση των

οργανισμών, ενώ η ηγεσία στοχεύει στις αναγκαίες αλλαγές της επίκαιρης πραγματικότητας» (Μπουραντάς, 2002).

Στην πράξη όμως, κάθε πρόσωπο που διευθύνει, δεν είναι απαραίτητα και ηγέτης, παρότι αρμοδιότητά του είναι να ηγείται, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός και αποδοτικός. Η διοικητική του θέση τον καθορίζει ως διευθυντή και όχι η προσωπικότητά του και αυτό δεν το καθιστά ηγέτη, καθώς ο ηγέτης διαθέτει την ικανότητα να επηρεάζει τους άλλους, όχι εξαιτίας του εξουσιαστικού του ρόλου, αλλά εξαιτίας της εξαιρετικής προσωπικότητάς του (Κατσαρός, 2008). Σε αντιδιαστολή με τον διευθυντή, ο ηγέτης αναδεικνύεται μέσα από την πετυχημένη και αποτελεσματική αλληλεπίδραση με την ομάδα που ηγείται, και ας μην διαθέτει την επίσημα το διοικητικό του ρόλο.

Μετά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ο Μπουραντάς στον παρακάτω πίνακα συγκέντρωσε τις ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διευθυντών και των ηγετών.

Διευθυντής	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες, ανταμοιβές – τιμωρίες	Προωθεί όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική – μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, τα συναισθήματα, την καρδιά
Κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια	Διευρύνει τους ορίζοντες
Δέχεται και διαχειρίζεται την προκαθορισμένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα σωστά πράγματα	Κάνει τα πράγματα σωστά

Μπουραντάς Δημήτρης, (2005), Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας (Μπουραντάς, 2005)

1.6.2. Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

Ο έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση ερευνήθηκε και μελετήθηκε πολύ, με απώτερο στόχο την εξασφάλιση εκείνων των παραμέτρων που θα οδηγήσουν στην ποιοτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική μονάδα. Οι στοχασμοί αφορούν τον έλεγχο της γνησιότητας, τον αποτελεσματικό συνδυασμό των βασικών αρχών διοίκησης, την εισαγωγή πετυχημένων δράσεων, την καλλιέργεια και προώθηση νέων προσεγγίσεων (Bush, 1999). Κυριαρχεί γενικά στο χώρο της έρευνας η

πεποίθηση ότι η αποτελεσματική ηγεσία οδηγεί τα σχολεία στην επιτυχία, στην εξασφάλιση της ποιότητας, του υγιούς περιβάλλοντος και της καλλιέργειας ήθους των μαθητών.

Στην σύγχρονη εποχή η οποία συνεχώς μεταβάλλεται, καθίσταται αναγκαία η αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης δίνει κατευθυντήριες γραμμές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικής διαδικασίας, με το προσωπικό κύρος, εμπνέει εμπιστοσύνη, κινητοποιεί την ομάδα που ηγείται με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Επιπρόσθετα, ο ηγέτης αποτελεί μέρος της ομάδας που ηγείται, επιβραβεύει τις επιτυχίες, προωθεί όραμα, αναλαμβάνει τις ευθύνες, προκειμένου να υλοποιηθούν οι δράσεις του σχολείου.

Οι περισσότερες εννοιολογικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική ηγεσία παραπέμπουν στη θεωρία ότι οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής πέρα από τη διοικητική θέση αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία διαθέτουν. Επίσης, επιλέγονται για τις θέσεις αυτές σύμφωνα με τις εξειδικευμένες σπουδές τους που έχουν ολοκληρώσει. Υπάρχουν όμως και προσεγγίσεις που θεωρούν ότι οι «εκπαιδευτικοί» ηγέτες δεν είναι μόνο οι Διευθυντές και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί των σχολείων (Κεχαΐδου , 2019).

Αποτελεσματική ηγεσία λοιπόν, ορίζεται ως ο τρόπος επιρροής του νου, των πράξεων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών ενός συνόλου ανθρώπων ή ομάδας (τυπική ή άτυπη) από ένα πρόσωπο – ηγέτη, ώστε εκούσια και ευνοϊκά αλλά και με την πνεύμα καλής συνεργασίας, να συναινούν στην επίτευξη στόχων που από κοινού έχουν ορίσει, με απώτερο στόχο την εξέλιξη και την ικανοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η δημιουργία ήθους και υγιούς κλίματος που καθιστούν αποτελεσματική και αποδοτική την εκπαιδευτική μονάδα αποτελούν σε διεθνή κλίμακα καθοριστικούς παράγοντες στην πετυχημένη διαχείριση της ηγεσίας (Κεχαΐδου , 2019).

Εξελικτικά, είναι αναγκαίο να αναφερθούν τα μοντέλα ηγεσίας, προκειμένου να κατανοηθούν οι πρακτικές και οι μέθοδοι με τους οποίους οι ηγέτες ηγούνται των σύγχρονων πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων, παρότι η διάκριση σε αναλυτικές κατηγορίες των μοντέλων ενδεχομένως να μη δίνουν την πραγματική εικόνα της σχολικής ηγεσίας, αφού σύμφωνα με τον (Portin , 1999) οι ηγέτες κατά τη διάρκεια της διαχείρισης της ηγεσίας τους δεν εφαρμόζουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας. Επιπρόσθετα, λόγω της διαφορετικής εννοιολογικής τους

προσέγγισης, των αλληλοεπικαλύψεων, της διαφορετικής εστίασης και σημαντικότητας κάθε μορφής ηγεσίας, δεν κρίνεται απαραίτητο να επισημαίνονται και να κατηγοριοποιούνται οι διάφοροι τύποι ηγεσίας. Αντίθετα, το κέντρο βάρους θα πρέπει να πέσει στην διερεύνηση και στον εντοπισμό των μοντέλων εκείνων, που η εφαρμογή τους θα ευνοήσει την θετική οργανωτική αλλαγή και θα εξασφαλίσει τη βελτίωση (Harris, 2005).

Μετά από λεπτομερή ανάλυση σε 121 επιστημονικά άρθρα, σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, δημοσιευμένα σε τέσσερα από τα γνωστότερα αγγλόφωνα περιοδικά, (a. Educational Administration Quarterly, b. Journal of School Leadership, Βόρεια Αμερική, c. Journal of Education Administration, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία d. Educational management and Administration, Ηνωμένο Βασίλειο) προέκυψε μία από τις γνωστές ταξινομήσεις, αυτή του (Leithwood & Duke, 1999). Στην ταξινόμηση αυτή αναφέρονται έξι τύποι ηγεσίας, οι οποίοι βέβαια σε ορισμένα σημεία επικαλύπτονται: η 1. «Εκπαιδευτική» - *Instructional*, 2. «Διοικητική ή διαχειριστική» - *Managerial*, 3. «Μετασχηματιστική» - *Transformational*, 4. «Ηθική» - *Moral*. 5. « Συμμετοχική» - *Participative*, 6. «Ενδεχομενική» - *Contingent ηγεσία* (Κατσαρός, 2008).

1. Η εκπαιδευτική ηγεσία

Αποτελεί ξεχωριστό τύπο ηγεσίας καθώς αναφέρεται στην εκπαίδευση, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού, το οποίο είναι η μάθηση και η διδασκαλία. «Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζοντας άμεσα στην ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999). Η «εκπαιδευτική» ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Σύμφωνα με τους (Hallinger & Murphy, 1986), η «εκπαιδευτική» ηγεσία έγκειται σε τρεις προσεγγίσεις οι οποίες τεκμηριώθηκαν και εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές : α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Επικεντρώνονται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Ο Leithwood υποστηρίζει ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν είναι αποτελεσματικός, ούτε εξασφαλίζει την επιτυχία των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς το κέντρο βάρους πέφτει στην εκπαιδευτική

διαδικασία και η οργανωτική δομή των εκπαιδευτικών μονάδων παραμένει μετέωρη (Leithwood, 1994).

2. Διοικητική ηγεσία

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει «στις λειτουργίες, στους στόχους ή στις συμπεριφορές, με την υπόθεση ότι εάν αυτές διαχειριστούν αποτελεσματικά, τότε η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί» (Leithwood & Duke, 1999). Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω ο όρος της Ηγεσίας και της Διοίκησης συχνά ταυτίζεται και αυτό αποδεικνύεται από τις αναφορές του (Caldwell, 1992): (Κατσαρός, 2008), «ο οποίος εντοπίζει μια κυκλική διαδικασία από επτά λειτουργίες στις οποίες πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: α. καθορισμός στόχων, β. εντοπισμός αναγκών, γ. ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ. σχεδιασμός, ε. χρηματοδότηση, στ. εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση».

Η διοίκηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες παραγωγής και ελέγχου, προγραμματισμού, ακριβών χρονοδιαγραμμάτων και επίτευξης αποτελεσμάτων. Αξιοποιεί εργαλεία ώστε να αποδώσει αποτελεσματικό έργο (Γιαννάς, 2021).

3. Ηθική Ηγεσία

Η ηθική ηγεσία εστιάζει «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις, σχετικά με το τι είναι σωστό ή λανθασμένο» (Leithwood & Duke, 1999). Αυτό που είναι σημαντικό στη διερεύνηση των πτυχών της ηθικής ηγεσίας είναι η αξίες και οι κώδικες ηθικής που διαθέτει και κάνει χρήση ένα ηγέτης κατά τη λήψη των αποφάσεών του ή κατά τον τρόπο που διαχειρίζεται τις αξιακές συγκρούσεις. Ο ηγέτης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλει να στηρίζεται στις βασικές αρχές της δημοκρατίας αλλά και στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke, 1999). Οι αρχές αυτές υιοθετήθηκαν και αναφέρονται στο Ν.1566/85 και αποτελούν βασικές αξίες για πολλά από τα στελέχη της εκπαίδευσης και για τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό σύστημα.

Επιπρόσθετες βασικές αρχές αποτελούν η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισοτιμία μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών, με βάση την επιστημονική τους κατάρτιση, η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο και η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση των επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων. (Χατζηπαναγιώτου, 2001:149.

Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη,1991:172-3,182,250. Ιορδανίδης, 2002:194)
(Κατσαρός, 2008).

4. Η συμμετοχική ηγεσία

Η ομαδική συνεργατική λήψη των αποφάσεων είναι ο βασικός ρόλος της συμμετοχικής ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999) στηρίζουν αυτό τον τύπο ηγεσίας σε τρεις βασικές αρχές: α) η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές γ) στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης, η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυνητικά διαθέσιμη στα εμπλεκόμενα μέλη (εκπαιδευτικούς, γονείς, μέλη της τοπικής κοινωνίας). Αυτή η μορφή ηγεσίας βελτιώνει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και αμβλύνει την πίεση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. «Ο φόρτος εργασίας της ηγεσίας έχει τη δυνατότητα να ελαττωθεί, αν οι εργασίες και ο ρόλος της ηγεσίας διαμοιράζεται» (Sergiovanni, 1984). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης απέδειξαν, ότι στις εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες η ηγεσία προάγει την καλή συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων βελτιώνουν την απόδοσή τους και την αποτελεσματικότητά τους (Κατσαρός, 2008).

5. Ενδεχομενική ηγεσία

Η ενδεχομενική ηγεσία εστιάζει στην ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται σε θέματα που αφορούν την οργανωτική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων ή τις διάφορες προκλήσεις που προκύπτουν. Ως συνέπεια αυτού, αποτελεί η εξασφάλιση της ποιότητας των επιδιωκόμενων στόχων και της επιτυχούς ανταπόκρισης στις προτιμήσεις των συνεργατών τους (Leithwood & Duke, 1999). Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην εκδοχή ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί αποκλειστικά και μόνο ένα μοντέλο ηγεσίας στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα και ότι οι προϊστάμενοι-ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν τον τρόπο διαχείρισης της ηγεσίας τους και να αξιοποιούν πρακτικές, οι οποίες να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες καταστάσεις.

6. Μετασχηματιστική ηγεσία

Η στήριξη, η καθοδήγηση, η ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης, η εξασφάλιση ενός υγιούς περιβάλλοντος για όλα τα μέλη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική μονάδα αποτελούν τα βασικά συστατικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική ηγεσία ρίχνει το κέντρο βάρους στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, καθώς επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξη των μαθητών». (Leithwood & Duke, 1999).

Σύμφωνα με τις απόψεις του (Bass & Burns, 2006) «οι ηγέτες είναι προσωπικότητες με όραμα, πρωτεργάτες και δίνουν έμφαση στη ρηξικέλευθη αλλαγή της προσωπικότητάς τους αλλά και των οργανισμών που διοικούν. Θέτουν τα θεμέλια της ηγεσίας τους στην καλλιέργεια νέων πρακτικών, χειρισμών, πεποιθήσεων τα οποία πηγάζουν οποιαδήποτε θέση του οργανισμού και αν ηγούνται». (Leithwood, et al., 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΤΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

2.1. Ο ρόλος της ηγεσίας στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία συνεχώς μεταβάλλεται, καθίσταται απαραίτητο ένας ηγέτης να διαθέτει μια πολυσύνθετη προσωπικότητα, δεξιότητες και ικανότητες τέτοιες που θα του δίνουν τη δυνατότητα να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα απαιτητικά του καθήκοντα. Αναμένεται από έναν ηγέτη να είναι αποτελεσματικός, να εμπνέει και πετυχαίνει το όραμά του, να εξασφαλίζει ένα υγιές και ευχάριστο περιβάλλον στον εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε όλα τα μέλη να είναι ευχαριστημένα και παραγωγικά, να εμπνέει και να προωθεί το γόνιμο διάλογο ώστε τελικά να οδηγηθεί σε επιτυχία. (Δελλατόλας, 2013). Τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα ενός ηγέτη ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν το όραμά του.

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής για αυτονομία των σχολικών μονάδων, για την ανταπόκρισή τους στις νέες κοινωνικές ανάγκες, οι πιέσεις για βελτίωση των δεικτών σχολικής επίδοσης προσδίδουν μια άλλη διάσταση στον ρόλο της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Οι ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις απαιτούν τα διοικητικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων να μην είναι απλά διεκπεραιωτές αλλά, να ανάγονται σε ηγέτες. Κύριος στόχος του ηγέτη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να συναποφασίζει και να καθορίζει τους επιμέρους στόχους με την ομάδα που ηγείται, να προωθεί το κοινό όραμα του σχολείου, την ποιοτική μαθησιακή διαδικασία καθώς, και την ανέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και την σταδιοδρομία των μαθητών. Πίσω από ένα αποτελεσματικό σχολείο κρύβεται ένα πετυχημένος ηγέτης, ο οποίος συμβάλλει σημαντικά στην εξασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας (Riehl & Leithwood, 2003).

Η σχολική ηγεσία οφείλει να κατευθύνει τα σχολεία λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Οφείλει επίσης να ανταποκριθεί στην αυξανόμενη ποικιλομορφία στα χαρακτηριστικά των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του πολιτιστικού υπόβαθρου, των εισοδηματικών ανισοτήτων, και των μεμονωμένων ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Οι ραγδαίες

τεχνολογικές εξελίξεις απαιτούν προσαρμογές και αναμόρφωση της εσωτερικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Αυτές είναι μόνο μερικές από τις συνθήκες που κάνουν τη σχολική εκπαίδευση πιο απαιτητική και την ηγεσία πιο ουσιαστική.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές προσπάθειες να βελτιωθεί η ποιότητα στη εκπαίδευση και να εξασφαλιστεί ένα υγιές σχολικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Για αυτό το λόγο τα σχολεία βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο μετασχηματισμού από «διαχειριζόμενα» σχολεία σε σχολεία «οργανισμοί μάθησης», προσδοκώντας στην αύξηση της μαθησιακής απόδοσης και της εξασφάλισης της ποιότητάς τους. Καθώς συμβαίνει αυτό, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι περισσότερο απαιτητικός καθώς οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με νέα καθήκοντα και αρμοδιότητες. Ωστόσο γεννάται το ερώτημα, ποιες είναι οι ευθύνες της σχολικής ηγεσίας σήμερα. Όπως υποστηρίζει ο Huber (Huber, 2010), διεθνείς μελέτες απέδειξαν ότι υπάρχουν δυο πεδία καθηκόντων των διευθυντών, αφενός το έργο του Διευθυντή με τον άνθρωπο τόσο εσωτερικά, όσο και εξωτερικά της εκπαιδευτικής μονάδας και αφετέρου η εποπτεία των οικονομικών πόρων της μονάδας και του ανθρώπινου δυναμικού.

Έργο του Διευθυντή εντός του σχολικού περιβάλλοντος

Οι σχολικοί ηγέτες ως διαχειριστές ενός οργανισμού, επεξεργάζονται τη βελτίωση και την αλλαγή πάντα προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και την εξασφάλιση της ποιότητάς του. Ταυτόχρονα, ως διαχειριστές του ανθρώπινου δυναμικού είναι υπεύθυνοι για την περαιτέρω εκπαίδευση του προσωπικού, με στόχο την ατομική εξέλιξη αλλά και του δασκάλου, η οποία αποβλέπει πάντα στην ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπρόσθετα, είναι επιφορτισμένοι με την εκπαίδευση και καλλιέργεια των μαθητών και λειτουργούν ως πρότυπά τους (Huber, 2010).

Έργο του Διευθυντή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος

Οι διευθυντές εκπροσωπούν το σχολείο εκτός του σχολείου. Μέρεινά τους είναι να ευαισθητοποιούν το κοινό, να εξασφαλίζουν χορηγίες και να εκπροσωπούν τα συμφέροντά της εκπαιδευτικής κοινότητας εξωτερικά. Λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής μονάδας (Huber, 2010)

Γενικές διοικητικές αρμοδιότητες

Διεθνώς, ως γενικές αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας νοούνται η διοίκηση, ο συντονισμός και η οργάνωση της σχολικής μονάδας με απώτερο στόχο την εύρυθμη λειτουργία, την αποδοτικότητά και την αποτελεσματικότητά της (Huber, 2010).

Η σχολική διεύθυνση και η σχολική εποπτεία είναι λειτουργίες παιδαγωγικής διαχείρισης των οποίων οι εκπρόσωποι ενεργούν εσωτερικά σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα του σχολικού συστήματος: Η διεύθυνση του σχολείου φέρει την συνολική ευθύνη για κάθε σχολική μονάδα, διαχειρίζεται διάφορες υποθέσεις τόσο εκπαιδευτικού χαρακτήρα όσο και διοικητικού, αποσκοπώντας στην εξασφάλιση της περαιτέρω ποιοτικής ανάπτυξης της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής μονάδας. (Huber & Schneider, 2021) .

2.2. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Κατά τον Burns, ο οποίος πρώτος εισήγαγε την έννοια «μετασχηματιστική ηγεσία», ορίζεται η ηγεσία η οποία συνδέει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας έτσι ώστε ο ένας να εμπνέει και να ενθαρρύνει τον άλλον, να δημιουργεί κίνητρα και να προωθεί ένα κοινό όραμα. Αναμορφώνει, δημιουργεί σημαντικές αλλαγές στους οργανισμούς, μετασχηματίζει νοοτροπίες, αλλάζει τις πεποιθήσεις και εμπνέει τους συνεργάτες του

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στην εξιδανικευμένη τους μορφή αποτελούν ηθικό υπόδειγμα δηλαδή είναι ηγέτες πρότυπα και λειτουργούν για το κοινό όφελος της ομάδας ή του οργανισμού που ηγούνται. (Burns, 1978). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για τη διάθεση για αλλαγή και τη συνεργασία, κινητοποιεί και εμπνέει τα μέλη που ηγείται προς την κατεύθυνση του κοινού οράματος, παρέχει κίνητρα, αναπτύσσει μεταξύ τους συναισθηματική, πνευματική και ηθική δέσμευση για την επίτευξη των κοινών στόχων (Burns, 1978). Ηγείται μέσω της ανάπτυξης νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων που μπορούν να προκύψουν εντός του οργανισμού (Leithwood, et al., 1999).

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές των ανθρώπων καθώς προσεγγίζει και αναφέρεται στα συναισθήματα, αξίες, πρότυπα, μακροπρόθεσμους στόχους, στην αξιολόγηση των κινήτρων, την ικανοποίηση των αναγκών και στην εξατομικευμένη αντιμετώπιση των εργαζόμενων (Guthrie & Schuermann, 2013) (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Σύμφωνα με τους (Bass & Avolio , 1994) η μετασχηματιστική ηγεσία ορίζεται ως «μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των διαφορετικών αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν» (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αφοσιώνονται στη ριζική αλλαγή όχι μόνο της δικής τους προσωπικότητας αλλά και της νοοτροπίας των οργανώσεων των οποίων ηγούνται. Η δύναμή τους πηγάζει από τα ίδια τα μέλη των οργανώσεων αυτών, τα οποία αναγνωρίζουν ως ηγέτες εκείνους που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνέουν και να τους καθοδηγούν ώστε συλλογικά να επιδιώξουν κοινούς στόχους με κοινό όφελος. Οι ηγέτες αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία αλλά και τη διατήρηση της σχέσης με τους «ακολουθούς», εκτιμούν τα κίνητρά τους και προβλέπουν τις δυνατότητες και τη στάση τους απέναντι στις πρωτοβουλίες Αντικαθιστά τον ιεραρχικό έλεγχο με τον έλεγχο από ομότιμους, δίνοντας έμφαση στη συλλογική λήψη αποφάσεων (Γιαννάς, 2021).

Αρχικά, κριτήριο ενός μετασχηματιστικού ηγέτη αποτελεί το μέγεθος της επιρροής που ασκεί στους συνεργάτες τους. Ο τρόπος που διοικεί καλλιεργεί την αμοιβαία σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ τους, εξαιτίας των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσήλωση και προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων που είχαν θέσει. Αιτιολογία αυτής της αλλαγής της συμπεριφοράς των μελών αποτελεί η παρακίνηση και η προώθηση του μετασχηματιστικού ηγέτη ενός οράματος το οποίο θα τους οδηγήσει στο κοινό καλό. Ο ηγέτης μεταμορφώνει και παρακινεί τα μέλη, διεγείρει το πνεύμα τους, ασκώντας τους επιρροή με σκοπό να βρουν καινοτόμες και ξεχωριστές κατευθυντήριες γραμμές, προκειμένου να καταρρίψουν το θέσφατο και με την υποστήριξή τους να οδηγήσουν το οργανισμό στην επιτυχία.

Ο Bass ορίζει τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

Η θετική επιρροή – χάρισμα (*idealized influence*). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί πρότυπο, δημιουργεί «ακολουθούς» και προσβλέπει σε κοινούς στόχους. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις εμφυσά στους συνεργάτες του αξίες όπως είναι αλληλεγγύη, η συνεργασία, και χαίρει εκτίμησης.

Εμπνευσμένη κινητοποίηση (*inspirational motivation*). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει, δραστηριοποιεί τα μέλη που ηγείται ώστε να αναζητήσουν με θάρρος νέα και καινοτόμα ερεθίσματα, και να ενστερνιστούν ιδανικά, προκειμένου να εξασφαλίσουν την επιτυχία.

Προσωπική προσέγγιση (*individualized consideration*). Οι ηγέτες λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα μέλη του οργανισμού που ηγούνται. Καταμερίζουν διαφορετικές αρμοδιότητες και προωθούν με σεβασμό την προσωπική ανάπτυξη του καθενός.

Κάθε ένας αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα με ξεχωριστές ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

Πνευματική διέγερση (*Intellectual stimulation*). Οι ηγέτες δεν αρκούνται στα καθιερωμένα. Αμφισβητούν υποθέσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιζητούν νέες ιδέες από τα μέλη που ηγούνται. Βασικός παράγοντας είναι η αλλαγή νοοτροπίας, προωθούν το νέο, τονώνουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Bass , 1985) (Δημόπουλος & Ιορδανίδης , 2019).

Συνοψίζοντας, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καλούνται να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των μελών που ηγούνται στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα περιβάλλον που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Bass , 1985) (Μουρίκη, 2016).

2.3. Μετασχηματιστική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο του 21ου αιώνα που χαρακτηρίζεται από αναδυόμενες παγκόσμιες προκλήσεις, η αναζήτηση σχετικών ηγετών στα σχολικά συστήματα βασίζεται στις προϋποθέσεις της οικοδόμησης ενός ευνοϊκού, προσαρμοστικού περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Περισσότερες από δύο δεκαετίες μελέτες απέδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σε διάφορα οργανωτικά σύνολα, ειδικά σε ακαδημαϊκούς οργανισμούς, είχε θετικό αντίκτυπο στην χάραξη στρατηγικών καινοτομίας και στην ικανότητα βελτίωσης της οργανωτικής δυναμικής της (Leithwood & Jantzi , 2005) (Myers, 2014)

«Στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως συμμετοχικού τύπου ηγεσία, είναι να εμπνεύσει τα μέλη που ηγείται με προσανατολισμό από το στερέωμα προς την κορυφή και όχι από την κορυφή προς το στερέωμα, διότι επικεντρώνεται στην αντίληψη των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μέλους και όχι στη διεύθυνση και τον έλεγχό του» (Γιαννάς, 2021). Με αυτόν τον τρόπο νοείται, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας αριστοτεχνικός συνδυασμός, μεταξύ ηγεσίας και υφισταμένων, στηριζόμενος στις αμοιβαίες σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης ο οποίος προσανατολίζεται προς την από κοινού επιδίωξη των τιθέμενων στόχων (Leithwood & Jantzi , 2005)

Ο ρόλος της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον είναι η επιτυχή λειτουργία της και η αποτελεσματικότητά της στην προώθηση της γνώσης και της ικανοποίησης όλων των μελών που την αποτελούν. Σημαντικός παράγοντας αποτελεί ο ηγέτης – διευθυντής ο οποίος με την ενεργή δράση του καθοδηγεί τα μέλη της εκπαιδευτικής

μονάδας στην επιτυχία. Σε ό,τι αφορά την ηγεσία στην εκπαίδευση, η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δεκαετίες σημαντική θέση στις νεότερες θεωρίες και στις εμπειρικές έρευνες. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και εντόπισε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα της (Leithwood & Jantzi , 2005) (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τις δράσεις που πρόκειται να υλοποιήσουν, δεσμεύονται ηθικά απέναντι τους και εν τέλει τις εφαρμόζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Τελευταίες έρευνες αποδεικνύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο ένας Διευθυντής ηγείται μιας σχολικής μονάδας και οι δεξιότητές που διαθέτει επηρεάζουν ποικιλότροπα τα μέλη της στην ακαδημαϊκή τους μετεξέλιξη, την ικανοποίησή τους και την αποτελεσματικότητα στην εργασία τους. Εν τέλει εισπράττουν την ηθική ικανοποίηση ότι επιτελέσαν ικανοποιητικά το έργο τους (Bird, J.; Wang, C.; Watson, J.; Murray, L. , L., 2009).

Ταυτόχρονα, αποτελέσματα ερευνών υποδεικνύουν ότι οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι κατάλληλες για να αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις για αλλαγή (Leithwood, et al., 1999) και υποστηρίζουν ότι ο σχολικός μετασχηματισμός απαιτεί από τον ηγέτη να ενθαρρύνει και να προωθεί το όραμα για αλλαγή και να διαθέτει ικανότητες ώστε να ηγηθεί της αλλαγής (Boyne, 2004) (Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ένας ηγέτης για να έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει ο ίδιος να διαθέτει τα εφόδια εκείνα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει τη θετικότητα του πολυπολιτισμού και να ενστερνιστεί εφαρμογές και ηγετικά μοντέλα, τα οποία θα οδηγήσουν την εκπαιδευτική μονάδα στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Αναλυτικότερα, ο ρηξικέλευθος χαρακτήρας και η τάση προς την αλλαγή αποτελούν τα δύο ουσιαστικά γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας που είναι χρήσιμα ώστε να εξασφαλιστεί η αρχή της αποδοχής και του σεβασμού της ετερότητας. Ο δεκτικότητα στην καθιέρωση των νέων αρχών και καινοτόμων δράσεων αποτελούν προϋποθέσεις για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών γενικά στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες ενδείκνυται το καταλληλότερο και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία στο

σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον έχει να αντιμετωπίσει ποικίλες προκλήσεις ώστε να προχωρήσει σε αλλαγές που άπτονται τόσο εντός της σχολικής μονάδας, όσο και εκτός (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρέχει τα εχέγγυα για την ποιοτική και αποδοτική εκπαίδευση, αποτελεί πρότυπο για τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας που ηγείται καθώς προωθεί ένα κοινό όραμα προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας. Παρακινεί και εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό να υλοποιήσει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μέγιστο βαθμό. Επιπρόσθετα, προετοιμάζει το έδαφος για τον μετασχηματισμό της σχολικής νοοτροπίας ώστε να ανταποκρίνεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων έχουν την υποχρέωση να υποδεικνύουν τρόπους που να οδηγούν την μονάδα στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. Τα σημεία αναφοράς δράσεων, ο προγραμματισμός και άλλες οδηγίες στρατηγικής πολιτικής που προέρχονται από την κορυφή της διοικητική πυραμίδα δημιουργούν νέες και μη προβλέψιμες προκλήσεις στην εκπαιδευτική μονάδα. Επιπρόσθετα, οι ηγέτες υποχρεούνται να αντιμετωπίζουν με επιτυχία την αυξητική τάση της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού λαμβάνοντας υπόψη το πολιτιστικό τους υπόβαθρο τις εισοδηματικές διαφορές, τις σωματικές και πνευματικές αναπηρίες και της διαφοροποίησης των μαθησιακών ικανοτήτων. Πρέπει να διαχειριστούν νέες συνεργασίες με άλλους κοινωνικούς φορείς που να εξυπηρετούν όλους τους μαθητές. Τα παραπάνω αποτελούν μεμονωμένα κριτήρια που αναδεικνύουν τις νέες τάσεις και ανάγκες της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και την αναγκαιότητα και σημαντικότητα μιας αποτελεσματικής ηγεσίας (Leithwood & Riehl, 2003).

Και, ο Blair τονίζει ότι η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ιδανικότερη για την εφαρμογή της σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, ο ηγέτης οφείλει να καλλιεργεί και να προωθεί το δημοκρατικό πνεύμα στη σχολική μονάδα σε σχέση το όραμα και τις πρακτικές του, ενώ ταυτόχρονα καλείται να διαχειριστεί ποικίλες προκλήσεις που προκύπτουν από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό προϋποθέτει να διαθέτει ευελιξία και ενσυναίσθηση σεβόμενος διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις που να μην βρίσκουν πάντα σύμφωνους όλους τους παράγοντες που αποτελούν τη σχολική κοινότητα. (Blair, 2002) (Μέλλη, 2021).

Συνακόλουθα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης καλείται να συμβάλει στην ανάπτυξη του διαλόγου, της επικοινωνίας, της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού στη

διαφορετικότητα, στηριζόμενος στις διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές απομακρύνοντας τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις αλλά και φαινόμενα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Διαλεκτόπουλος, 2006). Ο ρόλος του ηγέτη είναι συνδεδεμένος με συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με τον μετασχηματισμό της νοοτροπίας και κλίματος που θα υιοθετεί και θα εφαρμόζει αλλαγές και καινοτομίες, με συνεχή επιμόρφωση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που στο επίκεντρό της θα έχει τον παράγοντα άνθρωπο.

Καθίσταται λοιπόν σαφές, βιβλιογραφικά αλλά και εμπειρικά ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας δύναται να διασφαλίσει για όλους ίσες ευκαιρίες, ανεξαρτήτως εθνικής, φυλετικής, πολιτισμικής και κοινωνικής καταγωγής (Δημόπουλος & Ιορδανίδης , 2019). Αποτελεί μία συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με διαφορετική εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοκατανόηση, και η αλληλεγγύη.

Σήμερα, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται ως η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία, συμβάλλοντας σημαντικά στην αποτελεσματικότητά τους (Hallinger, 2003). Στον ελλαδικό χώρο, πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν και αποδεικνύουν, ότι «η μετασχηματιστική ηγεσία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, αποτελεί θετικό παράγοντα ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την καλλιέργεια του σεβασμού και αποδοχής της ετερότητάς και άμβλυνσης του αποκλεισμού, ενισχύει τη δημιουργία θετικού κλίματος και επιτυγχάνει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, μέσα από την ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών και τη συχνή, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων αναπτύσσονται δεσμοί φιλίας και δημιουργείται αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές, αποφεύγεται η μαθητική διαρροή και διαμορφώνεται μια συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα, και ένα ενιαίο πλαίσιο συνύπαρξης» (Μέλλη , 2021) (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019) (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Στις πρόσφατες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις περισσότερες φορές στον διευθυντή τους χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Ο έλεγχος των συσχετίσεων ανέδειξε επίσης, και την ισχυρή θετική συσχέτιση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με όλες τις πτυχές της. Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές, δηλαδή, κινητοποιούν σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς να

καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια, ώστε να προάγουν το όραμα και να επιφέρουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).

Συμπερασματικά, από τις διεξαχθείσες έρευνες προκύπτει ότι αναδεικνύονται ενδείξεις για τη σταδιακή μετακίνηση του διαχειριστικού στυλ των διευθυντών της δημόσιας ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς το πεδίο της ηγεσίας, στο πλαίσιο της μεταρρυθμιστικής κίνησης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιβεβαιώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας εισάγεται και εφαρμόζεται πλέον σταδιακά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μια περίοδο γενικότερης ύφεσης για τη χώρα, ως αποτελεσματικότερη πρακτική ηγεσίας η οποία προωθεί το όραμα, την επικοινωνία και κατευθύνεται εξελικτικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Ο όρος της μετασχηματιστικής ηγεσίας αν και αποτελεί μια νέα έννοια στη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στο έντονα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν οι ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας να λάβουν σοβαρά υπόψη την ποιοτική εξέλιξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, διοργανώνοντας επιμορφωτικά προγράμματα ώστε να ενισχυθεί το μετασχηματιστικό πνεύμα των στελεχών της εκπαίδευσης και να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων και επαγγελματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).

2.4. Τροχοπέδη και πιθανότητες εφαρμογής της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Ελλάδος

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται τα εμπόδια στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της Ελλάδος δηλαδή κατά πόσο μπορεί ένα διευθυντής με χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού τύπου ηγέτη να λειτουργήσει αποτελεσματικά και εποικοδομητικά στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας που ηγείται σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτό της Ελλάδος.

«Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό καθώς διέπεται από νομοθεσία και νομοθετικές πράξεις (διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο έχει τη διοικητική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλους τους τομείς, υπηρεσίες και βαθμίδες» (European Commission, 2021). Αποτέλεσμα αυτού είναι, να μην επιτρέπεται στην ηγεσία της σχολικής μονάδας να παίρνει αποφάσεις και να διαμορφώνει

εκπαιδευτική πολιτική ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές της. Έτσι, ο ρόλος της περιορίζεται στην εφαρμογή της στρατηγικής που αποφασίζει το Υπουργείο Παιδείας και ο Διευθυντής διεκπεραιωτής των νομοθετικών διατάξεων, περιορισμένος στα εκπαιδευτικά και διοικητικά του καθήκοντα. Επομένως, ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας ως όργανο διοίκησής της δεν διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ολοένα και περισσότερες έρευνες απέδειξαν ότι παρατηρείται συμφωνία με τον ΟΟΣΑ, ο οποίος εκφράζει ότι ο «Διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου παρουσιάζεται να μην ανταποκρίνεται απόλυτα στις απαιτήσεις της σχολικής ηγεσίας, εφόσον δεν έχει την απαραίτητη εξουσία/ευθύνη, ενώ οι ηγετικές του ικανότητες δεν είναι έντονα αναπτυγμένες, λόγω της έλλειψης της σχετικής επιμόρφωσης και κατάρτισής του» (Σταύρου, 2019). Παρότι αποδεικνύουν, ότι εκπαιδευτικοί και Διευθυντές των σχολικών μονάδων επιθυμούν και επιδιώκουν την ποιότητα στην εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο και την αυτονομία τους στη χάραξη μιας στρατηγικής πολιτικής με την σύμφωνη γνώμη του Υπουργείου Παιδείας, αυτό παραμένει σταθερό και άκαμπτο στο συγκεντρωτισμό του.

Πολλές θεωρίες συγκλίνουν στην άποψη ότι η εφαρμογή της ιεραρχίας και το γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης των υπηρεσιών περιορίζουν τις ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες των ηγετικών στελεχών. Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων στο οποίο κυριαρχεί η ιεραρχία της εξουσίας, τυποποίηση, καταμερισμός έργου και ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργικών κανόνων, δεν επιτρέπει στους ηγέτες να αναπτυχθούν, με αποτέλεσμα να εξελίσσονται περισσότερο ως συντονιστές έργου και ελέγχου της δραστηριότητας των μονάδων ή των υπαλλήλων (Kotter, 2001) (Μπουραντάς, 2005) (Ανδρέου & Παπακωνστατίνου, 1990) (Κολοβός, 2016).

Κατά τους Ανδρέου και Παπακωνστατίνου το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει το Διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του στη διοίκηση καθώς: α) Το έργο του καθορίζεται αυστηρά από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και δεν του επιτρέπεται να έχει συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στο σχεδιασμό των δράσεων και την προώθηση του οράματος στην εκπαιδευτική κοινότητα. β) Η υπέρογκη και πολυσύνθετη νομοθεσία δυσχεραίνει το έργο του εφόσον είναι υποχρεωμένος να την ακολουθήσει απαρέγκλιτα. γ) Όλοι οι στόχοι της εκπαιδευτικής

μονάδας καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ ο ίδιος παρουσιάζεται ως εκτελεστικό όργανο. δ) Οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα και έτσι ως διοικητικό όργανο δεν έχει το δικαίωμα να ασκήσει εξουσία ως προς το πρόσωπό τους, απλώς να επιβραβεύει, διευκολύνει, επιπλήττει ή να τους παραπέμψει στον προϊστάμενο, όποτε παραστεί ανάγκη, ούτε τους αξιολογεί παρότι νομικά υπάρχει πρόβλεψη για αυτό.

Επιπρόσθετα, ως θεσμικό όργανο είναι υποχρεωμένος να υλοποιεί τις έννομες αποφάσεις του Εκπαιδευτικού Συλλόγου ανεξάρτητα εάν είναι αρνητικά διακείμενος προς αυτές, οφείλει να συνεργάζεται και να ασκεί από κοινού εξουσία. ε) Καθορίζεται από την κεντρική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας, δεν είναι καταρτισμένος επαγγελματικά ή δεν έχει επιμορφωθεί κατάλληλα ώστε να μπορεί να ανταπεξέρχεται στα διοικητικά του καθήκοντα. στ) Ιεραρχικά είναι τοποθετημένος στη βάση της πυραμίδας εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να μην διαθέτει καθόλου δύναμη στη λήψη των στρατηγικών αποφάσεων. η) Τέλος, η μετεξέλιξή του στα ανώτερα στρώματα της εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από πολιτικά κριτήρια και όχι από τις ικανότητες και τις δεξιότητές του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενισχύει τον ηγέτη – Διευθυντή να εφαρμόσει το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα πολυσύνθετα και απαιτητικά καθήκοντά και μάλιστα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπου η ευελιξία του και το όραμα για αλλαγή είναι ο ακρογωνιαίος λίθος τους διοικητικού έργου.

Αν και ο μετασχηματισμός ηγέτης κρίνεται από πολλές έρευνες ως ο αποτελεσματικότερος τύπος ηγεσίας λόγω των όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, παραμένει ωστόσο, εγκλωβισμένος στη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων. Τα αναφερθέντα αποτελούν τροχοπέδη και ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ωστόσο, έχοντας επηρεαστεί σημαντικά από την οικονομική κρίση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πληγεί από μια σειρά περικοπών στις δημόσιες δαπάνες (μείωση που προσεγγίζει το 36% σε ονομαστικούς όρους την τελευταία δεκαετία). Έτσι, επηρεάζεται η ποιότητα των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, καθώς αντιμετωπίζει ένα ολοένα πιο ποικιλόμορφο μαθητικό σώμα, με υψηλά επίπεδα παιδικής φτώχειας και ένα μεγαλύτερο μερίδιο μαθητών που είναι

παιδιά μεταναστών ή προσφύγων. Η Ελλάδα μπορεί να μετατρέψει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε κινητήριο μοχλό μιας πιο συμμετοχικής και βιώσιμης ανάπτυξης.

Από τον Ο.Ο.Σ.Α. τονίστηκε ότι η «τρέχουσα ατζέντα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα πρέπει να αυξάνει την αυτονομία των σχολείων και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές να γίνουν η πηγή της σχολικής βελτίωσης. «Είναι απαραίτητο να αναθέσουμε ισχυρότερους ρόλους στους διευθυντές των σχολείων, να παρέχουμε μεγαλύτερη εργασιακή σταθερότητα και καινοτόμα εργαλεία επαγγελματικής εξέλιξης, να σχεδιάσουμε έγκυρες και αξιόπιστες αξιολογήσεις των μαθητών και βελτιωμένες αυτό-αξιολογήσεις του σχολείου ώστε και να ενισχύσουμε την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων». (Ο.Ο.Σ.Α., 2018).

Καθίσταται επιτακτική ανάγκη λόγω των ραγδαίων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών της σύγχρονης εποχής το σχολείο να διαθέτει πιο ευέλικτες δομές και λιγότερη καθοδήγηση από την κεντρική εξουσία, προκειμένου να εξασφαλίσει την ποιότητα και αποτελεσματικότητά του. Απαιτείται, επομένως, να κερδίσει την αυτονομία έτσι ώστε να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Λαζαρίδου & Ζησούλα , 2017).

Σε πρόσφατες έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποφάνθηκε ότι σημαντικός παράγοντας στην αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας που διαθέτει η εκπαιδευτική μονάδα έτσι όπως είναι διαμορφωμένη σήμερα, αναδεικνύεται ο διευθυντής, ο οποίος προωθεί και εμπνέει το όραμα στα μέλη που ηγείται, κάτι που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Σαϊτής, 2005). Έγκειται επομένως στην προσωπικότητα του Διευθυντή δηλαδή κατά πόσο διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, ένα εκ των οποίων αποτελεί η προσήλωση στους ανθρώπους, παρά στις δομές, ενώ ο μετασχηματισμός αφορά όχι μόνο στον οργανισμό αλλά και στον εαυτό του μέσα από ριζικές αλλαγές (Sergiovanni, 2001).

Σύμφωνα με τα νομικά θεσπισμένα καθήκοντά του και τα επίπεδα ευθύνης που διαθέτει μπορεί να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη όπως αυτά που προάγουν την συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας για την επίτευξη ενός κοινού οράματος μέσα από την προώθηση της συλλογικής νοοτροπίας αμοιβαίας αποδοχής αξιών, αλληλεπίδρασης και αλληλοσεβασμού. Η επιτυχία του έγκειται στο γεγονός της συνάθροισης των βασικών χαρακτηριστικών, τα οποία οφείλει να αξιοποιεί και να βελτιώνει το

σχολικό πλαίσιο στο οποίο ενεργεί, με την κατάλληλη κατανομή των εργασιών και την κοινή λήψη αποφάσεων. Επομένως, υπάρχει το μοίρασμα της ηγεσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων για την επίτευξη αμοιβαίων στόχων. (Hallinger, 2003), (Μπουραντάς, 2005) (Πράττου, 2020). Έτσι, βλέπουμε περιθώρια ανάπτυξης μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς όταν ο διευθυντής διαθέτει και μπορεί να αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά εκείνα που του επιτρέπουν την αλλαγή της νοοτροπίας και την προώθηση της αгаστικής συνεργασίας μεταξύ των μελών που ηγείται.

2.5. Μετασχηματιστική ηγεσία στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας

Πριν το 2002, η θρησκεία δεν αποτελούσε μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κυριαρχούσε η άποψη ότι ήταν καθαρά προσωπική υπόθεση. Εξελικτικά, κατέστη φανερό ότι το θέμα της θρησκείας αφορούσε και τη δημόσια ζωή. Ιστορικά γεγονότα που εξελίχθηκαν και προκάλεσαν αναταραχή στον κόσμο όπως αυτό της 11ης Σεπτεμβρίου του 2001 στις ΗΠΑ δημιούργησαν την ανάγκη και την πεποίθηση ότι όλοι οι νέοι οφείλουν να εκπαιδεύονται σε θέματα θρησκευτικά ώστε να αποκτήσουν αντίληψη για τις θρησκείες και τις εκφράσεις της πίστης. Κατόπιν τούτου το 2002 το Συμβούλιο της Ευρώπης υλοποίησε το πρώτο πρόγραμμα σχετικά με τη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπό την εποπτεία της Εκτελεστικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση. Το 2008 διεξήχθη περαιτέρω διάλογος ο οποίος συνέβαλε στη συγγραφή της *Λευκής Βίβλου για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο – Συμβιώνοντας ως ίσοι με αξιοπρέπεια*, του Συμβουλίου της Ευρώπης. (Jackson, 2016)

Στη σύγχρονη εποχή κάθε κρατική οντότητα διαθέτει εμπειρικά δεδομένα πολυπολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας. Ως εκ τούτου δεν υφίσταται πολιτισμικά ομοιογενές κράτος. Εξετάζοντας τα δημογραφικά στοιχεία κάθε κράτους διαπιστώθηκε ότι κάποιες χώρες έχουν καθιερωμένες εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες, συχνά με μακρά ιστορική παρουσία, κάποιες φορές ακόμη και πριν τη σύσταση του συγκεκριμένου κράτους. Το φαινόμενο της μετανάστευσης τον 21^ο αιώνα από ευρωπαϊκές χώρες ή μη δημιούργησε μειονότητες με διαφορετικά πολιτιστικά δεδομένα, οι οποίες οδήγησαν στη σκέψη ότι η θρησκεία και η πίστη δεν είναι αμιγώς προσωπικά ζητήματα και ότι πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών κρατών.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έφτασε στο συμπέρασμα πως η ευρεία εκπαίδευση αναφερόμενη στις θρησκείες είναι επιθυμητή για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη θρησκευτική παράδοσή τους, με σκοπό να αντιμετωπιστεί η προκατάληψη, τα στερεότυπα και η έλλειψη ανεκτικότητας και να προωθηθεί η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή και η δημοκρατική ιδιότητα του κάθε πολίτη (Jackson, 2016).

Σήμερα, στα σχολεία για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν υπάρχει πραγματικά ομοιογενής ομάδα μαθητών. Οι μαθητές διαθέτουν διαφορετικές θρησκευτικές και μη αντιλήψεις, αξίες και βαθιά βιωμένες πεποιθήσεις τις οποίες κουβαλούν μαζί τους και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους. Ως εκ τούτου οι παράγοντες αυτοί πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αρμονία και ένα ευνοϊκό περιβάλλον στην σχολική κοινότητα. Κατά συνέπεια, πρέπει να ενισχυθεί η συναντίληψη, ο σεβασμός στην ετερότητα και η γνώση της συμβίωσης ώστε να προαχθεί η κοινωνική συνοχή και η συμμετοχική αντίληψη όλων, σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, στο οποίο κάθε πρόσωπο αισθάνεται ισότιμα αποδεκτό, ως προς τα δικαιώματα και την αξιοπρέπειά του, κάτι που μπορεί να πραγματώσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Milot, 2007).

Σε κάθε σχολείο, ανεξάρτητα από τον τύπο του, υπάρχουν εκδηλώσεις θρησκευτικής ετερότητας. Αρκεί κάποιος να αναλογισθεί τους μαθητές που φορούν χαρακτηριστικά θρησκευτικά σύμβολα ή που έχουν ιδιαίτερες ιδιαιτερότητες (διατροφικές ή άλλες) εξ αιτίας του εθιμοτυπικού κάποιων θρησκευτικών ομάδων που ανήκουν. Εδώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό την μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία μπορεί να επιφέρει την αλλαγή της νοοτροπίας της εκπαιδευτικής κοινότητας, στοχεύοντας στο παράγοντα άνθρωπο και τις ιδιαιτερότητές του, στο σεβασμό της ετερότητας, της αλληλοαποδοχής ανεξάρτητα από την διαφορετική πολιτισμική ταυτότητά του (Sergiovanni, 2001).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σύμφωνα με τον (Hallinger, 2003) η μετασχηματιστική ηγεσία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, ενισχύει την διαπολιτισμικότητα καθώς διαθέτει εκείνα τα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που προωθούν τον διάλογο, την καλλιέργεια του σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας και της άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού» (Μέλλη , 2021) (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019) (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Επιπρόσθετα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης κατανοεί και είναι γνώστης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (Κατσαρός, 2008) της οποίας στόχος είναι η διάπλαση των νέων με την ικανότητα κατανόησης

της θρησκευτικής ετερότητας και της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων τους για τις διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις που υπάρχουν στις πλουραλιστικές κοινωνίες. (Milot, 2007).

Η μετασχηματιστική ηγεσία κατανοεί επίσης μία επιπρόσθετη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θέλει τον μαθητή κατάλληλα προετοιμασμένο για τις νέες προκλήσεις της ζωής, να είναι συμμετοχικός πολίτης, πλήρες μέλος της δημοκρατίας. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης με σεβασμό και δεκτικός στην ετερότητα είναι απαραίτητος στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, της οποίας μέλημα είναι να αναπτύξει στους μαθητές της την ατομική αυτονομία και το κριτικό πνεύμα, την ανεκτικότητα στην ετερότητα και την αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινωνία ως σύνολο. Τέλος, διαθέτει την ικανότητα εξαιτίας των προσωπικών του χαρακτηριστικών να οδηγήσει την εκπαιδευτική μονάδα και τα μέλη που ηγείται στην ανάπτυξη της αίσθησης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ανεξάρτητα των πολιτιστικών τους διαφορών, και τις ηθικές και θρησκευτικές τους διαφορές και διαφωνίες (Milot, 2007) (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ

3.1. Θρησκευτική ετερογένεια στην εκπαίδευση

Το πολύπλοκα πολιτικοκοινωνικά φαινόμενα όπως η μετανάστευση, πόλεμοι και το προσφυγικό που άπτονται της σύγχρονης πραγματικότητας έχουν άμεση ανταπόκριση στην ψυχροσύνθεση του ανθρώπου ως εκ τούτου οφείλουν να αποτελούν ορόσημο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Οι μετακινήσεις των λαών, η πολυπολιτισμικότητα των κρατών ωθούν το εκπαιδευτικό σύστημα να διαμορφώσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο ύψος των προκλήσεων και περιστάσεων. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει την αποδοχή της ετερότητας, τον αλληλοσεβασμό, τον αλτρουισμό και να διαπλάσσει ανθρώπους με ελεύθερο πνεύμα και ήθος, ικανούς να συμβιώνουν αρμονικά και ειρηνικά μεταξύ τους σε ένα κοινωνικό. Ιδιαίτερη έμφαση οφείλει να δοθεί στη θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου αυτή να μπορέσει να συνεισφέρει σημαντικά στην εξασφάλιση της ειρήνης, τη διεύρυνση του πνεύματος, την δεκτικότητα και τον σεβασμό των άλλων πολιτισμών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η θρησκευτική ποικιλομορφία που διαμορφώνεται στις κοινωνίες θέτει άλλες βάσεις και κριτήρια στη θρησκευτική αγωγή. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οι άνθρωποι με διαφορετικά θρησκευτικά «πιστεύω» απαιτούν να διατηρήσουν τη διακριτή θρησκευτική ταυτότητα και τις θρησκευτικές παραδόσεις του πολιτισμού τους. Τα σχολικά προγράμματα οφείλουν να λάβουν αυτή την αναγκαιότητα υπόψη και να προχωρήσουν στη χάραξη της πολιτικής τους με σεβασμό προς την ετερότητα και των προσωπικών πεποιθήσεων των μαθητών, καθώς έμμεσα τα σχολεία μεταλαμπαδεύουν και προωθούν τα πολιτιστικά στοιχεία του γηγενή πληθυσμού, ορίζοντας ταυτόχρονα αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τρόπους σκέψης και γνώσης σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα. Έτσι καθίσταται σαφές, ότι η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών και η καθιέρωση των διαπολιτισμικών αρχών κρίνονται ως αξιοσημείωτοι πυλώνες διότι συνεισφέρουν στην κατανόηση και διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας (Jackson, 2003 & 2004), που κυριαρχεί στην κοινωνία ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή της (Jackson, 2004) (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008).

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα στη θρησκευτική ελευθερία (άρθρο 2 και 18) και στην εκπαίδευση (άρθρο 26), καθώς προωθεί και καλλιεργεί την αλληλοκατανόηση, την αποδοχή, την ανεκτικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ. 2). Επιπρόσθετα, η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) αναγνωρίζει την ελευθερία εκδήλωσης της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένα, ή συλλογικά, δημοσία ή κατ' ιδίαν, διά της λατρείας, της παιδείας, και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών (άρθρο 9, παρ. 1) με τους περιορισμούς, βέβαια, των νόμων της Πολιτείας (άρθρο 9, παρ. 2)» (ΕΣΔΑ, 1950) (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου καθίσταται σαφές πως κανένας δεν μπορεί να τα καταστρατηγήσει ούτε να τα προσβάλει. Η κάθε χώρα οφείλει να εξασφαλίσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την προάσπιση των θρησκευτικών ελευθεριών όλων των νέων αμερόληπτα και αντικειμενικά, σεβόμενη τη θρησκευτική ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας της. Το να αποκλειστεί η θρησκεία από την εκπαίδευση μπορεί να ελλοχεύει κινδύνους και να υπονομεύει τα δικαιώματα των μαθητών για μια εκπαίδευση, που μπορεί να προσφέρει τη γνώση και τις ιδέες ώστε να κατανοήσουν τον θρησκευτικό πλουραλισμό των σύγχρονων κοινωνιών και τον ρόλο των θρησκειών σε αυτές (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2017).

Ως εκ τούτου συμπεραίνεται ότι σκοπός ενός φιλελεύθερου και δημοκρατικού δημόσιου σχολείου είναι η καλλιέργεια και η προώθηση της ελευθερίας έκφρασης, της κατανόησης και αποδοχής της ετερότητας, του σεβασμού των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, απαλλαγμένο από κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν τους πυλώνες της θρησκευτικής αγωγής σε μια σύγχρονη κοινωνία ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική της συνοχή. Με την ενθάρρυνση του διαπολιτισμικού διάλογου προωθούνται οι δημοκρατικές αξίες, το κριτικό πνεύμα και εξασφαλίζεται η δυναμική επικοινωνία, στοιχεία που οδηγούν στη δημιουργική συνύπαρξη όλης της μαθητικής κοινότητας. Η διαθρησκευτική εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στη γνωριμία των μαθητών με άλλες θρησκείες. Με τη χρήση εμπλουτισμένων πρακτικών και τεχνικών μάθησης και διδασκαλίας που συμβάλλουν στον αναστοχασμό, προωθείται η γνώση για την ύπαρξη διαφορετικών θρησκειών και τα χαρακτηριστικά τους, χωρίς υπονόμηση και

επίκριση υποτίμηση ή κριτική τους (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008) (Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019).

3.2. Έρευνες και προσεγγίσεις και για τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι θρησκευτικές και ηθικές αξίες είναι έννοιες με ευρεία εμβέλεια και αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο στην συμβολή της ανθρώπινης οντότητας. Τέτοιες αξίες οφείλουν να προσεγγίζονται με σεβασμό προς τον αξιακό κώδικα κάθε λαού και όχι απλώς υπό το πρίσμα του στενού κλοιού του Προγράμματος Σπουδών κάθε χώρας. Πρέπει να προωθηθούν βαθμιαία από την εκπαίδευση ώστε η μαθητική κοινότητα να αντιληφθεί και να ενστερνιστεί τις ύψιστες αξίες προσωπικά, με στόχο την μακροπρόθεσμη ηθική τους καλλιέργεια. Η βιωματική μάθηση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων τείνουν στην απόκτηση των θρησκευτικών και ηθικών αξιών και πεποιθήσεων, στοιχεία τα οποία πρέπει να συμβαδίζουν με τις δημοκρατικές αξίες και κατ' επέκταση, με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον πλουραλισμό και τους κανόνες δικαίου (Keast & Jackson, 2007).

Η αύξηση της θρησκευτικής ετερογένειας στην εκπαιδευτική κοινότητα δημιούργησε ερωτήματα και σημεία αναφοράς για την εκπαιδευτική μέθοδο διδασκαλίας των Θρησκευτικών και τον ρόλο που διαδραματίζει στο Δημόσιο Σχολείο. Κατόπιν τούτου διαπιστώθηκε ότι η θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται ειδική διδακτική μεθοδολογία και ειδικές μαθησιακές προσεγγίσεις. Διερευνήθηκαν θεωρητικά μοντέλα, συμπεριλαμβανομένου υπόψη των μελετών που διενεργήθηκαν τα οποία εφαρμόστηκαν και εξελίχθηκαν σε ευρωπαϊκά περιβάλλοντα, σταδιακά μέσα στο χρόνο από ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναφορικά με αυτά, οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και στον επιτυχή ρόλο τους.

Στη «Σύσταση» του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2008 μνημονεύονται και προτείνονται δείγματα διδακτικής μεθοδολογίας που αφορούν την θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να αναπτυχθούν η γνώση, οι δεξιότητες και οι στάσεις που ενισχύουν την διαπολιτισμική ικανότητα. Αναφέρονται η «φαινομενολογική προσέγγιση (*phenomenological approach*)», η «ερμηνευτική προσέγγιση (*interpretive approach*)» η οποία αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Warwick στην Αγγλία από τον Robert Jackson και υιοθετήθηκε

σε αρκετές χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης (Jackson, 2016), η «διαλογική προσέγγιση (*dialogical approach*)» της Julia Ipgrave, σύμφωνα με τις οποίες παρακινούνται οι μαθητές στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διδασκαλία και στο σχεδιασμό και στην διαμόρφωση των μαθησιακών μεθόδων και η «συγκειμενική προσέγγιση (*contextual approach*)» (Jackson, 2016).

Η φαινομενολογική προσέγγιση προάγει την ουσιαστική γνώση και κατανόηση των θρησκευτικών φαινομένων και όχι τη γνώση μιας συγκεκριμένης θρησκείας ή άποψης. Βασικές αρχές της είναι η αποφυγή επιβολής απόψεων και αντιλήψεων σχετικά με τη θρησκευτική ετερότητα στους άλλους, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η κατανόηση και η μη επίκριση του διαφορετικού. Εναλλακτική μορφή της προσέγγισης αποτελεί η θεματική εξέταση της θρησκείας, δίνοντας έμφαση στην σύγκριση μόνο των όμοιων χαρακτηριστικών των θρησκειών. Η φαινομενολογική προσέγγιση κρίθηκε αποτυχημένη στην εμβάθυνση της ουσιαστικής γνώσης και κατανόησης μιας θρησκείας. (Keast & Jackson, 2007)

Επιπρόσθετα, ο Γάλλος φαινομενολόγος, Gaston Berger υποστηρίζει ότι οι προσωπικές απόψεις και συναισθήματα για την ετερότητα οφείλουν να καταστέλλονται, χωρίς να αποστασιοποιούνται από τα προσωπικά «πιστεύω», όταν μελετώνται τα στοιχεία μιας άλλης θρησκείας. Έτσι, σύμφωνα με την φαινομενολογική προσέγγιση κατανοούνται εις βάθος τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και δεν συγχέεται η αλήθεια με τη σημασία. Κάθε τι που περιγράφεται από το φαινομενολόγο δεν αντιμετωπίζεται ως αλήθεια ή καλό, αλλά, επικεντρώνεται στο καθήκον να αναδείξει τις βαθιά κρυμμένες δομές των θρησκειών, το νόημα των οποίων του γίνεται ξεκάθαρο. «Μοιάζει με έναν πιστό μεταφραστή που είναι προετοιμασμένος να σεβαστεί τη σκέψη του συγγραφέα του, αν και γνωρίζει πως δεν τον εγκρίνει. Αργότερα, ίσως, θα γίνει κριτής του, αλλά προς το παρόν, το μόνο που θέλει είναι να είναι φίλος του» Berger 1957 (Keast & Jackson, 2007).

Σύμφωνα με τον Βρετανό μελετητή Ninian Smart, η φαινομενολογική προσέγγιση χρησιμοποιεί τα εργαλεία κατάρτισης ώστε να προχωρήσει σε μια εμπειρία ενσυναίσθησης, αναφορικά στην πίστη των ατόμων και των ομάδων. Δεν επιζητά να προωθήσει την άποψη καμιάς θρησκείας (Keast & Jackson, 2007).

Η φαινομενολογική προσέγγιση της διδασκαλίας των θρησκευτικών βασίζεται στο γεγονός, ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι μαθητές οφείλουν να έρχονται σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα θρησκευτικών απόψεων και όχι μόνο για τον Χριστιανισμό (Smart, 2007) (Andrews , 2017). Σύμφωνα με τον Grimmitt, αυτή η προσέγγιση

αντιλαμβάνεται τη «θρησκεία» ως πεδίο μελέτης και επιδιώκει να αναδείξει τα διακριτικά και το μοναδικό στη θρησκεία ως τρόπο σκέψης και επίγνωσης (Grimmit, 1978) (Andrews , 2017).

Ωστόσο, επικρίθηκε αυτή η προσέγγιση από πολλούς μελετητές καθώς προτείνει μια επιφανειακή μελέτη της κάθε θρησκείας και δεν εμβαθύνει στην ουσιαστική γνώση της σύνθεσής της. Η κριτική αυτή ασκήθηκε στην περίπτωση των αποτυχημένων σχολικών βιβλίων ή υλικών και δεν εφαρμόζεται σύμφωνα με το άριστο φαινομενολογικό υλικό ή με την βασική φαινομενολογική προσέγγιση (Keast & Jackson, 2007).

Η ερμηνευτική προσέγγιση προσφέρει ευελιξία στον τρόπο προώθησης της γνώσης σχετικά με την κατανόηση των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων και αποφεύγει να καλλιεργεί στερεότυπα και προκαταλήψεις. Δίνει έμφαση στη θρησκευτική ετερότητα, αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση της θρησκείας και του πολιτισμού, την αλλαγή με το πέρασμα του χρόνου και τις διαφορετικές πεποιθήσεις για το τι είναι θρησκεία. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε τάξεις όπου κυριαρχεί τόσο λιγότερος, όσο περισσότερος θρησκευτικός πλουραλισμός. Εστιάζει σε τρεις βασικούς τρόπους προώθησης της γνώσης και κατανόησης των θρησκειών: α) ο τρόπος απεικόνισης και παρουσίασης των θρησκειών στους μαθητές, β) ο τρόπος ερμηνείας της θρησκευτικής γλώσσας και συμβόλων, και γ) ο τρόπος ανταπόκρισης των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία του μαθήματος των Θρησκευτικών (ανατροφοδότηση) (Jackson, 2016).

Στόχος της δημιουργίας της ερμηνευτικής προσέγγισης ήταν να καταπολεμηθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, η θρησκευτική μισαλλοδοξία και να αποφευχθούν η καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της θρησκευτικής ελευθερίας ή των πεποιθήσεων. Επιπρόσθετα, να ενισχυθούν οι μαθητές και οι έφηβοι να αναζητήσουν και να καταλήξουν στα δικά τους πορίσματα μέσω της διαλεκτικής μεθόδου και επεξεργασίας των νοημάτων για την θρησκευτική πολυμορφία (Jackson , 2004) (Λυτσιούση, 2019).

Μέσω αυτής της προσέγγισης οι μαθητές αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς στην αίθουσα διδασκαλίας με σεβασμό ως προς την διαφορετική τους θρησκευτική ταυτότητα, επίσης, ενισχύονται και ενθαρρύνονται να διαλέγονται μεταξύ τους, ανεξαρτήτως διαφορετικού θρησκευτικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, να αλληλοεπιδρούν, ώστε να γνωρίσει ο ένας για τον άλλον. Οι μέθοδος διδασκαλίας στηριζόμενη σε αυτήν την προσέγγιση παρέχει τα εχέγγυα στους μαθητές για

αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων και παραδόσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λαμβάνονται υπόψη η διαφορετική θρησκευτική κουλτούρα των μαθητών αλλά και η διαφορετικότητα μεταξύ τους, στοιχεία κατά τον Jackson σημαντικά για την αλληλεπίδραση των μαθητών, των ομάδων και των θρησκειών γενικότερα, καθώς αυξάνεται η ικανότητα κατανόησής τους. Επίσης, με την προσέγγιση αυτή και με τη μέθοδο της αλληλεπίδρασης οι μαθητές διαμορφώνουν άποψη για τον τρόπο μάθησής τους κάτι που συμβάλλει στην αυτογνωσία τους (Jackson, 2016) (Λυτσιούση, 2019).

Στο ερώτημα, κατά πόσο η ερμηνευτική προσέγγιση μπορεί να αναπτύξει την διαπολιτισμικότητα, επίκειται θετική απάντηση, με τη χρήση των βασικών αρχών της, το κριτήριο τη γνώσης, τις δεξιότητες και τις απαιτούμενες στάσεις προς την διαπολιτισμικότητα. Αναλυτικότερα, καλλιεργούνται οι γνώσεις και η κατανόηση των βασικών εννοιών και απόψεων που σχετίζονται και υπάρχουν στο εσωτερικό μιας συγκεκριμένης θρησκείας ή θρησκευτικής παράδοσης. Επίσης, καλλιεργούνται οι δεξιότητες ακρόασης, αλληλεπίδρασης, διαμεσολάβησης και ανταλλαγής πληροφοριών για άλλες θρησκείες και στάσεις όπως σεβασμός στο δικαίωμα κάθε προσώπου να έχει συγκεκριμένη θρησκευτική ή μη θρησκευτική άποψη, διευρυμένο πνεύμα, ανεκτικότητα και εκτίμηση προς την θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα, και τέλος, διεύρυνση των γνώσεων προς τον θρησκευτικό πλουραλισμό.

Από την άλλη η «*διαλογική προσέγγιση (dialogical approach)*» ενισχύει την ικανότητα στους μαθητές να «*διαλέγονται με άλλα πρόσωπα, που έχουν διαφορετικές αξίες και ιδέες*» (Jackson, 2004). Η διαλογική προσέγγιση της Irgrave προτείνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθώς καθίσταται αναγκαία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε θρησκευτικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφες τάξεις, ταυτόχρονα όμως μπορεί να εφαρμοστεί και σε διαφορετικές συνθήκες. Εφαρμόστηκε σε μαθητές δημοτικού πολυπολιτισμικού σχολείου στην Αγγλία, ανταποκρίνεται βέβαια και σε μαθητές ανώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας και τα αποτελέσματα ήταν θετικά, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αύξησε την αυτοεκτίμησή τους, το κριτικό τους πνεύμα, την αποδοχή της ετερότητας και ενθάρρυνε τους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις να εκφραστούν και να κατανοήσουν την ετερότητα. Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να ανακαλυφθούν νέοι ορίζοντες, στάσεις, πεποιθήσεις για την ετερότητα, στοιχεία που συντείνουν στην αυτογνωσία, η οποία προκύπτει μέσα από την σύγκριση και την αλληλεπίδραση με την ετερότητα και από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης καθώς

κυριαρχεί η πρακτική της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα (Jackson, 2016).

Λόγω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα, τους δόθηκε η δυνατότητα να ασχοληθούν με έννοιες και ιδέες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, να αναστοχαστούν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους. Μέσω της διαλεκτικής διαδικασίας κατέληξαν στα δικά τους συμπεράσματα κατανόησαν πως μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και να αναγνωρίσουν την αξία της επιχειρηματολογίας και του αλληλοσεβασμού.

Στην εν λόγω προσέγγιση κυριαρχούν τα έξης στοιχεία: α) η αποδοχή της ετερότητας, της διαφοράς και της αλλαγής η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ανταλλαγής απόψεων και την αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και επιρροών προερχόμενες από το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, β) διεύρυνση του πνεύματος με θετική ανταπόκριση στην ετερότητα και καλλιέργεια της ετοιμότητας των μαθητών ώστε να έρχονται σε επαφή με νέα νοήματα για άλλες θρησκείες αλλά και να γνωρίσουν και τη δική τους θρησκεία, γ) καλλιέργεια του διαλόγου μέσα από τη διαθεματικότητα. Αντλούνται θέματα προς συζήτηση από όλους τους τομείς που απασχολούν την ανθρωπότητα και περισσότερο αυτά που άπτονται της ηθικής καλλιέργειας.

Τίθεται και πάλι κατά πόσο η προσέγγιση αυτή μπορεί να ενισχύσει την διαπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με την Irgave, οι βασικές αρχές της διαλεκτικής προσέγγισης είναι οι στάσεις, οι δεξιότητες και η γνώση, που απαιτούνται προκειμένου να ενισχυθεί η διαπολιτισμικότητα.

Προκειμένου να επιτευχθεί ένας εποικοδομητικός διάλογος πρέπει να αναπτυχθούν από τη μεριά της εκπαίδευσης στάσεις σεβασμού της ελευθερίας της έκφρασης κάθε ατόμου σε ό,τι αφορά τις θρησκευτικές και μη πεποιθήσεις, της εκτίμησης της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας, και της ανεκτικότητας προς την θρησκευτική ετερότητα.

Σε ό,τι αφορά τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να επιτευχθεί πετυχημένος διάλογος απαιτούνται η ικανότητα σεβασμού των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, αντίληψης των προσωπικών προκαταλήψεων, της ακρόασης και συναναστροφής με ανθρώπους άλλης θρησκευτική ταυτότητας, της ενσυναίσθησης, της διευρυμένης αντίληψης και της αξιολόγησης διαφορετικών θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων.

Αναφορικά με τη γνώση που απαιτείται στη συγκεκριμένη προσέγγιση οι μαθητές την διαθέτουν ή την αποκτούν από την αμφίδρομη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών από τους συμμαθητές τους στην αίθουσα από την παροχή και εξέταση βασικών κειμένων, και πηγών (Jackson, 2016).

Οι αναφερόμενες προσεγγίσεις στοχεύουν στη δημιουργία «ασφαλούς χώρου» και ήπιου κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας ώστε να επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στη «Σύσταση» του Συμβουλίου της Ευρώπης συστήνεται ότι μπορούν να συνδεθούν και άλλες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, αρκεί να προσαρμόζονται κάθε φορά στις ανάγκες του μαθητικού κοινού.

Σύμφωνα με την «συνκειμενική προσέγγιση (*contextual approach*)» συνυπολογίζονται οι παράγοντες όπως γεωγραφικοί, ιστορικές και κοινωνικές δομές, εθνικοί, θρησκευτικοί και πολιτισμικοί συντελεστές, σχολικά συστήματα και εκπαιδευτικές πολιτικές, προκειμένου να κατακτηθεί η ουσιαστική γνώση και να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες, η καθημερινότητα, η καταγωγή των μαθητών ώστε το σχολείο να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να εφοδιάσει με ικανότητες και δεξιότητες τους μαθητές ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία στην οποία ζουν.

Οι μαθητές διδάσκονται τρόπους να αναζητούν και να αναγνωρίζουν πολύτιμα στοιχεία της θρησκευτικής πίστης στην κοινωνία τους. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει κοινές εμπειρίες στους μαθητές, οι οποίες αυξάνουν την ικανότητά τους να ανιχνεύουν τα θρησκευτικά στοιχεία. Το πολιτισμικό πλαίσιο αποτελεί το περιβάλλον για εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τον κόσμο στον οποίο οφείλουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες για την ζωή τους (Afdal, et al., 1997) (Keast & Jackson, 2007).

Η συνκειμενική προσέγγιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνήσει την θρησκεία, χρησιμοποιεί την θεωρία της συνκειμενικής θεολογίας. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος εστιάζεται στη θρησκεία ως εμπειρικό φαινόμενο και όχι, ως δεοντολογικό φαινόμενο. Η προσέγγιση δίνει έμφαση στην αξία της θρησκείας, όπως αυτή πραγματώνεται στην καθημερινότητα των ανθρώπων, στις κοινές αξίες, στα έθιμα και τις παραδόσεις και μέσα από το ιστορικό πλαίσιο και το πολιτισμικό περιβάλλον. Απώτερος στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναζητούν και να αναγνωρίζουν τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά όπως τα συναντούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον και να

κατανοούν τον τρόπο αλληλένδεσης της δικής τους κοινωνίας με άλλες κοινωνίες του πλανήτη και πως αυτή επηρεάζεται από τις παγκόσμιες εξελίξεις.

Ταυτόχρονα, εστιάζει στο συγκεκριμένο και το καθορισμένο, στη θρησκευτική ζωή, το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών για την πρόμη μαθησιακή διαδικασία, θεωρείται περισσότερο σημαντικό από τα σχολικά βιβλία και, τέλος, για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι σημαντικό να υπάρξει προσαρμογή του εθνικού προγράμματος σπουδών στις τοπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών (Keast & Jackson, 2007).

3.3. Αναλυτικό πρόγραμμα και στόχοι της θρησκευτικής αγωγής στη Δ.Ε.

Το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής στην Ελλάδα κατοχυρώνεται από το Ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 16), που ορίζει ότι σκοπός της παιδείας είναι «η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων και η διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (ΦΕΚ Α΄ 211/24-12-2019). Ο στόχος της ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν αποτελεί μόνο η καλλιέργεια θρησκευτικά εγγράμματων μαθητών, γνώστες διαφορετικών παραδόσεων αλλά η διαμόρφωση διαθρησκευτικά εγγράμματων μαθητών, με ευαισθησία, σεβασμό και κατανόηση προς την θρησκευτική ετερότητα.

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ΦΕΚ 2105/19.06.2017, στόχοι της θρησκευτικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο Λύκειο είναι :

α) Η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας κάθε μαθητή, στην οποία συντελούν η θρησκευτικότητα και η κριτική κατανόησή της, είτε κάποιος ακολουθεί μία θρησκεία είτε όχι. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η ηθική ανάπτυξη και η συμπεριφορά του εφήβου/της έφηβης, εφόσον η θρησκευτική εκπαίδευση συνιστά γνωριμία με το θρησκευτικό φαινόμενο στην πολυμορφία και πολυπλοκότητά του και συζητά κατά βάση τα ηθικά και υπαρξιακά ερωτήματα των εφήβων μαθητών,

β) Η καλλιέργεια ανθρωπιστικής και ελληνικής παιδείας. Στο σημείο αυτό εφάπτεται η σχέση της ελληνικής κοινωνίας με τη διαχρονική παράδοση και τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας,

γ) Ο θρησκευτικός γραμματισμός (η μάθηση που αφορά τις θρησκείες, τον εμπλουτισμό και εμπάθυνση της θρησκευτικής χρήσης της γλώσσας με ευρύ και αντικειμενικό τρόπο) (Moore, D. L., 2007), (Jackson, 2016). Η γνώση του πλαισίου,

το οποίο γεννά τις έννοιες και τις διαμορφώνει, αλλά και του πολιτισμικού φορτίου τους είναι η ουσία του θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος στην εκπαίδευση αποτελεί μέρος του πολυγραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά ή ειδικά συγκείμενα, καθώς και την ικανότητα χρήσης αλφαβητικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων,

δ) Η κριτική θρησκευτικότητα με την έννοια της καλλιέργειας της ολιστικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν η ψυχή και το πνεύμα και η οποία διαμορφώνει ανθρώπους δίκαιους και δημοκρατικούς ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος του θρησκευτικού φονταμενταλισμού. Ο βασική πληροφόρηση καλλιεργεί το πνεύμα και δίνει έναυσμα για την άσκηση της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές δύνανται να αποκωδικοποιούν πληροφορίες, αρχικά της σύγχρονης ιστορίας, αλλά και γενικά της ιστορίας, που σχετίζονται με θρησκευτικά ζητήματα, καθώς και να ερμηνεύουν το παρελθόν και το παρόν του κόσμου στο οποίο ζουν. Ταυτόχρονα, αποκτούν την ικανότητα του αλληλοσεβασμού εν γένει,

ε) Η γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον». Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, συνειδητοποιούν τα θρησκευτικά της στοιχεία, αλλά και την πολυσύνθετη προσωπική της ταυτότητα και την δυναμική της στις συλλογικές και κοινωνικές της εκφράσεις. Παράλληλα, ασκούνται στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα,

στ') Η κοινωνικοποίηση ως μία διαδικασία προσωπική, η οποία στηρίζεται στη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνική ένταξη. Η θρησκευτική αγωγή δημιουργεί με αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας εξαιτίας του περιεχομένου και της σημασίας της θρησκευτικής γνώσης,

ζ) Η ανάπτυξη κοινότητας μάθησης. Στην αίθουσα διδασκαλίας, ως ασφαλής χώρος μάθησης, μέσω των κοινών εμπειριών, της βίωσης κοινών πραγμάτων και της διάδρασης, αναπτύσσονται εμφατικά η συνεργατική μάθηση, η συζήτηση, και η συνεργασία. Η θρησκευτική εκπαίδευση, με την παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία της αλλά και με το θεολογικό περιεχόμενό της, δύναται να καλλιεργήσει το ομαδικό και συλλογικό πνεύμα. Με τον συνεχή διάλογο, την ανάλυση και βιωματική εφαρμογή αρχών και αξιών, όπως η ελευθερία, η αγάπη, η δημοκρατία, το δικαίωμα, η ισότητα, η αυτονομία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη ή σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως κοινότητα μάθησης. (Φ.Ε.Κ., 2017). Ιδιαίτερα

στη Β 'Λυκείου γίνεται μνεία στην άμβλυνση των στερεοτύπων μέσω της βιωματικής μεθόδου, αναζητώντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις στο χώρο της θρησκείας που συναντούν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους και τις συνέπειες τους. Επίσης, αναλύουν τα θεολογικά ρεύματα και θρησκευτικά πρόσωπα απέναντι στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις, εφαρμόζοντας κριτική στα στερεότυπα της θρησκευτικής ταυτότητας. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν τα αίτια και τις συνέπειες των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στον χώρο της θρησκείας, να διακρίνουν τις προτάσεις της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης για την υπέρβαση των στερεοτύπων, να ασκούν κριτική σε απόψεις και στάσεις που στηρίζονται στις θρησκευτικές προκαταλήψεις.

Έμφαση δίνεται επίσης και στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να προσδιορίσουν τη θρησκευτική διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη εποχή, να εκτιμούν τη χριστιανική θέση για τον «θρησκευτικά έτερο» και τον «ξένο» και να αναδεικνύουν τρόπους ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων σε πολυθρησκευτικά περιβάλλοντα. Με τη διερευνητική μέθοδο προτείνεται να διερευνηθεί η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και οι θρησκευτικές διαστάσεις της. Αναζητούνται επίσης, οι προκλήσεις και δυσκολίες σε θέματα συμβίωσης και αποδοχής ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικές θρησκευτικές και αξιακές αναφορές, η χριστιανική θεολογία απέναντι στην πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου, αναπλαισιώνοντας τον προσηλυτισμό, την ιεραποστολή και την ειρηνική συνύπαρξη με αξιολόγηση της διαπολιτισμικότητας ως πρόκληση (Φ.Ε.Κ., 2017).

Καθίσταται σαφές, ότι το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας με τις παρεχόμενες γνώσεις στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, υπό το πρίσμα του Χριστιανισμού, κατ' εξοχήν της Ορθοδοξίας, ταυτόχρονα όμως με την ενημέρωση και μελέτη και των άλλων θρησκειών σε παγκόσμιο επίπεδο.

3.4. Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος στην Ελλάδα

Εξετάζοντας όμως τη φύση του μαθήματος των Θρησκευτικών εν γένει, διαπιστώνεται ο δεδομένος ομολογιακός χαρακτήρας του. Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για την εκπαίδευση (1566/85) διδάσκει υποχρεωτικά, έστω και διευρυμένα και με ανοικτούς ορίζοντες, την ορθόδοξη χριστιανική πίστη της Εκκλησίας, επομένως επικρίνεται από πολλούς ως κατηχητικό και μονοφωνικό από τη φύση του, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στην ανάγκες μιας ελεύθερης πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας (Γιαγκαζόγλου , 2005).

Ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος επικρίνεται όχι μόνο από μέλη της επιστημονικής κοινότητας και συνταγματολόγους, αλλά και από θεσμοθετημένους φορείς και αρχές της Πολιτείας, όπως το Συμβούλιο της Επικρατείας, την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα και τον Συνήγορο του Πολίτη. Σύμφωνα με τον τελευταίο φορέα, η προβληματική του μαθήματος των Θρησκευτικών με τον «κατηχητικό» και μονόπλευρο χαρακτήρα δημιούργησε την ανάγκη απαλλαγής τού κάθε μαθητή από αυτό και ο χαρακτήρας αυτός θεωρείται «σύμφωνος προς το Σύνταγμα» (Γιαγκαζόγλου , 2005).

Προτείνεται λοιπόν σε ένα πολυπολιτισμικό και δημοκρατικό σχολείο που σέβεται την θρησκευτική ετερότητα και επιθυμεί να συμβαδίζει στο πλαίσιο της σύγχρονης συνείδησης της ευρωπαϊκής πολιτιστικής πραγματικότητας, να αντικατασταθεί ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος από το θρησκευσιολογικό ώστε να ανταποκρίνεται αυτό στις επιτακτικές ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Όπως διαφαίνεται όμως, στο σχέδιο νόμου, στο άρθρο 6, η διδασκαλία των Θρησκευτικών προτείνεται να περιλαμβάνει απλώς μια «εισαγωγή στην ιστορία, την κοινωνιολογία και την δογματική όλων των θρησκειών. Ειδικά στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου, το μάθημα των θρησκευτικών μετονομάζεται σε θρησκευσιολογία (Γιαγκαζόγλου , 2005).

Επιπρόσθετα, οφείλει να τονιστεί ότι οι σχέσεις Εκκλησίας και Πολιτείας διαμορφώνουν τη θέση του θρησκευτικού μαθήματος στην ελληνική εκπαίδευση. Στην εκκλησιαστική Ιεραρχία κυριαρχεί η αντίληψη ότι το μάθημα των Θρησκευτικών είναι προπύργιο του κατηχητικού έργου της Εκκλησίας στην ελλαδική κοινωνία. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνει την αντίσταση της επίσημης Εκκλησίας στην αλλαγή του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος και της μετατροπής του σε θρησκευσιολογικό. Η Πολιτεία όμως, όπως διαφαίνεται,

διαχειρίζεται αυτούσια και εν συνόλω το μάθημα, όποιο χαρακτήρα κι αν διαθέτει αυτό, με σκοπό να ασκεί τον έλεγχο (Γιαγκαζόγλου , 2005).

Πρόσφατα, ο Καθηγητής Συνταγματικού Δικαίου του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Ν. Αλιβιζάτος, επέδειξε επιφυλακτικότητα στο ερώτημα αν καταπατείται η ελευθερία των μαθητών στο Μάθημα των Θρησκευτικών, όπως εκτυλίσσεται σήμερα στο ελληνικό σχολείο. Εστιάζοντας μόνο στον σκοπό του μαθήματος, παραμένει αυτό κατηχητικό. Από το 2015 και μετά αποτελεί μέλημα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής να διερευνήσει τον σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος (Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2017).

Σύμφωνα με Κουκουνάρα Λιάγκη τα νέα Πρόγραμμα Σπουδών επηρεάζονται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιστημονικά τεκμηριωμένες στην ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία. Προωθούνται γνώσεις για τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου, χωρίς όμως το περιεχόμενό τους να είναι θρησκευολογικό. Επιπρόσθετα, είναι καινοτόμο διότι παρέχει την ευελιξία και την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν, ανάλογα με τους μαθητές τους και το συγκεκριμένο περιβάλλον της τάξης τους, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες του μαθήματος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2012).

Σήμερα, παρατηρείται ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται σε διαδικασία αλλαγής και μάλιστα από τη μελέτη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών διαπιστώνεται, ότι η αλλαγή εντοπίζεται στη φιλοσοφική βάση και στον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους καθώς επιδρά στη θρησκευοπαιδαγωγική προσέγγισή τους και όχι τόσο στο περιεχόμενο. Η καινοτομία τους έγκειται στο ότι όλα τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα σπουδών σχεδιάστηκαν με βάση το περιεχόμενο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2017). Οφείλουν όμως να προσαρμοστούν στις επιταγές των νέων κοινωνικών δεδομένων ώστε να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μετά την βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά την έρευνα για το ρόλο της μετασηματιστικής ηγεσίας στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερογένειας στην διαπολιτισμική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας. Στόχος είναι να αναδειχθούν με ενάργεια η αφορμή επιλογής αυτού του θεματικού πλαισίου, η συμβολή της στο ερευνητικό πεδίο, η σκοποθεσία και οι ειδικοί στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα συμπεράσματά της και τέλος, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν το μεθοδολογικό εργαλείο, το δείγμα και η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας, η αποδελτίωση και επεξεργασία των δεδομένων. Έτσι, στην παρούσα ενότητα θα αναδειχθεί η μεθοδολογία της έρευνας, η διεξαγωγή της και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Αρχικά, εμφανίζονται η επιλογή του θέματος, η συμβολή, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και, τέλος, η μεθοδολογία αυτής.

4.1. Επιλογή του θέματος

Έναυσμα για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος αποτελεί η ραγδαία αλλαγή των πολιτικοκοινωνικών φαινομένων που παρουσιάζονται τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Όπως προαναφέρθηκε και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι προκλήσεις στην εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλες και επιβάλλεται να υπάρξουν αλλαγές στο οικοδόμημά της ώστε να αποβεί ταυτόχρονα αποτελεσματική αλλά και ποιοτική. Η διαρκής ενασχόληση της ερευνητικής και ακαδημαϊκής κοινότητας με ζητήματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής που άπτονται της κατανόησης και αποδοχής της ετερότητας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι η ελληνική κοινωνία σήμερα, συντέινε στην διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Το σχολικό περιβάλλον, ως φορέας προώθησης παιδείας και πολιτισμού οφείλει να προσαρμόζεται, κάθε φορά, που η κοινωνία και οι ανάγκες της το επιτάσσουν. Η νευραλγική θέση του Διευθυντή απαιτεί από τον ίδιο δεξιότητες και ικανότητες τέτοιες που να τον βοηθούν να ανταποκρίνεται στον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο του.

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά τον ρόλο και τα μοντέλα ηγεσίας και ιδιαίτερα αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι πρακτικές και οι τεχνικές που ακολουθούνται αποτέλεσαν, τις τελευταίες δεκαετίες, αντικείμενα διερεύνησης σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, καθώς εκτιμώνται ως καθοριστικοί παράγοντες στη συμβολή της ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης αλλά και της αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιπολιτισμικότητας. Οι πρακτικές αυτές είναι συνυφασμένες με τις κοινωνικές εξελίξεις και αποτελούν σημείο αναφοράς για πολλούς μελετητές και ερευνητές της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς οφείλουν αυτές να εξασφαλίζουν και να οδηγούν σε ένα υγιές και ειρηνικό περιβάλλον για όλη την μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα.

4.2. Συμβολή της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα και σε σχέση με τα ειρημένα, διερευνώνται οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, αναφορικά με τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας σε ένα δημόσιο σχολείο. Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην Αθήνα τα σχολικά περιβάλλοντα και μάλιστα περισσότερο στο κέντρο της να είναι πολυπολιτισμικά με έντονη την παρουσία της θρησκευτικής ετερογένειας. Ως εκ τούτου η ηγεσία οφείλει να εφαρμόζει πρακτικές που να εξασφαλίζουν την ειρηνική συνύπαρξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές και θρησκευτικές τους διαφορές. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε στην ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, συντείνουν στη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

Οι απόψεις των Διευθυντών στην παρούσα έρευνα αποτελούν σημεία αναφοράς για τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς αυτές συσχετίζονται με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και η καταγραφή τους θεωρείται επιστημονικά ενδιαφέρουσα και χρήσιμη. Η διερεύνηση των απόψεών τους θα διαφωτίσουν τις πτυχές του σύνθετου ρόλου τους, και τις αναγκαίες αλλαγές που οφείλουν να συντελεστούν στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκρίνεται αυτό στις προδιαγραφές και επιταγές της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας.

Η μελλοντική έρευνα θα συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, της συμπεριφοράς στελεχών εκπαίδευσης απέναντι στην

πολυπολιτισμικότητα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και πως αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με την έκφραση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την πλευρά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας και περισσότερο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνεπώς για το αν και πως οι ηγέτες επιτυγχάνουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων που ηγούνται. Τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν, είναι απαραίτητα διότι η ηγεσία πρέπει να τα λάβει υπόψη της ώστε να μετασχηματιστεί, λαμβάνοντας υπόψη της τις νέες και επιτακτικές ανάγκες της κοινωνίας και να εξασφαλίσει την ομαλή και επιτυχή ένταξη των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εκπαιδευτική μονάδα.

Έχουν γίνει παρόμοιες έρευνες και μελέτες το 2020, περισσότερο ποσοτικές που επικεντρωνόταν ειδικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να αναδείξει, κατά πόσο η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας και στην ομαλή ένταξη μαθητών με διαφορετική πολιτιστική ή θρησκευτική ταυτότητα στη σχολική μονάδα. Επίσης, θα αποδειχθεί σε σύγκριση με τις προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, η αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι πρακτικές και οι μέθοδοι που έχουν ακολουθηθεί από την ηγεσία σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας προς το σκοπό της ενσωμάτωσής της στην σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε εάν οι Διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιμορφώθηκαν ανάλογα και κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στις επιτακτικές ανάγκες και απαιτήσεις των νέων συνθηκών που προέκυψαν στην κοινωνία. Στόχος τελικά αποτελεί, η ομαλή ένταξη των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και η ειρηνική συνύπαρξή τους στο σχολικό περιβάλλον, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία αλλά και με των φορέων της κοινωνίας, προς την επίτευξη αυτού του σκοπού.

4.3. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η συμβολή της στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα βασίζεται στη στάση: α) στη στάση των Διευθυντών στο φαινόμενο της εισροής μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων στο σχολείο, που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και οι πλειοψηφία αυτών φέρει και μια διαφορετική

θρησκευτική ταυτότητα, β) στην ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα που προέκυψαν από το κοινωνικό φαινόμενο της προσφυγιάς αλλά και της σύγχρονης μετανάστευσης, γ) στις πρακτικές που ακολουθούν, προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα ειρηνικό περιβάλλον αλλά και ποιοτική εκπαίδευση και δ) τέλος, εάν προτείνουν σύμφωνα με την εμπειρία τους το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την αποτελεσματική διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο πολυσύνθετος ρόλος του Διευθυντή πρέπει να επαναπροσδιορισθεί διότι απέναντί του έχει μαθητές όχι μόνο με διαφορετική πολιτισμική ετερότητα αλλά και με θρησκευτικό πλουραλισμό, κάτι που καθορίζει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και που πολλές φορές αντιμετωπίζουν τον ρατσισμό, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα απεδείχθη, ότι το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας για τη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων είναι αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αυτό στοχεύει η παρούσα έρευνα να αναδείξει (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).

Προς το σκοπό αυτό η παρούσα ερευνητική πρόταση ευελπιστεί να ρίξει περισσότερο φως στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, ερευνώντας το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο διαπολιτισμικό σχολείο και παρουσιάζοντας τις απόψεις των Διευθυντών των Δημόσιων Γενικών Λυκείων, του νομού Αττικής.

Για τον ερευνητικό σχεδιασμό χρειάστηκε να ληφθούν τα παρακάτω υπόψη:

1. το αντικείμενο της έρευνας,
2. ο σκοπός (ή στόχοι) της διερεύνησης,
3. το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο,
4. τα ερευνητικά ερωτήματα,
5. οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού,
6. η στρατηγική της δειγματοληψίας,
7. η ανάλυση του ερευνητικού υλικού,
8. αναστοχασμός
9. αρχές και ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία. (Πουρκός & Ίσαρη, 2015)

Αναλυτικότερα οφείλουν να διερευνηθούν :

1. Ο βαθμός ετερότητας του συναντάται στην εκπαιδευτική μονάδα και η στάση τους απέναντί της.
2. Ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, ποιες αρχές και πρακτικές θεωρούν ως σημαντικές που εφάρμοσαν και εφαρμόζουν, προκειμένου να διαχειριστούν την θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο τους ώστε να εξασφαλιστεί η αρμονική συμβίωση όλων των μαθητών.
3. Ποιες δυσκολίες συνάντησαν και συναντούν στο ρόλο τους για τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον;
4. Εάν ακολούθησαν επιμόρφωση ανταποκρινόμενη στο ρόλο της/του Διευθυντή στην διαχείριση της πολιτιστικής ετερότητας;
5. Ποιους φορείς θεωρούν ότι είναι σημαντικοί στη συμβολή της διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας εν γένει στο σχολικό περιβάλλον;
6. Ποιες προϋποθέσεις πιστεύουν ότι είναι απαραίτητες, προκειμένου ένας μετασχηματιστικός ηγέτης να μπορεί να ανταπεξέλθει στο σύνθετο ρόλο του για την επιτυχή διαχείριση της ετερότητας;

4.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να διεξαχθεί η ποιοτική έρευνα:

1. Ποιες στάσεις επιδεικνύουν ως Διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη θρησκευτική ετερογένεια;
2. Ποια προβλήματα και προκλήσεις ανέκυψαν σε σχέση με την θρησκευτική ετερότητα στην ένταξη των μαθητών/τριών με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στα σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Ποιες αρχές και πρακτικές ακολουθούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες ώστε να διαχειριστούν την θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο ;
4. Ως Διευθυντές/τριες, τι γνώσεις έχουν αποκομίσει από την διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, ποιες δράσεις, επιμόρφωση ακολούθησαν προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις ;

5. Με ποιους φορείς συνεργάστηκαν ως Διευθύντριες/ες μέχρι σήμερα για θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και περισσότερο της θρησκευτικής ετερότητας και θεωρούν σημαντικούς προς την κατεύθυνση της αποδοχής της θρησκευτικής ετερότητας.

4.5. Δείγμα της έρευνας και μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της έρευνας

Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η θεωρητική δειγματοληψία, που είναι μια κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας που έχει ως αρχή τη λογική της ανακάλυψης και της παραγωγής νέων ιδεών. Στο πλαίσιο της θεμελιωμένης θεωρίας, αποσκοπεί στην δημιουργία θεωρίας, σχετικά με το φαινόμενο που ερευνάται. Στα αρχικά στάδια της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι περισσότερο ευέλικτος, ανοιχτός και καθοδηγούμενος από τα ερευνητικά ερωτήματα, με απώτερο σκοπό τον εντοπισμό του φαινομένου και τις επιμέρους πτυχές του (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Για την επίτευξη του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας επικεντρώθηκε αυτή στις απόψεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό της Αττικής, σχετικά με το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διερευνήθηκαν οι απόψεις πέντε Διευθυντριών/ών (2 άνδρες, 3 γυναίκες, με εικοσαετή και σχεδόν τριακονταετή προϋπηρεσία και με διοικητική υπηρεσία 5-13 ετών) σε δημόσια Γενικά Λύκεια, και Γυμνάσια (2 Γυμνάσια, 2 Γενικά Λύκεια, και 1 Διαπολιτισμικό Λύκειο), τα οποία ήταν όλα πολυθέσια, τα τέσσερα 4 στην κεντρική περιοχή της Αθήνας, και το Διαπολιτισμικό σε αποκεντρωμένη περιοχή, με μαθητικό πληθυσμό από 150 έως 460 μαθητές, εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό με διαφορετικό πολιτιστικό και θρησκευτικό υπόβαθρο κυρίως Αλβανοί, Μουσουλμάνοι από διάφορα δόγματα, Σύριοι και Πακιστανοί, Ινδοί. Αξιοσημείωτο εδώ είναι, ότι ο ελληνικός πληθυσμός των μαθητών αποτελεί μειονότητα στα εν λόγω σχολεία, λαμβανομένου υπόψη ότι τα δύο είναι Γενικά Λύκεια, δύο Γυμνάσια και ένα Διαπολιτισμικό Λύκειο.

Σε ό,τι αφορά την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση ένας Διευθυντής ήταν κάτοχος ενός πτυχίου, θετικής κατεύθυνσης, ένας κάτοχος δυο πτυχίων και πολλών επιμορφώσεων, θεωρητικής κατεύθυνσης, μία κάτοχος πτυχίου με πολλές επιμορφώσεις, μία κάτοχος ενός πτυχίου, θετικής κατεύθυνσης και μία κάτοχος δύο

πτυχίων θεωρητικής κατεύθυνσης. Οφείλει να σημειωθεί ότι κανείς δεν επιμορφώθηκε εξ αρχής στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι επιτακτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας τους ώθησαν να παρακολουθήσουν επιμορφώσεις και με ιδιωτική πρωτοβουλία στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς επίσης το είδος της θρησκευτικής ετερότητας που υφίσταται στα σχολεία που διοικούν:

<i>A/A</i>	<i>ΦΥΛΟ</i>	<i>ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙ Α/ ΕΤΗ</i>	<i>ΜΕΤΑΠΤ/ΚΟ, ΕΠΙΜ/ΣΗ</i>	<i>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</i>	<i>ΜΑΘΗΤΕΣ/</i>
1.	Άνδρας	27 (5 ως Δ/ντης στο Γυμνάσιο)	Δεν επιμορφώθηκε στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση	ΠΟΛ. ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ	70% (Ρομά) Αλβανοί, 10% Πακιστανοί - Μουσουλμάνοι, ελάχιστοι Έλληνες
2.	Γυναίκα	24 (4 ως Δ/τρια σε Γυμνάσιο)	Πολλές επιμορφώσεις	ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	Μουσουλμάνοι (από Bangladesh, Pakistan, Αίγυπτο, Ιράν), Χριστιανοί από Αφρική, Καθολικοί, Έλληνες μειονότητα
3.	Άνδρας	25 (5 ως Δ/ντης σε Γεν. Λύκειο)	Μεταπτυχιακό: Ψυχολογία. Πολλές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών θεμάτων	ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	60% Αλβανοί εκχριστιανισμένοι, μία Μουσουλμάνα, ελάχιστοι Έλληνες
4.	Γυναίκα	23 (4 ως Δ/τρια Σε Γεν. Λύκειο)	Μεταπτυχιακό: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	ΦΥΣΙΚΟΣ	Κυρίως Μουσουλμάνοι από Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές, Ιράν-Χριστιανοί, Καθολικοί, Ιεχωβάδες, Έλληνες μειονότητα
5.	Γυναίκα	23 (13 ως Δ/τρια σε	Μεταπτυχιακό στην Διαπολιτισμική	ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	90 % Μουσουλμάνοι (Iran, Pakistan, Afghanistan,

		Διαπολιτισμικό Λύκειο)	εκπαίδευση. Πολλές επιμορφώσεις		Ινδουιστές), Βουδιστές, 2 άθεοι από χώρες της πρώην Σ.Ε.
--	--	---------------------------	---------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------

Από τον παραπάνω πίνακα συνάγεται ότι στα εν λόγω σχολεία ο μαθητικός πληθυσμός της κυρίαρχης χώρας αποτελεί μειονότητα. Στις δύο εκπαιδευτικές μονάδες κυριαρχούν οι Αλβανοί μαθητές (Ρομά Αλβανοί, εκχριστιανισμένοι – καθολικοί Αλβανοί, Έλληνες μειονότητα) και στις τρεις κυριαρχούν οι Μουσουλμάνοι μαθητές με διαφορετική εθνική ταυτότητα, οι Έλληνες αποτελούν και πάλι μειονότητα. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το τελευταίο είναι Διαπολιτισμικό Λύκειο, στο οποίο δεν υφίσταται καθόλου ελληνικός μαθητικός πληθυσμός.

Οφείλει να τονιστεί, ότι στα παραπάνω σχολεία στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις (άθεοι, παλαιομερολογίτες, Ιεχωβάδες). Οι Αλβανοί μαθητές, άλλοι είναι μουσουλμάνοι, άλλοι εκχριστιανισμένοι, άλλοι δεν δηλώνουν, δεν υποστηρίζουν ούτε ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση, κατηγοριοποιούνται όμως ως αλλοεθνείς μαθητές. Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και οι Αφρικανοί μαθητές με πιο έντονο το στοιχείο της πολιτισμικής ετερογένειας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να συλλεχθεί ερευνητικό υλικό πραγματοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα καθώς αυτή σύμφωνα με τον (Patton, 2002) εξασφαλίζει την «ανάδειξη λεπτομερών και άφθονων πληροφοριών σε περιστάσεις (*information-rich cases*) οι οποίες ενδείκνυνται για ενδελεχή σπουδή και από τις οποίες προκύπτουν σημαντικά δεδομένα σχετικά με το αντικείμενο έρευνας». Επιπρόσθετα, με την ποιοτική έρευνα επιδιώκεται η περαιτέρω διερεύνηση της ιδιαιτερότητας του φαινομένου, η εκπόνηση μίας εις βάθος και λεπτομερούς μελέτης και κατανόησης των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του φαινομένου. Συμβάλλει επίσης, σε μια γνήσια, αυθεντική, δυναμική, στοιχειοθετημένη και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου. Άλλος ένας λόγος που προτιμάται αυτή η μεθοδολογία της έρευνας είναι διότι αναδεικνύει τις ιδιαίτερες προοπτικές των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς ακούγονται οι ιστορίες και οι φωνές τους. (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Προς το σκοπό αυτό διενεργήθηκε συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη καθώς η εις βάθος συνέντευξη περιέχει ένα σύνολο προκαθορισμένων ανοικτού τύπου ερωτήσεων ώστε αυτές να λειτουργούν ως οδηγός για την κάλυψη του υπό έρευνα σκοπού. Αυτός ο τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιζόμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε συγκεκριμένο θέμα, με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων προς συζήτηση, όποτε αυτό παραστεί ανάγκη (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Αρχικά, οι συνεντευξιζόμενοι ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για το λόγο και το σκοπό της έρευνας και κατόπιν τούτου ορίζονταν από κοινού η διαζώση συνέντευξη, σε χώρο του σχολείου, μετά το πέρας των μαθημάτων, αφού πρώτα δίνονταν εγγυήσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ζητούνταν η συγκατάθεσή τους για την ψηφιακή καταγραφή και ηχογράφηση της συνέντευξης τους, η οποία είχε διάρκεια μιάμισης ώρας περίπου. Τρεις συνεντεύξεις διεξήχθησαν τηλεφωνικά (μία λόγω κακοκαιρίας, έλευση του χιονιά «Ελπίδα», και οι άλλες λόγω απόστασης και περιορισμού covid στο σχολείο) καθώς τις περισσότερες φορές υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου σε ημιδομημένη συνέντευξη συνέβαλαν στην εις βάθος εξέταση του θέματος, παρότι το δείγμα ήταν πολύ μικρό και σύμφωνα με τον Robson, εις βάθος συνεντεύξεις αποφέρουν πλούσια δεδομένα από λιγότερο άτομα (Robson, 2007) (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Στην συνέχεια ακολούθησε η συνέντευξη, η οποία με την συναίνεσή τους μαγνητοφωνήθηκε.

Οφείλει να σημειωθεί ότι συναίνεσαν με προθυμία να συμβάλλουν στην έρευνα καθώς αφενός ήταν εξοικειωμένοι με την μεθοδολογία της έρευνας από έρευνες που συμμετείχαν στο παρελθόν, αφετέρου έδειξαν έντονο ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο θέμα της έρευνας, ιδιαίτερα στον ενεργό ρόλο τους στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας. Η συμμετοχή επομένως των ατόμων στην έρευνα ήταν ελεύθερη και εθελοντική (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Τόνισαν ότι οι προκλήσεις είναι πολύ μεγάλες, καθώς άλλαξε άρδην η πληθυσμιακή ταυτότητα των μαθητών τους στο σχολείο που υπηρετούσαν.

Επιπρόσθετα, υπήρχε έντονο ενδιαφέρον να εκφράσουν αυτά που βίωναν και βιώνουν καθημερινά, σε σχέση με το θέμα της έρευνας και αυτό διευκόλυνε πολύ την συνέντευξη. Δύο εξ αυτών, μάλιστα, αίτησαν την διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας

από Πανεπιστήμια καθώς τα κοινωνικά δεδομένα και η πληθυσμιακή σύσταση των σχολείων τους έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια άρδην. Ως εκ τούτου τόνισαν, οφείλει να ακουστεί και η φωνή αυτών που είναι στην πρώτη γραμμή της αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου. Γενικά, η ατμόσφαιρα κατά διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν πολύ ζεστή και φιλική, κάτι που συνέβαλε στην ομαλή διεξαγωγή της.

Αφού επετεύχθη η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, ακολούθησαν η απομαγνητοφώνηση και καταγραφή του υλικού που συγκεντρώθηκε, η ανάλυση των απαντήσεων και η κατηγοριοποίησή τους, προκειμένου να διεξαχθεί η διαδικασία ανάλυσής τους.

Η δομή του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης με ανοικτού τύπου ερωτήσεις στηρίχθηκε στους παρακάτω βασικούς άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές για την έρευνα:

1. Μορφές και προκλήσεις θρησκευτικής ετερότητας στο σχολείο

- Υπάρχουν μορφές ετερότητας στο σχολείο και ποιες (θρησκευτικές, γλωσσικές, πολιτισμικές);
- Ποια η στάση των Διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών απέναντι στην θρησκευτική ετερότητα ;
- Ποιες είναι οι προκλήσεις που αναδύονται σχετικά με αυτές στο σχολικό περιβάλλον;
- Από που προκύπτουν αυτές ;
- Ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπισή τους στο σχολικό περιβάλλον;

2. Αρχές και πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε συνάρτηση με την ετερότητα

- Ποιες πρακτικές, στρατηγική πολιτική εφαρμόζετε ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις; Τι πρωτοβουλίες πήρατε ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα ή στην ομαλή λειτουργία του σχολείου σας;
- Συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τις ενέργειες και προτάσεις σας στην διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας;
- Γνωρίζετε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας;

- Επηρεάζει ο Διευθυντής του σχολείου τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας; Αν ναι, με ποιον τρόπο ;
- Τι θεωρείτε περισσότερο σημαντικό σε έναν μετασχηματιστικό ηγέτη στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον;
- Με ποιους τρόπους μπορεί ο διευθυντής να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν την ετερότητα στην εκπαιδευτική μονάδα;
- Έχετε επιμορφωθεί σχετικά με την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας;
- Ποιους τρόπους θεωρείτε σημαντικούς στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα στο σχολικό περιβάλλον

3. Γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη θητεία τους

- Ποια νέα ή καινοτόμα δράση θα προτείνατε για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών, την οποία δεν έχετε εφαρμόσει ή διστάσατε μέχρι σήμερα;
- Μπορούσατε να εφαρμόσετε το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας; Εάν όχι/ναι και γιατί;
- Έχετε συνεργαστεί με φορείς για την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων (Μ.Κ.Ο., Συμβούλους, κοινωνικούς φορείς κ.λπ.);
- Ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, ποιες αρχές και πρακτικές θεωρήσατε ως σημαντικές και εφαρμόσατε, προκειμένου να εξασφαλίσετε την αποδοχή στην ετερότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση;
- Ποιος κατά της άποψή σας είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση της ετερότητας και περισσότερο της θρησκευτικής εντός του σχολείου ;
- Θεωρείτε ότι η πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο επιτάσσει την αλλαγή του ρόλου των Διευθυντών;
- Πιστεύετε ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον και δη στην διαπολιτισμική εκπαίδευση; Εάν ναι, γιατί;

4. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- Υπάρχουν κατά την άποψή σας παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο ενός διευθυντή και περισσότερο ενός μετασχηματιστικού ηγέτη στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας;
- Ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαχείρισή της;
- Ποιους παράγοντες θεωρείτε αντίστοιχα σημαντικούς στη συμβολή στο έργο του μετασχηματιστικού ηγέτη σχετικά με την ένταξη μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην ελληνική πραγματικότητα.

4.6. Ανάλυσης Δεδομένων

Αφού συλλέχθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν τα δεδομένα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε η ανάλυσή τους μέσω της ανάλυσης περιεχομένου και συγκεκριμένα με την θεματική ανάλυση, καθώς «παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη διεξαγωγή των πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης» (Clarke, et al., 2015) (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», θεωρείται ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης καθώς «η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις» (Braun & Clarke, 2006). Στόχος του ερευνητή είναι ο θεωρητικός και επιστημολογικός προσδιορισμός της ανάλυσης του, στηριζόμενος κυρίως στα ερευνητικά του ερωτήματα (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Επιπρόσθετα, η θεματική ανάλυση είναι η συνηθέστερη μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή εντοπίζονται, αναλύονται και αναφέρονται τα διάφορα θέματα που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Ο ερευνητής με την θεματική ανάλυση της ποιοτικής έρευνας επιδιώκει την καλή οργάνωση και την λεπτομερή περιγραφή των δεδομένων μέσω της συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης, κωδικοποίησης και προσδιορισμού θεμάτων (Bryman, 2017) (Κουβελιώτου - Λυσικάτου, 2020).

Προκειμένου να επιτευχθεί η θεματική ανάλυση πρέπει να ακολουθηθούν τα στάδια α) της εξοικείωσης με τα δεδομένα, β) η κωδικοποίηση, γ) η αναζήτηση των θεμάτων, δ) η επανεξέταση των θεμάτων ε) ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων και στ') έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων. (Πουρκός & Ίσαρη, 2015)

Αρχικά, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις και καταγράφηκαν, ακολουθήθηκε η διαδικασία της ενδεδειγμένης ανάγνωσης και μελέτης των κειμένων ώστε να επιτευχθεί η εξοικείωση και η βαθύτερη κατανόηση με τα δεδομένα της έρευνας. Κατόπιν τούτου, ακολουθήθηκε το στάδιο της κωδικοποίησης του υλικού και ο διαχωρισμός τους σε θεματικές ενότητες. Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία συλλέχθηκαν και διαχωρίστηκαν τα δεδομένα ανάλογα με την θεματική τους ενότητα και συγκεντρώθηκαν σε ξεχωριστά κείμενα. Σε κάθε απόσπασμα του κειμένου δόθηκε ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Αφού επανεξετάστηκαν προσεχτικά τα κείμενα, παρουσιάστηκαν σε ορισμένα αποσπάσματα κοινά σημεία αναφοράς. Στη συνέχεια μετετράπηκαν οι όμοιοι κωδικοί σε κωδικούς ανώτερης τάξης ή θεματικά μοτίβα, δηλαδή σε θεματικές κατηγορίες, που είχαν συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Σε επόμενο στάδιο, κατατάχθηκαν τα θεματικά μοτίβα σε υποκατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, και στη συνέχεια νοηματοδοτήθηκαν ώστε να αναδειχθούν οι βαθύτερες πτυχές τους. « Η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί καθοριστικό σημείο στην θεματική ανάλυση (εντοπίζονται κοινές μονάδες νοήματος και ομαδοποιούνται τα δεδομένα που έχουν νόημα σε σύνδεση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα)» (Miles & Huberman, 1994). Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή του τελικού κειμένου, αφού ελέγχθηκαν τα θεματικά μοτίβα που είχαν οριστεί ώστε να συνυφαίνονται τόσο με τα ερευνητικά ερωτήματα όσο και με την βιβλιογραφία του ερευνητικού αντικειμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Μορφές θρησκευτικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιες στάσεις επιδεικνύουν ως Διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη θρησκευτική ετερογένεια;* Προκειμένου να καλυφθεί ο παραπάνω άξονας οι Διευθυντές απάντησαν στις παρακάτω ερωτήσεις :

1. Υπάρχουν μορφές θρησκευτικής ετερότητας στο σχολείο; Εάν ναι, ποιες είναι αυτές;
2. Ποιες στάσεις επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής σας μονάδας απέναντι στην ετερογένεια;
3. Ποια η στάση των μαθητών απέναντι στην ετερογένεια; Αντιμετωπίζονται διαφορετικά τα κορίτσια από τα αγόρια; Γιατί;
4. Πως συμπεριφέρονται τα κορίτσια με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα και διαφορετικό ηθικό κώδικα απέναντι στα αγόρια του σχολείου ή γενικά στο σχολείο;
5. Υπάρχει διαφοροποίηση σε ό, τι αφορά την ενδυμασία αυτών των κοριτσιών από τα υπόλοιπα κορίτσια; Παρεμβαίνετε με συστάσεις προς εμπλεκόμενα άτομα (κορίτσια, γονείς) για θέματα ενδυματολογικά; Αναπτύξτε το σκεπτικό σας.
6. Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητο οι μαθητές της μειονότητας να αφομοιώνονται στο γενικό σύνολο;

Οι Διευθύντριες/ές στην ερώτηση για τις μορφές της θρησκευτικής ετερότητας και για τις προκλήσεις που συναντούν στο σχολείο απάντησαν με διαφοροποιήσεις. Στο πρώτο Γυμνάσιο ο Διευθυντής εξέφρασε : *«το σχολείο θεωρείται διαπολιτισμικό»,* δεν είναι όμως θεσμικά, *«υπάρχουν πολλές διαφορετικές εθνότητες με θρησκευτική ετερογένεια για παράδειγμα κυρίως Αλβανοί (Ρομά), Μουσουλμάνοι Πακιστανοί και λίγοι Έλληνες Χριστιανοί. Οι μαθητές όμως είναι μεταξύ τους εξοικειωμένοι με όλες τις ιδιαιτερότητες, για παράδειγμα με την ενδυμασία των μουσουλμάνων κοριτσιών, με την μαντήλα και συνεργάζονται άμογα με τους συμμαθητές τους. Συμμετέχουν στις εορτές του σχολείου και σε όλες τις εκδηλώσεις. Από τη μεριά των μαθητών, τα κορίτσια αντιμετωπίζονται ισότιμα με τα αγόρια, δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση σε*

ότι αφορά τη συμπεριφορά των κοριτσιών από αυτή των αγοριών. Ο Διευθυντής το εξηγεί «ότι οι μαθητές είναι χρόνια μαζί, πήγαν μαζί στο Δημοτικό σχολείο, γνωρίζει ο ένας το άλλον και δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα μεταξύ τους, ζουν από μικρή ηλικία στον ελλαδικό χώρο. Οι μαθητές αυτοί πρέπει να αφομοιώνονται στο γενικό σύνολο ώστε να υπάρχει συνέχεια στην κοινωνία».

Το ίδιο ακριβώς ισχύει και στα άλλα τρία σχολεία, οι μαθητές κυρίως Μουσουλμάνοι, Αλβανοί εκχριστιανισμένοι, Πακιστανοί και Χριστιανοί της Αφρικής, Αφγανοί, Ιρανοί είναι εξοικειωμένοι μεταξύ τους, συνεργάζονται άψογα, ορισμένα κορίτσια Μουσουλμάνες ενδύονται σύμφωνα με τις παραδόσεις τους, ωστόσο αυτό δεν προκαλεί έριδες από τους αλλοεθνείς μαθητές αφού στην πλειονότητα είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα. Μάλιστα, ορισμένα κορίτσια της ίδιας θρησκευτικής ταυτότητας ακολουθούν τον δυτικό τρόπο συμπεριφοράς και ενδυμασίας, άλλες πάλι κοπέλες επιθυμούν να υιοθετήσουν τα ευρωπαϊκά πρότυπα στην ενδυμασία τους, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις επικρίνονται από τους άρρενες ομόθρησκους και ομοεθνείς συμμαθητές τους για αυτή τη συμπεριφορά, που δεν συνάδει με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. Τα αγόρια εδώ λειτουργούν περισσότερο ως προστάτες των κοριτσιών και στόχος τους είναι «να τις επαναφέρουν στην τάξη». Σε ό,τι αφορά τις ενδυματολογικές συνήθειες των μουσουλμάνων κοριτσιών δεν γίνεται καμία παρέμβαση από τους Διευθυντές όλων των σχολικών μονάδων. Άλλωστε, κανείς εντός αλλά ούτε και εκτός της σχολικής μονάδας για παράδειγμα οι γονείς, δεν αντιδρά στις διαφορετικές ενδυματολογικές συνήθειες των κοριτσιών.

Υπήρξε διαφοροποίηση στην απάντηση των υπόλοιπων Διευθυντριών/ή ως προς τον βαθμό αφομοίωσης των αλλόθρησκων μαθητών, συγκεκριμένα ανέφεραν ότι «δεν μου αρέσει ο όρος “αφομοίωση”, αλλά ο όρος “συνύπαρξη” και “ένταξη” είναι ο σωστός. Πρέπει να κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός, οι μαθητές πρέπει να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά τους, την πραγματική τους ταυτότητα και την ελευθερία τους να αυτοπροσδιορίζονται».

Όλα φαίνονται να κυλούν ομαλά στα Γενικά Λύκεια και Γυμνάσια, σε ό,τι αφορά στην συνύπαρξη του μαθητικού πληθυσμού με διαφορετική πολιτισμική ετερότητα. Το Διαπολιτισμικό σχολείο παρουσιάζει όμως διαφοροποίηση. Στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν μαθητές από Ιράν, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές, Βουδιστές, Ινδουιστές και παρουσιάζονται εντάσεις. Η Διευθύντρια συγκεκριμένα αναφέρει: «Οι Ιρανοί, Πακιστανοί και Αφγανοί δεν τρέφουν συμπάθεια ο ένας έναντι

του άλλου εξαιτίας πολιτικών ανταγωνισμών και γεωπολιτικών διαφορών. Ο μουσουλμανικός άρρεν μαθητικός πληθυσμός ιδίως από τις χώρες της βαθιάς ανατολής παρουσιάζει ασφυκτική και κηδεμονική στάση ως προς τα ομόθρησκα κορίτσια για να μην ξεφύγουν από τον ηθικό κώδικα και νόρμες της θρησκείας τους. Απαγορεύουν κάθε είδους επικοινωνία με αλλοεθνείς συμμαθητές. Μερικά κορίτσια από την άλλη υποτάσσονται, άλλα πάλι διαμαρτύρονται έντονα και επιθυμούν να ξεφύγουν από τον ασφυκτικό κλοιό των αρρένων ομόθρησκων συμμαθητών τους. Άλλες πάλι επιθυμούν να αποχωριστούν την μαντήλα και να υιοθετήσουν τον δυτικό τρόπο ενδυμασίας, ωστόσο επαναφέρονται από τους άρρενες στην τάξη και ακολουθεί τιμωρία από την οικογένειά τους. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν, όταν μια μαθήτρια μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εκμυστηρεύτηκε με πραότητα ότι έχει υποστεί στη χώρα της ακρωτηριασμό γεννητικών οργάνων.».

Σε ότι αφορά την εξασφάλιση της θρησκευτικής ταυτότητας των Μουσουλμάνων εξέφρασε ότι «το έτος 2015 επισκεπτόταν το σχολείο, στον εξωτερικό χώρο ο ιμάμης προκειμένου, να κατηγήσει τους Μουσουλμάνους μαθητές. Τώρα πια δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Πέρα όμως από τις αναφερόμενες εντάσεις, δεν υπάρχουν σημαντικές διενέξεις ούτε συγκρούσεις στο σχολείο, καθώς οι περισσότεροι είναι Μουσουλμάνοι. Οι κάποιες εντάσεις προκύπτουν μόνο για διαφορετικές πολιτικές πεποιθήσεις αυτών των μαθητών που αναφέρθηκαν πιο πάνω».

5.2. Στάσεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα

Σε ότι αφορά τη πολιτιστική και περισσότερο τη θρησκευτική ετερότητα, αυτή αντιμετωπίζεται θετικά και ισότιμα από όλους τους Διευθυντές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και εάν χρειάστηκε να διαφοροποιήσουν τη συμπεριφορά τους απέναντί τους. Συγκεκριμένα, η/ο Διευθύντρια/ης από τα δύο Γυμνάσια απάντησαν «ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές δεν παρουσιάζουν καμία διαφοροποίηση ως προς την συμπεριφορά τους από το κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό», ο οποίος όπως αναφέρθηκε αποτελεί μειονότητα σε συγκεκριμένα σχολεία. Και οι δύο υποστήριξαν ότι «έγινε δουλειά από το δημοτικό, οι μαθητές έρχονται ενταγμένοι, προετοιμασμένοι, γνωρίζονται μεταξύ τους, είναι φίλοι, συνεργάτες, άσχετα από τα διαφορετικά τους θρησκευτικά πιστεύω. Έχουν εξοικειωθεί με την διαφορετική ενδυμασία, την μαντήλα και δεν τους φαίνεται καθόλου παράξενο. Ανταλλάσσουν επισκέψεις στα σπίτια τους

και γενικά έχουν άριστες σχέσεις μεταξύ τους». Ως εκ τούτου δεν απαιτήθηκε να διαφοροποιήσουν τη συμπεριφορά τους ως προς αυτούς τους μαθητές.

Τόνισαν επίσης, ότι *«Οι εκπαιδευτικοί σέβονται τους αλλόθρησκους μαθητές και τις ιδιαιτερότητές τους, τις ενδυματολογικές συνήθειες των μουσουλμάνων κοριτσιών, την μαντήλα, δεν τους διαχωρίζουν από τους άλλους μαθητές, ούτε παρεμβαίνουν επ' αυτού, τους θεωρούν όλους αποδεκτούς στο σχολείο, ανεξάρτητα από το θρήσκευμα ή τις πολιτιστικές τους διαφορές, ενώ παράλληλα εκφράζονται με συμπάθεια προς την ετερότητα. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια λόγω της ύπαρξης του φαινομένου της μετανάστευσης και της προσφυγιάς οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι και ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι ως προς το θέμα αυτό»*.

Στο ίδιο επίπεδο κινήθηκαν και ο/η Διευθύντρια/ης των Γενικών Λυκείων, προκειμένου να απαντήσουν στην ερώτηση, χρησιμοποίησαν τους όρους *«σεβασμός προς την ετερότητα, ανεκτικότητα, συνεργασία, αποδοχή της ετερότητας, συμφιλίωση»*. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον αλληλοσεβασμό και κατανόηση στην απάντηση της Διευθύντριας της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα εξέφρασε : *«Λόγω της συνύπαρξης πολλών μαθητών, προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις αλλά και με μετατραυματικό στρες καθώς πολλά προσφυγόπουλα βίωσαν τον όλεθρο του πολέμου αλλά και βιώνουν την βία στο ενδοοικογενειακό τους περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με ανεκτικότητα, επιφυλακτικότητα, παρατηρητικότητα, είναι πάντα σε εγρήγορση, με στόχο όμως προς την συμφιλίωση και τη σύγκλιση του μαθητικού πληθυσμού. Μια ψυχολόγος από τη δομή που επισκέφθηκε το σχολείο είπε, ότι το σχολείο αυτό αποτελεί ένα κοινωνικό πείραμα, καθώς καλούνται να συνυπάρξουν ειρηνικά μαθητές με μεγάλο ποσοστό ετερογένειας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Απώτερος στόχος μας είναι να δείξουμε διαλλακτικότητα και σεβασμό προς αυτά τα παιδιά. Μέριμνά μας είναι να καταφέρουμε να εξασφαλίσουμε ένα ειρηνικό και αρμονικό περιβάλλον για αυτά τα παιδιά ώστε αυτά να μπορέσουν να ενταχθούν με ασφάλεια στην κοινωνία. Κινούμαστε πάντα προς την κατεύθυνση της ανεκτικότητας και αποδοχής της ετερότητας, απ' όπου και να προέρχεται αυτή, ασκούμε το διάλογο με ηρεμία και άλλο ένα βασικό που μας απασχολεί είναι η επίδοσή τους. Το σχολείο είναι για όλους και αυτό οφείλουμε να διαφυλάζουμε»*.

Συμπερασματικά, οφείλει να τονιστεί, ότι όλοι οι Διευθυντές είναι θετικά διακεείμενοι προς την θρησκευτική ετερότητα, διαπιστώθηκε ότι διαθέτουν

ευαισθησία προς τις ιδιαιτερότητες και συνήθειες όλων των μαθητών και αυτό που τους ενδιαφέρει πραγματικά είναι όχι μόνο η ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον αλλά και η διάθεση κατανόησης της θρησκευτικής ετερότητας. Αυτό που πιστεύουν ότι βοηθά στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων είναι ο σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή της ετερότητας αλλά και η εξασφάλιση ενός υγιούς περιβάλλοντος, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εκφράζονται και να αλληλοεπιδρούν ειρηνικά τόσο με τους καθηγητές τους, όσο και με τους συμμαθητές τους.

5.3 Στάσεις των Διευθυντών απέναντι στην προσευχή, τα θρησκευτικά σύμβολα, διατροφικές συνήθειες, ραμαζάνι

Προκειμένου να καλυφθεί η υποκατηγορία που αφορά τις στάσεις των Διευθυντών απέναντι στο θέμα της προσευχής, της χρήση των θρησκευτικών συμβόλων στο σχολείο, των διατροφικών συνηθειών των αλλόθρησκων και της θρησκευτικής εορτής της νηστείας Ραμαζάνι, οι Διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

7. Πραγματοποιείται στο σχολείο καθημερινά προσευχή πριν την έναρξη των μαθημάτων; Εάν ναι, τι κάνουν οι μαθητές που έχουν διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα. Τι συμβαίνει όταν οι αλλόθρησκοι μαθητές επιθυμούν να προσευχηθούν;
8. Υπάρχουν θρησκευτικά σύμβολα αναρτημένα στο σχολείο; Αν ναι, πως εξηγείτε στους μαθητές/τριες την ανάρτηση και τοποθέτηση των θρησκευτικών συμβόλων;
9. Τι συμβαίνει σε περίοδο που υπάρχει το ραμαζάνι; Ως Διευθύντρια/ης πως διαχειρίζεστε αυτή την κατάσταση; Οι ντόπιοι μαθητές τι κάνουν;
10. Σε ότι αφορά το κυλικείο, πως προσαρμόζεται αυτό στη διατροφή των γηγενών μαθητών και των μαθητών της μειονότητας;

Σε ό,τι αφορά την στάση τους απέναντι στην προσευχή, τα θρησκευτικά σύμβολα οι απόψεις των Διευθυντών δίστανται. Ο Διευθυντής του Γυμνασίου ανέφερε ότι «η προσευχή του σχολείου διεξάγεται κανονικά, μετά τη έλευση των μαθητών στο σχολείο. Οι μαθητές ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ετερότητα συμμετέχουν όλοι, σέβονται το γεγονός, ότι οι Χριστιανοί συμμαθητές τους έχουν την ανάγκη να προσευχηθούν, και ως είναι μειονότητα. Στέκονται ήσυχα και ώριμα την ώρα της προσευχής. Κανείς από τους αλλόθρησκους μαθητές δεν εξέφρασε την επιθυμία να προσευχηθεί στη γλώσσα

του. Στις αίθουσες είναι αναρτημένα κανονικά τα θρησκευτικά σύμβολα. Στο κυλικείο διατίθενται όλα τα εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας προϊόντα. Οι μαθητές καταναλώνουν αυτά που ανταποκρίνονται στις παραδόσεις τους. Σε ό,τι αφορά την περίοδο της νηστείας, οι μαθητές προσέρχονται εξασθενημένοι στο σχολείο, επικοινωνήσα με τους γονείς τους, τους ενημέρωσα ότι οι μαθητές δεν χρειάζονται να έρχονται στο σχολείο την περίοδο αυτή, και ότι δεν μπαίνουν απουσίες, μου απήντησαν ότι επιθυμούν και επιμένουν τα παιδιά τους να παρευρίσκονται κανονικά στο σχολείο». Αυτό που μου έκανε εντύπωση, όταν επισκέφθηκα το σχολείο λίγο πριν τα Χριστούγεννα, ότι ήταν στολισμένο με χριστουγεννιάτικα στολίδια, υπήρχε δέντρο στολισμένο από τους μαθητές, με χειροποίητα στολίδια και χριστουγεννιάτικες ζωγραφιές στον τοίχο. Το γεγονός αυτό επιβεβαίωνε τα λεγόμενα του Διευθυντή ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τις παραδόσεις της κυρίαρχης χώρας.

Η Διευθύντρια του Γυμνασίου και του Λυκείου ανέφεραν ότι δεν διεξάγεται προσευχή, ούτε κυριαρχούν θρησκευτικά σύμβολα στο σχολικό περιβάλλον, παρά μόνο ελάχιστα και αυτά από παλιά. Μάλιστα, η Διευθύντρια του Γυμνασίου ανέφερε ότι «σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο τα θρησκευτικά σύμβολα πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή. Κανείς μαθητής μέχρι σήμερα δεν ζήτησε να προσευχηθεί σύμφωνα με τις θρησκευτικές του παραδόσεις. Οι μαθητές την εποχή της θρησκευτικής νηστείας δεν προσέρχονται στο σχολείο, οι απουσίες τους είναι δικαιολογημένες. Στο κυλικείο δεν επιτρέπεται το χοιρινό, όλα τα άλλα διατίθενται κανονικά.

Ο Διευθυντής του Λυκείου ανέφερε ότι η προσευχή διεξαγόταν κανονικά, τώρα όμως στην εποχή covid την έχουν καταργήσει. Θρησκευτικά σύμβολα δεν υπάρχουν στις τάξεις, παρά μόνο ελάχιστα στο χώρο της Διεύθυνσης. «Ποτέ κανένας μέχρι τώρα δεν ζήτησε να προσευχηθεί τόνισε». Η Διευθύντρια του Λυκείου ανέφερε ότι «το πρωί με την έλευση των μαθητών συγκεντρωνόμαστε όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, στον προαύλιο χώρο σαν να επρόκειτο για προσευχή, διαβάζω ένα ποίημα για τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση, ένα κείμενο για ένα ιστορικό γεγονός για παράδειγμα, σαν σήμερα τι έγινε πριν πολλά χρόνια». Στην ερώτηση, τι συμβαίνει όταν οι αλλόθρησκοι μαθητές επιθυμούν να προσευχηθούν; Απάντησε: «Μέχρι σήμερα κανείς δεν ζήτησε να προσευχηθεί παρά μόνο ένας, τώρα τελευταία. Μια ημέρα όμως ένας μαθητής από το Μπαγκλαντές, καλλιεργημένος πολύ, έφερε ένα χαλάκι στο σχολείο και μου είπε ότι επιθυμεί να προσευχηθεί. Εκείνη την ώρα έπαθα σοκ. Του είπα “παιδί μου δεν συνηθίζεται αυτό” και τον πήρα στο γραφείο μου και συζητήσαμε τους

λόγους για τους οποίους δεν μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο, του εξήγησα ότι το σχολείο είναι κοσμικό. Δεν συμβιβάστηκε με την υπόδειξή μου, είναι ένα παιδί ευάλωτο, προσηλυτίστηκε από ανθρώπους της Σκανδιναβίας, έτσι μου ανέφερε διότι γίναμε φίλοι τελικά, προσπαθούσε βέβαια να επηρεάσει και τους άλλους μαθητές, δεν το κατάφερε όμως διότι υπήρξε μεγάλη συζήτηση στο σχολείο σε συνεργασία και με τον καθηγητή Θεολόγο και απετράπη τελικά η επιρροή αυτή. Το γεγονός αυτό το βλέπω ως σημάδι, είναι ένα φαινόμενο στο αρχικό του στάδιο και πρέπει να το προσέξουμε. Θα εμφανιστεί το φαινόμενο της Γαλλίας με τους ριζοσπαστικούς Μουσουλμάνους. Προσπάθησα να το λύσω εντός της σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς, δεν το προώθησα στη Διεύθυνση. Το πράγμα δεν σταμάτησε όμως εδώ, ο μαθητής βρήκε κρυφό σημείο προκειμένου να προσευχηθεί, στις τουαλέτες, συνεχίζοντας μάταια να προσηλυτίσει και τους άλλους μαθητές. Σε ό,τι αφορά την προσευχή του, πολλές φορές κάνω τα στραβά μάτια και άλλες φορές επεμβαίνω, λέγοντάς του ότι πρέπει να προσαρμοστεί με τους κανονισμούς του σχολείου και κάτι τέτοιο δεν επιτρέπεται. Δεν ξέρω τι θα γίνει, είμαι σε εγρήγορση σε ό,τι αφορά το θέμα και με ανησυχεί πολύ».

Σε ό,τι αφορά το Διαπολιτισμικό Λύκειο η Διευθύντρια ανέφερε : «εμείς κάνουμε κανονικά την προσευχή μας, βέβαια ρωτούν οι μαθητές για το λόγο που δεν κάνουν αυτοί την προσευχή τους στη γλώσσα τους, τους εξηγούμε ότι η προσευχή εξάγεται και λαμβάνεται υπόψη ως σημείο συνάντησης, δεν λειτουργεί ως προσηλυτισμός, τους εξηγούμε, ότι δεν επιτρέπεται και από τον κανονισμό του Υπουργείου Παιδείας και το δέχονται. Συμμετέχουν κανονικά δεν κοροϊδεύουν, απλώς δεν κάνουν το σταυρό τους. Έχουμε μόνο έναν μαθητή, ο οποίος προσεύχεται κρυφά, παρότι του αναφέραμε ότι το σχολείο δεν είναι τόπος λατρείας, αυτός ωστόσο προσεύχεται με μεγάλη ευλάβεια. Το συζητήσαμε με την κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο, η οποία έρχεται μία φορά την εβδομάδα, δεν προβήκαμε σε περαιτέρω ενέργειες καθώς ηρεμεί όταν κάνει την προσευχή του. Σε ό,τι αφορά το ραμαζάνι τα παιδιά είναι εξασθενημένα, ωστόσο έρχονται κανονικά στο σχολείο, παρότι μπορούν να παραμείνουν στο σπίτι. Το κυλικείο μας διαθέτει προϊόντα τα καθορισμένα από το Υπουργείο Παιδείας, κάποιοι μαθητές από το Μπαγκλαντές και οι Ινδοί φέρνουν φαγητό από το σπίτι τους. Πέρα από το ζαμπόν όλα τα άλλα ανταποκρίνονται στις δικές τους διατροφικές τους συνήθειες. Στο σχολείο μας είναι αναρτημένα τα χριστιανικά σύμβολα και ποτέ κανένας δεν διαμαρτυρήθηκε. Τους δίνουμε εξηγήσεις, ότι όλοι πιστεύουν σε έναν Θεό, απλώς ο καθένας τον ονομάζει διαφορετικά. Τους μιλάμε, δεν τους αφήνουμε έτσι. Κατανοούν και δέχονται τις εξηγήσεις μας».

5.4. Προβλήματα και προκλήσεις της θρησκευτικής ετερότητας

Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσεται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: *Ποια προβλήματα και προκλήσεις ανέκυψαν σε σχέση με την θρησκευτική ετερότητα στην ένταξη των μαθητών/τριών με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στα σχολικό περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;* Προκειμένου να καλυφθεί ο παραπάνω άξονας οι Διευθυντές απάντησαν στις παρακάτω ερωτήσεις:

11. Υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολείο εξαιτίας της διαφορετικής ενδυματολογικής συνήθειας των μουσουλμάνων μαθητών; Για παράδειγμα bullying εξαιτίας της μαντήλας; Εάν ναι, πως τις διαχειρίζεστε;
12. Ποια η στάση των Ελλήνων γονέων απέναντι στους μουσουλμάνους μαθητές; Υπάρχουν προστριβές;
13. Ποια θέματα κυριαρχούν στις συζητήσεις σας με γονείς των παιδιών της μειονότητας;

Οι Διευθυντές όλων των σχολικών μονάδων απάντησαν ότι δεν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις στο σχολείο τους εξαιτίας της θρησκευτικής ετερογένειας των μαθητών. Οι συγκρούσεις είναι άλλες, όπως μη ακολουθίας των κανονισμών του σχολείου, έλλειψης σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς και συγκρούσεις μεταξύ τους εξαιτίας προσωπικών διαφορών. Ειδικά, στα δύο πρώτα Γυμνάσια απάντησαν όπως ήδη αναφέρθηκε στις παραπάνω απαντήσεις *«οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα έρχονται στο Γυμνάσιο προετοιμασμένοι από το Δημοτικό σχολείο διότι είναι εξοικειωμένοι μεταξύ τους, είναι φίλοι και συνεργάτες, αγαπημένοι και μονιασμένοι. Ανταλλάσσουν επισκέψεις στα σπίτια τους, δεν δίνουν σημασία στη διαφορετική ενδυμασία»*. Συγκεκριμένα η Διευθύντρια στο Γυμνάσιο πρόσθεσε ότι *«δεν υπάρχουν συγκρούσεις, απλώς τα κορίτσια κρατούν μια απόσταση από τα αγόρια, αυτό όμως δεν δημιουργεί πρόβλημα. Δεν συμβαίνει τίποτα συνταρακτικό ώστε να χρειαστεί να παρέμβουμε. Θεωρώ μόνο ως πρόκληση ότι στην εκπαιδευτική μονάδα κυριαρχεί ένα κλίμα ελευθερίας προς όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα αλλά και την διάκριση των δυο φύλων. Στο σπίτι των αλλόθρησκων οικογενειών κυριαρχεί διαφορετική πολιτική, οι ελευθερίες των κοριτσιών είναι περιορισμένες, δεν συνάδουν με το κλίμα του σχολείου όπου εκεί όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και ισάξια. Εδώ υπάρχει μια μορφή ιδεολογικής σύγκρουσης, οι μαθήτριες στο σχολείο αισθάνονται αυτή την ελευθερία,*

αυτό φαίνεται και στον τρόπο συμπεριφοράς τους, θέλουν να υιοθετήσουν τον δυτικό τρόπο ένδυσης αλλά και συμπεριφοράς. Στο σπίτι τους όμως τα δεδομένα αλλάζουν. Είναι ένα θέμα αυτό. Πρέπει να προσέξουμε, πώς να το διαχειριστούμε» !

Το θέμα της προσευχής των δύο μουσουλμανόπαιδων στο σχολικό περιβάλλον του Γενικού Λυκείου και του Διαπολιτισμικού Λυκείου αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική μονάδα, διότι κάτι δεν επιτρέπεται ούτε έχει προβλεφθεί από το Υπουργείο Παιδείας.

Σε ό,τι αφορά την παρέμβαση των γονέων σχεδόν ομόφωνα όλοι απάντησαν ότι «οι γονείς δεν έρχονται σχεδόν ποτέ στο σχολείο, έρχονται παρά μόνο όταν χρειαστούν ένα υπηρεσιακό έγγραφο, δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Μόνο οι πατεράδες γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, για αυτό έρχονται μόνο οι ίδιοι ή θα ζητήσουν από το παιδί τους να μεριμνήσει επ' αυτού, οι μητέρες αγνοούν την ελληνική γλώσσα. Αντιμετωπίζουν περισσότερο το πρόβλημα της επιβίωσης, αυτό είναι που τους απασχολεί περισσότερο. Δεν παρεμβαίνουν στο σχολείο, ούτε διαμαρτύρονται. Οι Έλληνες γονείς του Γυμνασίου δεν παρεμβαίνουν, ούτε ασχολούνται με το φαινόμενο της ετερογένειας στο σχολείο. Είναι συνηθισμένοι από το παρελθόν, άλλωστε αποτελούν μειονότητα, την οποία έχουν αποδεχτεί».

Η Διευθύντρια του Γυμνασίου υποστήριξε ότι «Η οικογενειακή δομή της μουσουλμανικής οικογένειας είναι πατριαρχική, οι πατεράδες έρχονται, όχι συχνά, στο σχολείο. Οι μητέρες είναι περιορισμένες στο σπίτι, δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα. Κυρίαρχο θέμα συζήτησης αποτελεί η επίδοση των παιδιών τους στα μαθήματα. Όταν κάνουν παραπτώματα αντιμετωπίζονται αυτά με ζύλο από τους γονείς τους».

Στο Λύκειο ο Διευθυντής ανέφερε με παράπονο και λύπη ότι «οι γονείς είναι αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι ακόμα και για την επίδοση των παιδιών τους, την μαθησιακή τους πορεία, τις απουσίες ή τη φοίτησή τους γενικά. Δεν επικοινωνούν με το σχολείο, ίσως έχουν άγνοια. Ως εκ τούτου δεν έχουμε καμία παρέμβαση από τους γονείς». Το ίδιο επιβεβαίωσε και η Διευθύντρια του Λυκείου, τόνισε μάλιστα ότι «οι Έλληνες γονείς επιθυμούν να φύγουν από την περιοχή διότι αποτελούν μειονότητα. Δεν υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων». Το ίδιο ανέφερε και η Διευθύντρια από το Διαπολιτισμικό Λύκειο, «ελάχιστες φορές είχαμε παρέμβαση από Έλληνες χριστιανούς γονείς ως προς την θρησκευτική ετερότητα, διευθετήθηκε όμως άμεσα με τον διάλογο και την συζήτηση. Πλέον οι γονείς δεν παρεμβαίνουν, δεν υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, που άπτονται της θρησκευτικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού».

5.5. Απόψεις των Διευθυντριών/ων απέναντι στο μάθημα των Θρησκευτικών, των θρησκευτικών εορτών και του αναλυτικού προγράμματος ως προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι Διευθύντριες/ες των σχολικών μονάδων κλήθηκαν να σχολιάσουν τα ερωτήματα:

14. Ποιο περιεχόμενο έχει η θρησκευτική εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται σήμερα, είναι ομολογιακού ή θρησκευσιολογικού χαρακτήρα; Πως οι εκπαιδευτικοί της μονάδας σας διαπραγματεύονται την κάλυψη του περιεχόμενου του μαθήματος, με δεδομένη τη πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης;
15. Πραγματοποιούνται στο σχολείο μόνο ορθόδοξες εορτές; Εάν όχι, πώς συμπεριφέρονται οι γηγενείς μαθητές κατά τη διάρκεια των τελετών της ετερογένειας; Προβαίνετε σε συστάσεις ατομικές ή συλλογικές σε περίπτωση μη σεβασμού των τελετών εκ μέρους των μαθητών/τριών;
16. Καλείτε και πόσο τακτικά στο σχολείο κάποιον θρησκευτικό λειτουργό, φορέα της μειονότητας των μαθητών; Ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές;

Ο Διευθυντής τους Γυμνασίου δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα των θρησκευτικών καθώς όπως τόνισε *«το μάθημα των Θρησκευτικών είναι θρησκευσιολογικό, είναι αναγκαίο για την εσωτερική αναζήτηση του ανθρώπου, όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ή θρησκευτική ταυτότητα αναζητούν το θείο. Είναι ένα μνημονικό μάθημα, καλλιεργεί το πνεύμα των μαθητών. Πρέπει στο σχολείο να υπάρχει η θεολογική φιλοσοφία, άσχετα από το θρήσκευμα και τη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών. Ακολουθούμε πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν παρεκκλίνουνε καθόλου, δεν είμαστε διαπολιτισμικό σχολείο, ωστόσο κυριαρχούν στο μέγιστο η αποδοχή και ο σεβασμός της θρησκευτικής ετερότητας αλλά και οιασδήποτε ετερότητας. Κοιτάζτε τι συμβαίνει στο σχολείο μας, οι αλλόθρησκοι μαθητές που αρχικά με την έλευσή τους στο σχολείο ζήτησαν απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών, πενήντα στον αριθμό μουσουλμάνοι, εν τούτοις σήμερα, παρακολουθούν κανονικά το μάθημα οι σαράντα οκτώ, μόνο δύο απέχουν και παρακολουθούν άλλα μαθήματα. Ταυτίζονται με τον καθηγητή, οποίος είναι εξαιρετικός και κάνει καλή δουλειά, συμμετέχουν και παρακολουθούν με προθυμία. Σε ό,τι αφορά τις θρησκευτικές εορτές των αλλόθρησκων μαθητών δεν πραγματοποιούνται στο σχολείο μας, άλλωστε και εμείς έχουμε μόνο την εορτή των Τριών Ιεραρχών, που λαμβάνει χώρα στο Γυμνάσιό μας. Οι μαθητές μπορούν να μην*

συμμετέχουν, έρχονται όμως διότι θέλουν να είναι με τους φίλους τους. Ούτε καλούμε κάποιον θρησκευτικό λειτουργό της ετερότητας στο σχολείο μας».

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η Διευθύντρια του Γυμνασίου σε ό,τι αφορά τις θρησκευτικές εορτές και το αναλυτικό πρόγραμμα, απάντησε ότι «το μάθημα είναι θρησκευολογικό, δήλωσαν σαράντα μαθητές αποχή, άλλοι τελικά συμμετέχουν, άλλοι απέχουν από το μάθημα, άλλοι παρακολουθούν άλλα μαθήματα ή μένουν στο γραφείο. Ακολουθούμε το αναλυτικό πρόγραμμα, ο καθηγητής Θεολόγος διαθέτει ευελιξία και διαχειρίζεται άριστα το θέμα της θρησκευτικής ετερότητας, με ευαισθησία και σεβασμό. Επιλέγει εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών».

Ο Διευθυντής του Λυκείου απάντησε ότι «δεν λαμβάνει χώρα καμία θρησκευτική εορτή των αλλόθρησκων μαθητών στο σχολείο, δεν ζητήθηκε από τους μαθητές. Το μάθημα των Θρησκευτικών έχει θρησκευολογικό χαρακτήρα, ο καθηγητής Θεολόγος ακολουθεί κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν παρεκκλίνει καθόλου, έγκειται στον ίδιο πως θα εξελίξει το μάθημά του. Άλλωστε οι αλλόθρησκοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την αποχή από το μάθημα. Σεβόμαστε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτό φαίνεται στην συμπεριφορά των μαθητών μας που είναι ευτυχισμένοι στο σχολικό περιβάλλον».

Η διευθύντρια του Λυκείου επίσης σχολίασε ότι «δεν λαμβάνουν χώρα θρησκευτικές εορτές αλλόθρησκων μαθητών στο σχολείο, δεν φθάσαμε σε αυτό το στάδιο ακόμα. Ακολουθούμε κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς παρεκκλίσεις. Ο Θεολόγος καθηγητής έχει διευρυμένους ορίζοντες, στο παρελθόν διοργάνωνε εξαιρετικές δράσεις με στόχο τη αποδοχή της ετερότητας, έχει κουραστεί όμως και σήμερα, δεν είναι ιδιαίτερα δραστήριος. Το μάθημα των Θρησκευτικών θεωρώ πως έχει ομολογιακό χαρακτήρα, τουλάχιστον στις πρώτες δύο τάξεις του Λυκείου».

Και η Διευθύντρια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόνισε ότι «δεν διοργανώνουμε θρησκευτικές εορτές για αλλόθρησκους μαθητές. Απλώς στις δικές μας εορτές δίνουμε βήμα σε όλους τους μαθητές, που προέρχονται από διαφορετική χώρα και με θρησκευτική ετερότητα να εκφράσουν τα βιώματά τους, να μιλήσουν για την ημέρα ανεξαρτησίας της χώρας τους, να τραγουδήσουν τραγούδια της πατρίδας τους σε συνάφεια με το πνεύμα της εορτής, γενικά τους δίνουμε τη δυνατότητα να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο. Αυτές οι εορτές διαρκούν δύο ώρες, όλοι οι μαθητές παρακολουθούν με ενδιαφέρον, χειροκροτούν και είναι ευχαριστημένοι. Αυτό δένει τους μαθητές και τους φέρνει πιο κοντά. Σε ό,τι αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών

θεωρώ ότι είναι θρησκευολογικό, δεν παρεκκλίνουμε από την ύλη, ακολουθούμε κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό που βοηθά τους μαθητές, δεν είναι μόνο η ομαδοσυνεργατική κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρακολουθούν όλοι οι μαθητές το μάθημα, καθώς η Θεολόγος καθηγήτρια κάνει οριζόντια κάλυψη, φέρνει την θεωρία πολύ κοντά στις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητές τους. Παράλληλίζει τις θρησκείες μεταξύ τους, συζητάει και εμπλέκει όλους τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία, το μάθημα γίνεται διαδραστικό και εξετάζονται όλες οι οπτικές. Αφήνει τους μαθητές να εκφραστούν για τη δική τους θρησκεία και τα για τα βιώματά τους. Χρησιμοποιεί την ζωγραφική, μεταφέροντας το μήνυμα του μαθήματος μέσω αυτής και έτσι προκύπτουν πολλά μηνύματα θρησκευολογικού περιεχομένου». Τόνισε επίσης, ότι «το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ενιαίο μεν, εμείς όμως ακολουθούμε συγκεκριμένες πρακτικές για την κάλυψη της ύλης, αλλά και για την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τους μαθητές στην τάξη δεν τους κατατάσσουμε με αλφαβητική σειρά, αλλά σύμφωνα με το επίπεδο ελληνομάθειας. Εάν βρούμε εκπαιδευτικό υλικό στη γλώσσα τους, το χρησιμοποιούμε, κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιούμε αγγλικούς όρους για να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα της φυσικής, των μαθηματικών, χρησιμοποιούμε επίσης, την εικόνα, τα σκίτσα, τις προβολές, έχει διαπιστωθεί ότι αυτά τους βοηθούν πολύ στην κατάκτηση της γνώσης. Εμείς εδώ διδάσκουμε και γλώσσα αλλά και γνώση. Το εκπαιδευτικό υλικό απλουστεύεται, χρησιμοποιούμε εγχειρίδια και σημειώσεις εμπλουτισμένες με εικόνες».

Σε ό,τι αφορά την πρόσκληση κάποιου θρησκευτικού φορέα της μειονότητας στο σχολείο, όλοι οι Διευθυντές απάντησαν ότι δεν έχουν ακόμα καλέσει κανέναν.

5.6. Αρχές και πρακτικές ως μετασχηματιστικοί ηγέτες στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας

Στην τρίτη κατηγορία εντάσσεται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: **Ποιες αρχές και πρακτικές ακολουθούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες ώστε να διαχειριστούν την θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο;** Προκειμένου να καλυφθεί ο παραπάνω άξονας οι Διευθύντριες/ντές απάντησαν στις παρακάτω ερωτήσεις:

17. Ποια χαρακτηριστικά προσδίδετε στην έννοια «μετασχηματιστική ηγεσία-ηγέτης»; Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι ανταποκρίνεστε σε αυτόν τον τύπο ηγέτη;

18. Συζητάτε με τους εκπαιδευτικούς την στρατηγική που θα ακολουθήσετε, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα στο σχολείο; Είναι ενιαία η στρατηγική ή διαφοροποιείται με βάση την πληθυσμιακή σύνθεση και θρησκευτική κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών; Δίνετε πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να λειτουργήσουν αυτόνομα;
19. Ποιες πρακτικές, στρατηγική πολιτική εφαρμόζετε ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις αυτές; Τι πρωτοβουλίες πήρατε ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα ή στην ομαλή λειτουργία του σχολείου σας;
20. Σε ποιες συγκεκριμένες ενέργειες προβαίνετε για να διασφαλιστεί ο σεβασμός στις μορφές θρησκευτικής ετερότητας στην σχολική μονάδα;
21. Στην κλίμακα (1=με ευκολία, 2=το ίδιο όπως και σε άλλα θέματα καθημερινότητας, 3= με δυσκολία) πως βαθμολογείτε τη διαχείριση των μορφών ετερότητας στο σχολείο σας; Πως βλέπατε τα πράγματα όταν ξεκινήσατε την πορεία σας ως Διευθύντρια/ης και πως βλέπετε τώρα τα πράγματα σε ότι αφορά τη θρησκευτική ετερογένεια αλλά και την στάση σας απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Πως θα μπορούσατε να κερδίσετε ή/και να αυξήσετε την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς το πρόσωπο σας και το τρόπο διοίκησης του σχολείου σε θέματα ετερογένειας;
22. Ποιους τρόπους αξιοποιείτε για να στρέψετε (επηρεάσετε) τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας; Ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί τη στάση σας στην ετερογένεια;.
23. Σε ποιες συγκεκριμένες ενέργειες προβαίνετε για να διασφαλιστεί ο σεβασμός στις μορφές θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική μονάδα;
24. Με ποιους τρόπους πρέπει να αναδεικνύεται η ιδιαίτερη πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα των μαθητών, ακόμη και αν διαφέρει από την κυρίαρχη;
25. Ποιες διαδικασίες αξιολόγησης εφαρμόζετε έπειτα από δραστηριότητες με θέμα τη διαφορετικότητα;

Στην πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα ακούστηκαν από όλες/ους οι όροι όπως «δημοκρατία», «σεβασμός», «όραμα», «εμπιστοσύνη», «αλλαγή» «ετοιμότητα», «ανοχή», «εμπνέει», «διάλογος», «συνεργασία», «ανοιχτοί ορίζοντες». Στην

ερώτηση εάν ανταποκρίνονται στον ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη ο Διευθυντής του Γυμνασίου και η Διευθύντρια του Λυκείου απάντησαν ότι «δεν γνωρίζουν εάν ανταποκρίνονται στον ρόλο αυτό, ωστόσο είναι δημοκρατικοί, πιστεύουν στην συνεργασία, στην συλλογικότητα, στην αλληλοαποδοχή, στον αλληλοσεβασμό και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Το όραμα είναι απαραίτητο στοιχείο στην διοίκηση της σχολικής μονάδας».

Η Διευθύντρια του Γυμνασίου τόνισε, ότι «δεν γνωρίζω τον όρο, ούτε γνωρίζω εάν ανταποκρίνομαι σε αυτόν. Αυτό που κατάλαβα είναι, ότι δεν μπορείς να τα κάνεις όλα ως μονάδα, πρέπει να συνεργάζεσαι, δεν μπορείς να είσαι συγκεντρωτικός. Δεν αισθάνομαι Διευθύντρια, κινούμαστε όλοι προς την κατεύθυνση της ανεκτικότητας, του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας».

Ο Διευθυντής του Λυκείου συναινεί, ότι ανταποκρίνεται στο ρόλο αυτό, τόνισε ότι «σήμερα, αναγκαστικά ένας Διευθυντής αλλά και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μετασχηματίζονται, είναι επιτακτική ανάγκη των καιρών. Είμαι υπέρμαχος αυτού του τύπου ηγεσίας, ένας Διευθυντής ασχολείται με τα τυπικά θέματα, πρέπει όμως να είναι ηγέτης, να προωθεί την αλλαγή, την δημοκρατικότητα και το όραμα».

Η Διευθύντρια του Λυκείου ανέφερε, ότι «δεν γνωρίζω εάν ανταποκρίνομαι στο ρόλο αυτό, όμως πιστεύω σε αυτό τον τύπο ηγεσίας και ότι είναι ο καλύτερος τρόπος να διοικήσεις ένα σχολείο, δεν είναι όμως αυτό εύκολο όταν δεν υπάρχει ομόνοια. Είμαι αυστηρή, εγώ και οι εκπαιδευτικοί δεν είμαστε ταυτισμένοι, δεν έχουμε σύμπνοια. Δεν έχω οργανική στο σχολείο, όταν ήρθα στο σχολείο αντιμετώπισα το σαμποτάζ από τους παλαιούς καθηγητές, με αποδέχτηκαν με δυσκολία, ακόμα και σήμερα οι πλειονότητα των συναδέλφων δεν επιθυμεί να συνεργαστεί, εμμένουν στα δικά τους τα πατροπαράδοτα. Δεν επιθυμούν την αλλαγή. Ακόμα και οι μαθητές στην αρχή ήταν αρνητικοί, κάνανε ό,τι ήθελαν, έρχονταν στην τάξη όποτε ήθελαν. Ο σύλλογος, μέχρι σήμερα χαρακτηρίζεται από αδράνεια, δεν επιθυμεί την αλλαγή, κάτι που με δυσκολεύει πολύ. Αναγκάστηκα, λοιπόν, να σπρώξω το σχολείο μόνη μου προς τα έξω, να συνεργαστώ με φορείς και εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι συνετέλεσαν στην άνοδο του επιπέδου της σχολικής μονάδας. Είχα μόνο δύο ή τρεις νέους συνεργάτες που με βοήθησαν. Το σχολικό κλίμα με την πάροδο του χρόνου μπορώ να πω πως βελτιώθηκε λιγάκι, όχι όμως στο επιθυμητό πλαίσιο. Στοχεύω στην αλλαγή, έχω όραμα για το σχολείο, έγραψα ένα κείμενο για “το σχολείο που μου αρέσει να πηγαίνω” και το διάβασα στην μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου. Συγκινήθηκαν πολύ!

Προς την θετική κατεύθυνση της αλλαγής συνετέλεσαν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αλλά και οι νέοι μαθητές, έφεραν νέο αέρα στο σχολείο. Πιστεύω στην πορεία να μπορέσω να καταφέρω να εξασφαλίσω την αλλαγή προς το καλύτερο. Σιγά σιγά».

Η Διευθύντρια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανέφερε ότι «υιοθετώ τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας και πιστεύω ότι ανταποκρίνομαι σε αυτές. Στηρίζομαι πολύ στον ουσιαστικό διάλογο και συνεργασία, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές, είμαι ανοιχτή στις αλλαγές όταν αυτές είναι αναγκαίες. Επιθυμώ να συνεργάζομαι, δεν θέλω να είμαι μόνη μου, οι απόψεις όλων είναι σημαντικές και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων».

Σε ό,τι αφορά την χάραξη της στρατηγικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και εάν την συζητούν οι Διευθυντές με τους εκπαιδευτικούς, την κλίμακα ικανότητας διαχείρισης της ετερότητας και των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς, επίσης, τους τρόπους που πρέπει να αναδεικνύεται η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο απάντησε ο Διευθυντής του Γυμνασίου, ότι «σαφώς συζητάμε με τους εκπαιδευτικούς την στρατηγική που θα ακολουθήσουμε, στηρίζομαι στην δημοκρατία και στον αμοιβαίο σεβασμό, οι εκπαιδευτικοί πλέον με εμπιστεύονται. Αρχικά, όταν ήρθα στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικά διακείμενοι απέναντί μου, η περιέουσα ατμόσφαιρα δεν ήταν θετική, προήλθα από ένα διαφορετικό περιβάλλον, δεν ήμουν εκπαιδευτικός τους σχολείου τους, ήμουν άγνωστος για αυτούς. Με το χρόνο όμως με ψυχραιμία και με πολύ προσπάθεια, κέρδισα την εμπιστοσύνη τους, διοργάνωνα εστιάσεις και εκδρομές, προκειμένου να έρθουμε πιο κοντά. Σήμερα οι σχέσεις μας είναι άριστες και ενστερνίζονται αυτά που προτείνω, βέβαια με συζήτηση, αμοιβαίο σεβασμό και δικαιοσύνη. Σέβομαι τον καθέναν με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του. Σε ό,τι, αφορά την στρατηγική την συζητάμε και συναποφασίζουμε. Μερικές φορές όμως, παρουσιάζονται περιπτώσεις στο σχολείο που πρέπει ακαριαία να βρω λύσεις για ένα προκύπτον θέμα, τυχαίνει να μην το συζητήσω με τους εκπαιδευτικούς, το παίρνω πάνω μου. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες, πάντα όμως στο πλαίσιο των κανονισμών του Υπουργείου Παιδείας. Υπάρχουν κανονισμοί και σύμφωνα με αυτούς πορευόμαστε. Πλέον μού έχουν εμπιστοσύνη. Σχετικά με τον σεβασμό της ετερότητας όλοι είναι συμφιλιωμένοι με τις αξίες της διαπολιτισμικότητας, κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό ο σεβασμός προς την θρησκευτική ετερότητα. Αυτό που θέλω όμως να τονίσω είναι, ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αναπληρωτές που έρχονται στο

σχολείο είναι καταρτισμένοι, διαθέτουν μεταπτυχιακά, πιστεύουν ότι μπορούν να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στη θεωρία, στην πράξη όμως αδυνατούν να ανταπεξέλθουν, δεν συμβαδίζουν με την πραγματικότητα. Στην ερώτησή σας ως προς τον τρόπο που πρέπει να αναδεικνύονται η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον πιστεύω ότι δεν χρειάζεται από την στιγμή που όλα βαίνουν καλώς. Πρέπει να μην αποκλείεται κανένας μαθητής, να μην υπάρχει ανταγωνισμός, η φιλία των μαθητών μας βοηθάει προς το σκοπό αυτό. Οι Έλληνες μαθητές αποδέχονται την θρησκευτική ετερότητα και δεν δίνουν πλέον καμία σημασία. Δεν εφαρμόζουμε δραστηριότητες με έμφαση στην διαπολιτισμικότητα εφόσον δε τίθεται τέτοιο θέμα. Διοργανώνουμε άλλες δράσεις, συγκεντρώνουμε χρήματα για τους άπορους και καρκινοπαθείς μαθητές, οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό προς αυτό, σεβόμενοι πάντα ο ένας τον άλλον. Δεν θέλω να διαταράξω αυτές τις σχέσεις που είναι ουσιαστικές και φιλικές».

Η Διευθύντρια του Γυμνασίου ανέφερε, ότι «γενικά στο σχολείο επικρατεί ανοχή στην ετερότητα, έχουμε σύμπνοια, συζητάμε τα θέματα του σχολείου, δεν τα βάζουμε κάτι από το χαλί. Ιδιαίτερα ο καθηγητής Θεολόγος βοηθά πολύ προς την κατεύθυνση αυτή, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ευελιξία, αυτό που επιμένω είναι να με ενημερώνουν και να συζητάμε ότι πρόβλημα προκύψει. Είμαι είκοσι εννέα χρόνια στο ίδιο σχολείο και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι άριστη και μού έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη. Απώτερος στόχος είναι η ειρηνική συνύπαρξη όλων των μαθητών στο σχολείο, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ετερότητα. Ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να αναδεικνύεται η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα είναι ο σεβασμός και προς τον άλλον, προς την διαφορετικότητα με κάθε ευκαιρία, μέσα και έξω από την αίθουσα. Στόχος μου είναι να ενισχυθούν αυτοί οι παράγοντες, να καλλιεργείται συνεχώς η κουλτούρα της αποδοχής της θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική μονάδα».

Ο Διευθυντής του Λυκείου απάντησε, ότι «κάθε μήνα συζητάμε τα γενικότερα προβλήματα στο σχολείο. Σε ό,τι αφορά την θρησκευτική ετερότητα η γραμμή είναι ενιαία, πάντα με σεβασμό προς το διαφορετικό. Έχουμε κάποιους εκπαιδευτικούς ως συμβούλους, οι οποίοι έρχονται πιο κοντά με τους μαθητές. Ειδικά, η εκπαιδευτικός των Θρησκευτικών βοηθά σθεναρά, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ως προς την προσπάθεια ένταξης των μαθητών και όποτε παραστεί ανάγκη σε ό,τι αφορά τα θέματα θρησκευτικής ετερότητας. Γενικά παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς να είναι κοντά στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα προς την κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιθυμώ να είναι αυτόνομοι.

Ενστερνίζονται κάθε προσπάθειά μου για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος γενικότερα, δεν εξέφρασαν ποτέ δυσαρέσκεια. Η επικοινωνία μου είναι άριστη και οι μεταξύ μας σχέσεις διαπνέονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμό. Το 60% τοις εκατό είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο είναι αναπληρωτές, οι οποίοι έρχονται με εφόδια αλλά δεν προσαρμόζονται εύκολα στην πραγματικότητα. Ζητούν άδειες, έχουν στάση αρνητική προς το σχολείο και δεν δείχνουν κατανόηση. Κάτι τέτοιο δεν υφίσταται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, είναι περισσότερο δεκτικοί και δείχνουν κατανόηση στα θέματα που προκύπτουν».

Η διευθύντρια του Λυκείου ανέφερε, ότι «επιδιώκω κάθε φορά να συζητάμε τη στρατηγική του σχολείου, συμφωνούμε κάθε φορά σε συγκεκριμένες συντεταγμένες, στον πορεία όμως ο κάθε ένας κάνει αυτό που νομίζει ως σωστό. Δεν ταυτιζόμαστε σε ό,τι αφορά τους κανονισμούς του σχολείου. Όμως, αυτό που κυριαρχεί και είναι σημαντικό, υπάρχει σύμπνοια σε ό,τι αφορά την αποδοχή της ετερότητας γενικά, πιστεύω ότι την έχουν συνηθίσει και έτσι δεν έχουμε κανένα πρόβλημα ως προς αυτό. Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, πιστεύω, ότι συνέτεινε να είναι οι σχέσεις μας καλύτερες από το παρελθόν.

Ο Διευθύντρια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστήριξε, ότι «η στρατηγική μας είναι ο διάλογος, η ηρεμία και ο κανονισμός, ο οποίος είναι γνωστός σε όλους. Οι εκπαιδευτικοί αρέσκονται στον κανονισμό, αισθάνονται ασφάλεια. Οι γονείς και οι Μ.Κ.Ο. μας παροτρύνουν να επιδεικνύουμε επιείκεια, κατανόηση και σεβασμό προς τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα, πάντα όμως με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου. Συζητάνε με τους γονείς, συνεργάζονται με φορείς και εξασφαλίζουν όχι μόνο το ευνοϊκό κλίμα στην σχολική μονάδα αλλά και τον σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας. Οι σχέσεις μας είναι άριστες, διαπνέονται από σεβασμό. Σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αναδεικνύεται η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα είναι η διοργάνωση δράσεων και προγραμμάτων, εργασιών ώστε οι μαθητές να μπορούν να εκφραστούν για τη δική τους θρησκεία. Κατά καιρούς διοργανώνουμε ημερίδες γλώσσας, project που αφορούν την διαπολιτισμικότητα, γενικά παρατηρείται πως οι αλλόθρησκοι μαθητές έχουν μια κλίση προς τη Δύση, ειδικά οι μαθητές που βίωσαν δικτατορία, αρέσκονται στον δυτικό τρόπο ζωής, τους δίνει περισσότερες ελευθερίες. Προσπαθούμε μέσω αυτών των δράσεων να αναδείξουμε τα θετικά στοιχεία της θρησκείας τους, το θέμα με τις φυλετικές διακρίσεις δεν το αγγίζουμε καθόλου. Στόχος όλων αποτελεί ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας. Όταν ήρθα στο σχολείο το 1985 δεν υφίστατο το θέμα της θρησκευτικής ετερογένειας,

τόρα υπάρχει, η θρησκευτική ετερογένεια είναι κανόνας, τονίζω ότι δεν είμαστε σχολείο αριστείας αλλά σχολείο με ανοιχτούς ορίζοντες και ανοχή προς την ετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται αυτές τις αρχές, έχουν όρεξη, διάθεση, αλληλοσεβασμό, στοιχεία που βοηθούν στην επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων. Έχουμε έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι νευρικός και αυταρχικός και συγκρούεται συχνά με τους μαθητές, είναι άκαμπτος. Με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς συζητάμε πολύ τις ιδιαιτερότητες του σχολείου και συνεργαζόμαστε ώστε να εγκλιματιστούν και ίδιοι στο σχολικό περιβάλλον. Επιλέγουν στο σχολείο μας, έρχονται με τη θέλησή τους, οπότε είναι προετοιμασμένοι».

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές και στρατηγική πολιτική που ακολουθούν οι Διευθυντές προκειμένου να αποφευχθούν οι συγκρούσεις αλλά και η επίτευξη της ένταξης των μαθητών με ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον και σε ποιες ενέργειες έχουν προβεί ούτως ώστε να κυριαρχήσει ο σεβασμός στην θρησκευτική ετερότητα, επίσης, ποιες διαδικασίες αξιολόγησης της δράσης εφάρμοσαν, απάντησαν ως εξής:

Ο Διευθυντής του Γυμνασίου, η Διευθύντρια και Διευθυντής του Λυκείου τόνισαν, ότι «δεν έχει προβεί σε καμία περαιτέρω ενέργεια, προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών με ετερότητα στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζονται από παλιά και οι νεοεισερχόμενοι προσαρμόζονται και ακολουθούν τους παλιούς μαθητές, υπάρχει γενικά αρμονία στο σχολείο. Ο σεβασμός προς την θρησκευτική ετερότητα κυριαρχεί από την αρχή. Και οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τη θρησκευτική ετερότητα και ανταποκρίνονται άριστα στον διαπολιτισμικό τους ρόλο.

Η Διευθύντρια του Λυκείου ανέφερε συγκεκριμένα, ότι «διοργανώνουμε προγράμματα ζωγραφικής, γλυπτικής, εκθέσαμε ένα έργο στο Πεδίον του Άρεως με θέμα την διαπολιτισμικότητα, συγκεντρώσαμε χρήματα για άπορους μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα. Γενικά μιλάμε πολύ. Όταν πήγα στο σχολείο, με ενδιέφερε να εξασφαλίσω τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς το σχολείο είναι πολυπολιτισμικό. Προς το σκοπό αυτό διοργάνωσα επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς τα Σάββατα, με θέμα την αποδοχή της θρησκευτικής ετερογένειας, με εξωτερικούς συνεργάτες. Προς έκπληξή μου, λόγω του Σαββάτου, έρχονταν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από δύο. Γενικά ακόμα και σήμερα συστήνω προγράμματα και στρατηγική πολιτική προς την κατεύθυνση της αποδοχής της ετερογένειας».

Η Διευθύντρια του Γυμνασίου υποστήριξε, ότι «με κάθε ευκαιρία προωθούμε τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός της αίθουσας και εκτός, σεβόμαστε την προσωπικότητα του άλλου, γενικά στο σχολείο κυριαρχεί η κουλτούρα του σεβασμού της ετερότητας. Προκειμένου οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους και να τους φέρουμε κοντά, διοργανώνουμε γιορτές με εδέσματα από τη χώρα τους, ακούγονται τραγούδια από τον τόπο τους, την πρωτοχρονιά τραγουδούν τα δικά τους τραγούδια, διοργανώνουμε με τους εκπαιδευτικούς εργαστήρια με κατασκευές και κατόπιν παζάρ για την πώλησή τους και αθλητικές δραστηριότητες. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά, συμμετέχουν με χαρά. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κάτι που βοηθάει πολύ να γνωριστούν και οι νέοι μαθητές με τους παλιούς. Γενικά κυριαρχεί σύμπνοια μεταξύ των μαθητών».

Ο Διευθυντής του Λυκείου κινήθηκε στο ίδιο πνεύμα, «δεν υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολείο που άπτονται της θρησκευτικής ετερότητας ωστόσο για να συμφιλιωθούν οι μαθητές μεταξύ τους, προβαίνουμε σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αναδεικνύουν την πολιτισμική ετερότητα όπως Erasmus, e twinning όπου συνεργαζόμαστε με άλλα σχολεία από Τουρκία, Ιταλία, Γερμανία το οποίο σχολείο είναι θρησκευτικό, οι μαθητές αντιδρούν με ενθουσιασμό. Οι μαθητές Τούρκοι φιλοξενούνται από τους Έλληνες μαθητές στα σπίτια τους και αντιστρόφως, είναι πολύ φιλικό μεταξύ τους συνεργάζονται, παρουσιάζουν μαζί τις εργασίες τους, οι μεν Έλληνες αναδεικνύουν τα αξιοθέατα των Τούρκων και οι Τούρκοι τα αξιοθέατα των Ελλήνων. Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί που συνοδεύουν τους μαθητές μένουν στα ξενοδοχεία, δεν επιθυμούν να φιλοξενηθούν και είναι συντηρητικοί και επιφυλακτικοί προς εμάς τους Έλληνες».

Η Διευθύντρια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έδωσε έμφαση στην ηρεμία, στο διάλογο, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, τόνισε συγκεκριμένα, «έχουμε παλαιότερους μαθητές και τους χρήσαμε ως διαμεσολαβητές, σύμφωνα με τις αρχές της διαμεσολάβησης (mediation). Εκπαιδεύουμε μαθητές ίδιας εθνικότητας και πολιτισμικής ταυτότητας ώστε να παρεμβαίνουν σε περίπτωση που υπάρξουν προστριβές ως προς την ετερότητα. Γνωρίζουν τους κανονισμούς, τις πρακτικές και εξομαλύνουν την κατάσταση, πάντα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ και βοήθησε τα ίδια τα παιδιά να ενταχθούν και να συνηθίσουν το περιβάλλον. Είναι διαφορετικό όταν οι συμβουλές και η καθοδήγηση προέρχονται από

τους ίδιους μαθητές. Λειτουργούν ως πρότυπο για τους νέους μαθητές, οι οποίοι υιοθετούν τις αρχές του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής της ετερότητας.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των δράσεων με θέμα τη διαφορετικότητα όλες/οι οι Διευθύντριες/τές απάντησαν, ότι «ως κριτήριο λαμβάνουμε υπόψη την συνεργασία με τα εμπλεκόμενα σχολεία, αξιολογούμε το υλικό, το έργο της δράσης, τη στάση των μαθητών ως προς αυτήν, την γνώση που κατακτήθηκε και την νοοτροπία και συμπεριφορά που επέδειξαν οι μαθητές». Ιδιαίτερα, η Διευθύντρια του Λυκείου πρόσθεσε «κριτήρια για αξιολόγηση είναι η σχολική διαρροή, κάθε παιδί που μένει στο σχολείο είναι όφελος, η συνεργασία και η αλλαγή της νοοτροπίας προς την κατεύθυνση της αποδοχής της ετερότητας».

Η Διευθύντρια του Διαπολιτισμικού Λυκείου τόνισε «ως κριτήριο αξιολόγησης χρησιμοποιούμε την επιβράβευση, τα ερωτηματολόγια, τα test, ανιχνεύουμε, συζητάμε τι δεν πήγε καλά και αναδιαμορφώνουμε και αναπροσαρμόζουμε τα προγράμματά μας και τη στρατηγική μας ώστε να πετύχουμε την αποδοχή και σεβασμό της ετερότητας».

5.7. Ανασταλτικοί παράγοντες και γνώσεις που αποκόμισαν ως Διευθυντές στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας

Προκειμένου να απαντήσουν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: **Ως Διευθυντές/τριες, τι γνώσεις έχουν αποκομίσει από την διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, ποιες δράσεις, επιμόρφωση ακολούθησαν προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις;** Προκειμένου να καλυφθεί ο παραπάνω άξονας, έπρεπε να απαντηθούν οι εξής ερωτήσεις:

26. Ποιους ανασταλτικούς παράγοντες θεωρείτε ότι δημιουργούν φρένο στην ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία; Ποια προβλήματα συναντήσατε τα οποία δεν μπορέσατε να λύσετε κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως Διευθυντής; Επιδιώξατε λύση πάντα αυστηρά εφαρμόζοντας το νομικό πλαίσιο λειτουργίας ή αναγκαστήκατε να επινοήσετε λύσεις (ατομικά ή με την συνδρομή των εκπαιδευτικών) αναλαμβάνοντας ένα «μικρό ρίσκο» για την εξυπηρέτηση του γενικού καλού με βάση τις αρχές παιδαγωγικής;
27. Ποιες αρχές οφείλουν οι μαθητές με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα να ακολουθήσουν και ποιες αρχές οφείλει το σχολείο να σεβαστεί απέναντι σε αυτούς τους μαθητές; Τι αλλαγές θα επιθυμούσατε να γίνουν

προκείμενου να βελτιωθεί η ομαλή προσαρμογή των μαθητών με θρησκευτική ετερογένεια και ντόπιων μαθητών στη νέα πραγματικότητα;

28. Τι γνώσεις έχετε αποκομίσει γενικά από την διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολείο; Αν έχετε διαπιστώσει κενά στις γνώσεις σας ή πρόσθετα ζητήματα προς διερεύνηση, πώς σκοπεύετε να τα καλύψετε;

29. Τι πιστεύετε ότι μπορεί να γίνει ώστε να βελτιωθεί η επίδοση των αλλοδαπών μαθητών;

Οι Διευθύντριες/ες όλοι σχολίασαν με σοβαρότητα και παράπονο, ότι *«η άγνοια της γλώσσας δημιουργεί φρένο στην ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αυτή αποτελεί τη βάση για όλα τα άλλα. Πρέπει να ενισχυθούν τα μαθήματα ένταξης για τους αλλοεθνείς μαθητές. Οι καθηγητές δεν τοποθετούνται έγκαιρα στα σχολεία, δεν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές, κοινωνικοί λειτουργοί. Η πολιτεία είναι απύσχα, οι καθηγητές στο σχολείο είναι άγνωστοι μεταξύ τους καθώς πηγαίνουν από το ένα σχολείο στο άλλο, το ελληνικό σχολείο λειτουργεί με εντολές, και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, η νομοθεσία αφορά το παραδοσιακό σχολείο. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Λειτουργούμε πάντοτε σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, το οποίο όμως παρουσιάζει στεγανά, στην ανάγκη συζητάμε τις λύσεις με την Διεύθυνση. Αναλαμβάνουμε πολλές φορές ρίσκο όταν αποφασίζουμε συλλογικά ή ατομικά, η νομοθεσία δεν μας καλύπτει. Ως εκ τούτου επιθυμούμε το Υπουργείο Παιδείας να είναι κοντά μας, να αναπροσαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα και στις ανάγκες της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας. Οι αναπληρωτές λειτουργούν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, ούτε και στο ρόλο τους, διδάσκουν σε δύο και τρία σχολεία».*

Προτείνουν την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, τη δημιουργία ενταξιακών μαθημάτων και τάξεων υποδοχής, τονίζουν, ότι *«η γνώση της γλώσσας είναι σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη ένταξη των μαθητών στην κοινωνία αλλά και στην μετεξέλιξη των μαθητών, πρέπει να τοποθετηθούν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί σε σχολεία σαν και τα δικά μας, το αναλυτικού πρόγραμμα πρέπει να αναπροσαρμοστεί, το σχολείο οφείλει να είναι περισσότερο δημιουργικό και χώρος ελεύθερης αυτοέκφρασης, πάντα με τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση, πρέπει επίσης, να υπάρχει ευελιξία για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας».*

Ο Διευθυντής του Λυκείου τόνισε, ότι *«φρένο στην ένταξη των αλλόθρησκων μαθητών είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις από τους Έλληνες γονείς. Πρέπει*

οι τοπικοί φορείς αλλά και η εκκλησία να συμβάλουν όχι μόνο προς την αποδοχή και σεβασμό της ετερότητας αλλά να προωθούν και την διαπολιτισμικότητα».

Η Διευθύντρια του Διαπολιτισμικού Λυκείου πρόσθεσε, ότι «φρένο αποτελεί η ανασφάλεια των μαθητών, λόγω της άδειας παραμονής τους, η ανάγκη για επιβίωσή τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίσα είναι λόγω των κενών του νομικού πλαισίου, ενώ το σχολείο μας είναι Πειραματικό, δεν υπάρχουν κανονιστικές αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Η πρόθεσή μου είναι να εφαρμόζω πάντα τον νόμο, μερικές φορές όμως χρειάζεται να παρεκκλίνω, ζητώ ωστόσο την ανοχή και υποστήριξη της Διεύθυνσης. Επίσης, η απουσία των ψυχολόγων και διερμηνέων σε αυτά τα σχολεία δυσχεραίνουν το έργο μας. Οι παράγοντες αυτοί επιβραδύνουν την ένταξη των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα. Προτείνω να υπάρξουν ενταξιακές τάξεις ZEN, το ξεκίνησαν φέτος, στην πορεία όμως της χρονιάς ανεστάλη η προσπάθεια αυτή, τοποθέτησαν αρχικά, συγκεκριμένους καθηγητές προς το σκοπό αυτό, στη συνέχεια τους απομάκρυναν διότι τους μετέθεσαν αλλού και έτσι οι τάξεις αυτές δεν λειτούργησαν. Άλλος ένας παράγοντας που δεν βοηθά στην κατεύθυνση αυτή είναι, ότι στεγαζόμαστε σε ένα μισθωμένο κτήριο και τώρα με τα έργα του Ελληνικού βρισκόμαστε μετέωροι, καθώς θα απαιτηθεί το οικόπεδο στο οποίο είναι εγκαταστημένο το κτήριό μας. Δεν ξέρω τι θα γίνει με το συγκεκριμένο οικόπεδο. Αυτό μου δημιουργεί ανασφάλεια».

Στο ερώτημα που αφορά τις αρχές που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα αλλά και το σχολείο απέναντί τους οι Διευθύντριες/ες όλοι/ες ανέφεραν, ότι «σημαντική αρχή είναι ο αλληλοσεβασμός, οι μεν να αποδέχονται τους δε, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η προώθηση της γνώσης από τη μεριά του σχολείου, η επίγνωση της θρησκευτικής ετερότητας και ο σεβασμός του κανονισμού του σχολείου. Τα σχολεία μας κινούνται ως προς αυτή την κατεύθυνση, ως εκ τούτου δεν θα επιθυμούσαμε αλλαγή ως προς το θέμα αυτό».

Σε ότι αφορά τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει ως Διευθυντές σε σχέση με τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας απάντησαν αρχικά ο Διευθυντής του Γυμνασίου, «κατανόησα την έμφυτη ανάγκη για την ελεύθερη έκφραση των θρησκευτικών πεποιθήσεων όλων των μαθητών και το σεβασμό αυτής της ανάγκης αλλά και της θρησκευτικής ετερότητας».

Η Διευθύντρια του Γυμνασίου εξέφρασε την επιθυμία «να κατανοήσω περισσότερο και να γνωρίσω τα συναισθήματα αλλά και τα βιώματα των μαθητών μου, καθώς αυτοί πολλές φορές κινούνται με μυστικοπάθεια, αντιμετωπίζουν θέματα

κακοποίησης από το σπίτι τους, πολλοί μαθητές ζουν στο περιθώριο, δεν υπάρχει πολλές φορές χρόνος για εξομάλυνση, το βιοτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό και οι γονείς τους δεν εμπιστεύονται το σχολείο. Το μοναδικό που μπορώ να κάνω είναι να είμαι κοντά τους και να τους συμπαραστέκομαι».

Η Διευθύντρια του Λυκείου εξομολογήθηκε, ότι «διαθέτω κενά, μόνο με τη συζήτηση με ανθρώπους που γνωρίζουν για την θρησκευτική ετερότητα μπορώ να γνωρίσω περισσότερα, επιθυμώ να συνεργάζομαι με φορείς για μια ευγενική κοινωνία και προς το σκοπό της αλληλοκατανόησης και αλληλοαποδοχής».

Ο Διευθυντής του Λυκείου τόνισε, ότι «αποκόμισα περισσότερες δεξιότητες και ικανότητες στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας, τα προγράμματα συνετέλεσαν στο να γίνω καλύτερος άνθρωπος, άλλωστε αυτός είναι ο απώτερος στόχος όλων των προγραμμάτων που διεξάγονται, να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη, η πίστη και ο σεβασμός προς τον άνθρωπο, να αγαπήσεις τον άλλον, ανεξάρτητα της ετερότητάς του. Η θρησκεία εστιάζει στον άνθρωπο και προς αυτό το σκοπό. Θα συνεχίσω να λειτουργώ με το γνώμονα αυτό και εάν δεν πετύχω το στόχο μου, δεν θα απογοητευτώ, ένα στα εκατό να έχουμε πετύχει, είναι σημαντικό».

Η Διευθύντρια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόνισε, ότι «κατάλαβα ότι η θρησκευτική ετερότητα δεν είναι το πρόβλημα σήμερα, αλλά η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η απόκτηση γνώσεων. Με αλληλοσεβασμό και αλληλοεκτίμηση γεφυρώνονται τα χάσματα. Οι μαθητές έχουν πρόβλημα επιβίωσης και αποκατάστασης και να πάρουν την άδεια παραμονής στη χώρα μας. Κενά στη γνώση μου δεν υπάρχουν, απλώς κατανόησα ότι πρέπει να ληφθούν περισσότερα μέτρα για να παράγουμε καλύτερους πολίτες και να βοηθήσουμε τους μαθητές μας στην κοινωνικοποίησή τους».

5.8. Εμπλεκόμενοι φορείς για την διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας.

Σε ό,τι αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα : **Με ποιους φορείς συνεργάστηκαν ως Διευθύντριες/ες μέχρι σήμερα για θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και περισσότερο της θρησκευτικής ετερότητας και θεωρούν σημαντικούς προς την κατεύθυνση της αποδοχής της θρησκευτικής ετερότητας,** όλοι οι Διευθυντές συναίνεσαν στην ανάγκη συνεργασίας με φορείς που να υποστηρίζουν και να υποβοηθούν την διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας αλλά και της ετερογένειας εν γένει.

Ο Διευθυντής του Γυμνασίου δήλωσε, ότι «συνεργαζόμαστε με το ΧΑΜΟΓΕΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, και τον ανθρωπιστικό σύλλογο ΠΡΟΝΑΙΑ ΑΘΗΝΑ για την ενίσχυση των σχέσεων όλων των παιδιών, ειδικά αυτών με τους μαθητές Ρομά, οι οποίοι έχουν διαφορετική νοοτροπία ως προς τον αλληλοσεβασμό και τον σεβασμό των κανονισμών, η οποία δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η περίπτωση απαιτεί διαφορετικό χειρισμό των παιδιών αυτών. Οι φορείς αυτοί παρεμβαίνουν και βοηθούν στην εξομάλυνση των όποιων διαφορών και προβλημάτων».

Ο διευθυντής του Λυκείου τόνισε, ότι «συνεργαζόμαστε με τους φορείς ΠΡΟΝΑΙΑ ΑΘΗΝΑ, ΚΙΒΩΤΟ, συγκεντρώνουμε τρόφιμα για τους μαθητές με ετερότητα ώστε να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με παιδιά άλλων πολιτισμών, και άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων ώστε να γνωρίσουν τα προβλήματά τους».

Η Διευθύντρια του Λυκείου ανέφερε, ότι «συνεργαζόμαστε με τοπικούς πολιτιστικούς φορείς της περιοχής μας Βικτώριας, μοιραζόμαστε ένα κοινό όραμα, την ανάδειξη όλων των πολιτισμών της γειτονιάς μας, διοργανώσαμε και διοργανώνουμε κάθε χρόνο δύο δράσεις σε συνεργασία μαζί τους όπως έκθεση φωτογραφίας, έκδοση τοπικών ημερολογίων και εφημερίδων, χορούς παραδοσιακούς και μοντέρνους Hip Hop και τοπική ιστορία για παράδειγμα, γερμανικά ίχνη γύρω από τη Βικτώρια κ.α.».

Η Διευθύντρια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανέφερε, ότι «στο σχολείο έρχονται μόνο κοινωνικοί λειτουργοί από τις Μ.Κ.Ο».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.

6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποσκοπούσε στη μελέτη των απόψεων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, σε συσχετισμό με το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πεποιθήσεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελετήθηκαν αναφορικά με την ετερότητα και περισσότερο την θρησκευτική ετερότητα, και κατά πόσο ανταποκρίνονται στο ρόλο ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Στη συνέχεια παρατίθενται τα πορίσματα που προήλθαν από την ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

Αρχικά, οι Διευθύντριες/ντές επιβεβαιώνουν ότι τα τελευταία χρόνια η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στη εκπαιδευτική μονάδα έχει αλλάξει άρδην. Η έλευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό αλλά και γλωσσικό υπόβαθρο σηματοδότησε νέες προκλήσεις, τις οποίες καλούνται οι ίδιοι σε συνεργασία με όλη την εκπαιδευτική κοινότητα να αντιμετωπίσουν με σύνεση, ψυχραιμία και πραότητα. Τα υπό έρευνα σχολεία (δύο Γυμνάσια και τρία Λύκεια) δεν είναι διαπολιτισμικά, μόνο ένα εκ των πέντε, θεσμικά, αποτελεί Διαπολιτισμικό Λύκειο, εντούτοις όλα παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερογένειας, όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία για τα σύγχρονα ελληνικά σχολεία (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2015).

Η μεταβολή αυτή δημιούργησε νέες ανάγκες και νέες προκλήσεις στη σχολική πραγματικότητα, την οποία οι Διευθυντές αναγνωρίζουν και λαμβάνουν υπόψη, καθώς όπως ανέφεραν, κάθε μέρα αποτελεί μια καινούργια ημέρα με νέα δεδομένα. Ως εκ τούτου αναπτύσσουν νέα εργαλεία και πρακτικές, προκειμένου να συμβάλλουν με τις ικανότητες και δεξιότητές τους στη εμπέδωση της γνώσης όχι μόνο των μαθητών της κυρίαρχης πλειοψηφικής πληθυσμιακής ομάδας, αλλά και των μαθητών με πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, κάτι που επιβεβαιώνεται και στους Gundara & Portera (Gundara & Portera, n.d.).

Επιπρόσθετα, μέσω της έρευνας αποδεικνύεται, ότι όλες/οι οι Διευθύντριες/ές, είναι θετικά διακείμενες/οι προς την ετερότητα, ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες/οι και σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά οποιαδήποτε πρόκληση που αφορά την πλουραλιστική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων τους.

Είναι εξοικειωμένοι με το φαινόμενο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς και έχουν καλλιεργήσει αποτελεσματικές δεξιότητες και ικανότητες για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην σχολική μονάδα αλλά και την διοίκηση των σχολείου.

Από τη στάση τους προς την ετερογένεια διαπιστώνεται, ότι έχουν κατανοήσει και υιοθετούν τις αξίες και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάτι που θεωρούν ότι είναι άκρως σημαντικές σε ό,τι αφορά την διαχείριση της ετερότητας, την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. (Δαμανάκης, 2002). Αν και τα σχολεία τους, όπως τόνισαν οι τέσσερις Διευθύντριες/ες δεν είναι θεσμικά διαπολιτισμικά, λόγω όμως το ότι διαθέτουν ένα πολιτισμικό και θρησκευτικό πλουραλισμό στον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους, κινούνται πάντα με τις αξίες του αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης και αποδοχής του «άλλου». (Οφείλει εδώ να τονιστεί ότι σε όλα τα υπό έρευνα σχολεία οι Έλληνες Χριστιανοί μαθητές αποτελούν μειονότητα). Σκοπός τους είναι να γίνονται σεβαστά η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, και η ετερότητα, με απώτερο στόχο της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους, κάτι που επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφική αναφορά (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Οι ίδιες αξίες και αρχές προωθούνται και από το Διαπολιτισμικό Λύκειο, καθώς όπως τόνισε η Διευθύντρια, *«το σχολείο είναι και Πειραματικό, καθώς συναντιούνται από το 1985 πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί, και στόχος είναι η ειρηνική συνύπαρξή τους και η ομαλή ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα»*.

Λόγω της εμπειρίας τους όλοι οι Διευθυντές διαθέτουν διαπολιτισμική «επάρκεια» και «ετοιμότητα», καθώς αποκόμισαν ως εκπαιδευτικοί είτε κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός τους, είτε από διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν και αφορούν τις γνώσεις στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και των συνθηκών διαβίωσης του εισερχόμενου πληθυσμού. Αυτές οι γνώσεις συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικής και κοινωνικής ετερότητας στον κοινωνικό κορμό της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2009).

Γνωρίζουν να μετουσιώνουν τις γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην διδακτική πράξη. Διαθέτουν επίσης την ικανότητα της άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, πράγμα το οποίο

σημαίνει, ότι είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Γεωργογιάννης, 2009). Το συγκεκριμένο πόρισμα αποδεικνύει την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.

Συμπερασματικά, σε ό,τι αφορά τη στάση τους προς την ετερογένεια συνάδει αυτή με τις αξίες, αρχές και στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ωθεί τους μαθητές προς την κατεύθυνση της αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας ώστε μελλοντικά να εξελιχθούν σε πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως εξελίχθηκε η ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας αντιμετωπίζεται ως μια πρόκληση και μέσω της σωστής διαχείρισής της αναπτύσσονται η ανοχή και η αποδοχή του διαφορετικού (Κεσίδου, 2008). Έτσι, το διαφορετικό δεν αντιμετωπίζεται ως τροχοπέδη στην ελληνική κοινωνία.

Σε ό,τι αφορά τη στάση τους στην θρησκευτική ετερότητα επιδεικνύουν ανεκτικότητα και σεβασμό. Στην εκπαιδευτική μονάδα τόνισαν ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την θρησκευτική ετερότητα, με τις διαφορετικές ενδυματολογικές συνήθειες των αλλόθρησκων μαθητών και με τη διαφορετική συμπεριφορά των μουσουλμάνων κοριτσιών στο σχολείο. Επεσήμαναν επίσης, ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα στη θρησκευτική ελευθερία, στην έκφραση και στην εκπαίδευση καθώς τα στοιχεία αυτά προωθούν και καλλιεργούν την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την διαλεκτική μεταξύ των θρησκευτικών ομάδων όπως αναφέρεται και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) (άρθρο 2 και 18) (άρθρο 26) (ΕΣΔΑ, 1950).

Τα προβλήματα και προκλήσεις που ανέκυψαν σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα τόνισαν, ότι αυτή δεν αποτελεί πλέον πρόβλημα στην ελληνική μαθητική κοινότητα. Όπως ήδη αναφέρθηκε από την/τον Διευθύντρια/ή οι μαθητές στο Γυμνάσιο γνωρίζονται από το δημοτικό σχολείο, έγινε «πολλή δουλειά» στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα και ως εκ τούτου βαίνουν με επιτυχία στις δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς προστριβές και συγκρούσεις, κάτι που επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς των Krueger και Grunert ότι «Η διαπολιτισμική μάθηση στοχεύει στην ενσυναίσθηση, στην ανεκτικότητα, αλληλεγγύη και την εξάλειψη των στερεότυπων απόψεων. Για αυτό το λόγο καθίσταται αναγκαία από την προσχολική αγωγή (Krüger & Grunert, 2006)».

Το ίδιο επιβεβαίωσαν και οι Διευθύντριες/τες στο Λύκειο. Εκπαιδευτικοί και μαθητές σέβονται και δεν παρεμβαίνουν στην ενδυμασία των μουσουλμάνων κοριτσιών, εδώ στη διαφορετική ενδυμασία εννοείται η χρήση της μαντίλας, τόνισαν άλλωστε ότι *«οι μαθητές την έχουν αποδεχτεί, δεν τους κάνει καμία εντύπωση»*. Μάλιστα, εξέφρασαν ότι *πολλές κοπέλες Μουσουλμάνες στο Λύκειο προσπαθούν να υιοθετήσουν τον δυτικό τρόπο ενδυμασίας αλλά και συμπεριφοράς, δηλαδή να ντύνονται όπως και οι άλλες κοπέλες και να μιλούν με αγόρια στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επηρεάζονται από τις άλλες κοπέλες μη Μουσουλμάνες της τάξης τους. Αυτοί που αντιδρούν στην υιοθέτηση των δυτικών προτύπων από τα κορίτσια είναι, οι άρρενες ομόθησκοί τους ή συγγενείς που φοιτούν μαζί στο ίδιο σχολείο, οι οποίοι όπως ανέφεραν οι Διευθύντριες/ές προσπαθούν να «τις επαναφέρουν στην τάξη. Οι γονείς των κοριτσιών δεν μένουν αμέτοχοι, ακολουθεί τιμωρία στο σπίτι και πολλές φορές ξυλοδαρμός. Οι συγκεκριμένες μαθήτριες ωστόσο είναι αποφασισμένες να ενστερνιστούν τα δυτικά πρότυπα»*.

Συνακόλουθα με αυτό, οι γονείς των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα, όπως δήλωσαν με απογοήτευση οι Διευθυντές των τεσσάρων σχολείων δεν επισκέπτονται το σχολείο ώστε να ενδιαφερθούν για την επίδοση των παιδιών τους. Κάποιοι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, κυρίως οι μητέρες, οι πατέρες που γνωρίζουν ελάχιστα τη γλώσσα εργάζονται και ως εκ τούτου δεν μπορούν να παρευρεθούν. Τόνισαν, ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι κυρίως αυτό της επιβίωσης και όχι η επίδοση των παιδιών τους. Και όταν έρχονται στο σχολείο, συνήθως συνοδεύονται από τα παιδιά τους για να ζητήσουν ένα υπηρεσιακό έγγραφο. Η διαφορετικότητα γίνεται αντιληπτή από τους γονείς και όχι από τα παιδιά τους. Οι Έλληνες γονείς δεν παρεμβαίνουν σε ό,τι αφορά τη θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και αυτοί έχουν εξοικειωθεί με το συγκεκριμένο γεγονός. Οι μαθητές έχουν αφομοιωθεί και ενταχθεί το σχολικό κλίμα όπως τόνισε ο Διευθυντής του Γυμνασίου. Αντίθετα, η Διευθύντρια του Διαπολιτισμικού σχολείου τόνισε, ότι οι αλλόθρησκες μητέρες έρχονται για να ρωτήσουν για την επίδοση των παιδιών τους, ωστόσο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων δεν υπάρχει σε κανένα από τα πέντε σχολεία.

Συμπερασματικά, η στάση των Διευθυντών απέναντι στη θρησκευτική ετερογένεια ανταποκρίνεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς δεν υπάρχουν προστριβές τόσο από τη μεριά τους, όσο και από τους μαθητές. Η μαθητική και η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να την έχει αποδεχτεί και στέκεται με

ευμένεια και σεβασμό απέναντί της, άλλωστε αυτό το μαρτυρούν και οι φιλικές σχέσεις μεταξύ αλλόθρησκων και μη μαθητών και το ευνοϊκό κλίμα που κυριαρχεί στο σχολικό περιβάλλον. Κάτι που επιβεβαιώνεται και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η κατανόηση των θεμελιωδών διαπολιτισμικών αρχών θεωρούνται σημαντικοί πυλώνες στην προσφορά της σωστής αντιμετώπισης των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων μιας κοινωνίας, αμβλύνοντας την δυνατότητα της διάσπασής της (Jackson , 2004) (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008).

Παρενθετικά, τόνισαν επίσης, ότι άλλα είναι τα προβλήματα που κυριαρχούν στη εκπαιδευτική μονάδα, η μη συμμόρφωση στους κανονισμούς του σχολείου, η έλλειψη σεβασμού προς τους καθηγητές, η βία και τα ναρκωτικά. Τονίζουν, ότι η κατάσταση αυτή οξύνθηκε, ιδιαίτερα μετά την πανδημία από την μακρά περίοδο αποχής από το σχολικό περιβάλλον. Με αγωνία και έγνοια αντιμετωπίζουν την καθημερινότητα στην οποία κάθε μέρα ανακλύπουν νέα περιστατικά και νέες προκλήσεις, οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση με την αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας. Κάθε μέρα δίνουν την δική τους μάχη, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν το κάθε περιστατικό ξεχωριστά, με ψυχραιμία και σύνεση. Αρκετές φορές, στις δύσκολες περιπτώσεις αντιμετωπίζουν την απουσία της Πολιτείας και της έλλειψης ρυθμιστικών κανονισμών.

Σε ό, τι αφορά το φαινόμενο της προσευχής των αλλόθρησκων μαθητών οι Διευθύντριες/ές του Γυμνασίου και του Διαπολιτισμικού σχολείου τόνισαν, ότι εξακολουθούν να κάνουν προσευχή στο προαύλιο, όλοι οι μαθητές στο Γυμνάσιο προσέρχονται και στέκονται προσεχτικά, απλώς δεν κάνουν τον σταυρό τους. Το ίδιο συμβαίνει και στο Διαπολιτισμικό Λύκειο, απλώς εδώ άλλοι μαθητές αλλόθρησκοι προσέρχονται στην προσευχή, άλλοι πάλι όχι, στέκονται παραπέρα.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί, ένα συμβάν που διαπιστώθηκε φέτος σε ένα Γενικό Λύκειο και στο Διαπολιτισμικό Λύκειο σύμφωνα με μαρτυρίες των Διευθυντριών και αποτελεί πρόκληση καθώς δεν έχει προβλεφθεί από τον κανονισμό του σχολείου. Παρατηρήθηκε το φαινόμενο, βέβαια πρόκειται για μεμονωμένη περίπτωση, που ένας μαθητής από κάθε σχολείο να επιθυμεί να προσευχηθεί, σύμφωνα με το τελετουργικό της δικής του θρησκείας. Και οι δύο μαθητές από διαφορετικά σχολεία, είναι Μουσουλμάνοι. Φέρνουν ένα χαλί μαζί τους στο σχολείο, επιλέγουν ένα μη ορατό σημείο και προσεύχονται. Έχουν γίνει αντιληπτοί από τη Διεύθυνση, έχει γίνει σύσταση και πολλή συζήτηση για το θέμα αυτό. Η Διευθύντρια το Λυκείου αρχικά θορυβήθηκε διότι το φαινόμενο αυτό είναι πρωτόγνωρο, δεν υπάρχει νομοθεσία και

κανονισμός στο σχολείο για κάτι τέτοιο και δεν γνώριζε πως να το αντιμετωπίσει. Χρησιμοποίησε τη δυναμική της και τις ικανότητές, εστίασε στον διάλογο, εξήγησε στον μαθητή ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει καθώς το σχολείο δεν είναι τόπος λατρείας. Βέβαια ο μαθητής αφού της επιβεβαίωσε ότι δεν θα το ξανακάνει, εξακολουθεί ωστόσο μέχρι σήμερα να προσεύχεται κρυφά. Φαίνεται ότι το έχει ανάγκη. Τόνισε μάλιστα, ότι αυτό το φαινόμενο βρίσκεται στο αρχικό του στάδιο και ότι στο μέλλον θα επακολουθήσουν και άλλα τέτοια φαινόμενα. Ήταν σε απόγνωση.

Η Διευθύντρια του Διαπολιτισμικού Λυκείου, το αντιμετώπισε πιο ψύχραιμα, ωστόσο αναφέρθηκε στα «στεγανά» την νομοθεσίας και της έλλειψης ρυθμιστικών κανονισμών. Και οι δύο Διευθύντριες, το αντιμετωπίζουν με πολλή ευαισθησία, αντιλαμβάνονται την ανάγκη της προσευχής, δεν μπορούν ωστόσο να επιτρέψουν κάτι τέτοιο, δεν επιτρέπεται άλλωστε και από τους κανονισμούς του σχολείου. Τονίζουν ότι «πρέπει όμως κάτι να γίνει εδώ. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εξελιχθεί. Σύμφωνα με τους κανονισμούς διαπιστώνεται, ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα πρέπει να προσαρμόζονται στους κανονισμούς της κυρίαρχης χώρας».

Καταληκτικά, προς επίρρωση των παραπάνω, οι Διευθύντριες/ες ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα ασκούν ωστόσο, εύστοχη κριτική ότι πρέπει να γίνουν αναπροσαρμογές, με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες και επιταγές της κοινωνίας. Εμφανίζονται αρκετά ευαισθητοποιημένες/οι ως προς την ετερότητα και συνειδητοποιημένες/οι σε ό,τι αφορά τις ανάγκες των αλλόθρησκων μαθητών της σχολικής κοινότητας.

Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι σύμφωνα με τα παραπάνω, υπάρχει ταύτιση με την άποψη των Σακελλαρίου και Αρβανίτη, η οποία στηρίζεται και στην άποψη του Jackson, ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στα σχολικά προγράμματα και να χαραχθεί νέα στρατηγική πολιτική ώστε να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα της κοινωνίας, πάντα με σεβασμό προς την ετερότητα και των προσωπικών πεποιθήσεων όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την πολιτισμική η θρησκευτική ετερότητα (Jackson , 2004) (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008).

Σε ό,τι αφορά τη χρήση των θρησκευτικών συμβόλων και την διοργάνωση των εορτών στο σχολικό περιβάλλον οι Διευθύντριες/ες εξέφρασαν ότι τα σύμβολα χρησιμοποιούνται με προσοχή, με την αιτιολογία ότι το «σχολείο είναι για όλους» και ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται η ετερότητα με ευαισθησία. Τόνισαν, επίσης, ότι διοργανώνονται μόνο γιορτές ελληνικές στο σχολείο και ότι συμμετέχουν όλοι οι

μαθητές ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Άλλωστε, θρησκευτική εορτή είναι μόνο αυτή των Τριών Ιεραρχών, στην οποία μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά. Και στο Διαπολιτισμικό Λύκειο ισχύει το ίδιο, ωστόσο δίνεται βήμα σε όλους του μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις γιορτές του Λυκείου. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν δρώμενα, τραγούδια, που αναφέρονται στα δικά τους ιστορικά γεγονότα, σε συνάφεια πάντα με το πνεύμα της σχολικής εορτής. Αυτό, όπως τονίζει η Διευθύντρια, δίνει μεγάλη χαρά στα παιδιά, γνωρίζονται καλύτερα και σέβονται ο ένας το άλλον.

Αναφορικά με το μάθημα των θρησκευτικών, τέσσερις Διευθύντριες/ες απάντησαν ότι αυτό είναι θρησκευσιολογικό και μία, ότι είναι ομολογιακό, τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις του Λυκείου. Το μάθημα διεξάγεται πάντα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και την στοχοθεσία του Υπουργείου Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί δεν παρεκκλίνουν καθόλου από την ύλη. Έδωσαν μεγάλη έμφαση στην ικανότητα των καθηγητών Θεολόγων να προσεγγίζουν το μάθημα με ευελιξία, ευαισθησία και σεβασμό προς την θρησκευτική ετερότητα των μαθητών. Διαθέτουν διευρυμένο πνεύμα και ανταποκρίνονται πλήρως στις αξίες και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό επιβεβαιώνεται, όπως τονίζουν οι περισσότεροι, από το γεγονός ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές, παρότι μπορούν να πάρουν απαλλαγή, εν τούτοις παρουσιάζονται και παρακολουθούν το μάθημα με ενδιαφέρον οι περισσότεροι εξ αυτών. Ιδιαίτερα η Διευθύντρια του Διαπολιτισμικού Λυκείου επικρότησε το μάθημα της Θεολόγου καθηγήτριας, η οποία το προσεγγίζει με πρωτοπόρες πρακτικές, καθώς εμπλέκει όλους τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιώντας τον διάλογο, την ζωγραφική, τις εικόνες, τα σκίτσα ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τα «πιστεύω» τους και τις πεποιθήσεις τους. Οι μαθητές ξεδιπλώνουν την σκέψη τους, διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες, γνωρίζουν και κατανοούν την θρησκευτικότητα και αποδέχονται τις διαφορετικές πεποιθήσεις του «άλλου».

Σε αντιπαραβολή με τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και Διευθύντριες/ές προσεγγίζουν το μάθημα των Θρησκευτικών, σύμφωνα με την «ερμηνευτική προσέγγιση». Η ερμηνευτική προσέγγιση προσφέρει ευελιξία στον τρόπο προώθησης της θρησκευτικής αγωγής, εμποδίζοντας την καλλιέργεια των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επίσης, βοηθά να αποφευχθούν η καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η θρησκευτική ανελευθερία (Jackson , 2004) (Λυτσιούση, 2019).

Αναφορικά με τον όρο «μετασχηματιστική ηγεσία» και το ρόλο τους ως μετασχηματιστικοί ηγέτες στη συμβολή της διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολείο τους, σε ερώτηση για τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στην μετασχηματιστική ηγεσία ακούστηκαν οι όροι δημοκρατικός, ευέλικτος, διευρυμένο πνεύμα, όραμα, εμπνέει, ετοιμότητα, εμπιστοσύνη, προώθηση αλλαγής προς την κατεύθυνση της αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας, χαρακτηριστικά που επιβεβαιώνονται και στην βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενθαρρύνει και προωθεί την αλλαγή στον εκπαιδευτικό οργανισμό και διαθέτει ικανότητες ώστε να ηγηθεί της αλλαγής (Boyne, 2004) (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Αρχικά, η Διευθύντρια του Διαπολιτισμικού Λυκείου και ο Διευθυντής του Γενικού Λυκείου απάντησαν αυθόρμητα και με σιγουριά, ότι ανταποκρίνονται πλήρως στο ρόλο αυτό καθώς κατάφεραν να έχουν άριστες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας. Ειδικά, οι σχέσεις του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στην αρχή δεν ήταν καθόλου καλές, καθώς ήταν ένας νεοφερμένος Διευθυντής από διαφορετικό σχολικό περιβάλλον, κάτι που αρχικά, καθιστούσε εξαιρετικά δυσχερή την επικοινωνία τους. Οι σχέσεις τους σήμερα, εξομαλύνθηκαν, διαπνέονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, κατανόηση και αλληλοσεβασμό. Κατάφερε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία να μετασχηματίσει την αρχική αρνητική συμπεριφορά των συνεργατών του ως προς το άτομό του σε σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Οι συνεργάτες του αισθάνονται ικανοποιημένοι στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί η σύμπνοια και η ομόνοια (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Συμφωνούν ότι το μοντέλο αυτό διοίκησης είναι το καταλληλότερο σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Τονίζουν επίσης, ότι είναι σε ετοιμότητα και εγρήγορση για οποιαδήποτε αναγκαία αλλαγή με κατεύθυνση πάντα προς το σεβασμό των αναγκών όλης της σχολικής κοινότητας, κάτι που συνάδει και με την θεωρία που αναφέρεται στις/στους Διευθύντριες/ές της δημόσιας ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θεωρούν το μοντέλο την μετασχηματιστικής ηγεσίας ως το ιδανικότερο σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και ότι αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Η/Ο Διευθύντρια/τής του Γυμνασίου και η Διευθύντρια του Λυκείου απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν εάν ανταποκρίνονται σε αυτό το μοντέλο του ηγέτη αλλά

ταυτίστηκαν με τους αναφερόμενους χαρακτηρισμούς και με την αναφερόμενη θεωρία, με την αιτιολογία ότι πλέον οι ανάγκες το απαιτούν, ένας ηγέτης να έχει όραμα και να εμπνέει τους συνεργάτες του και οι σχέσεις τους να διαπνέονται από αμοιβαία εμπιστοσύνης. Μάλιστα, η Διευθύντρια του Λυκείου, τόνισε ότι δεν αισθάνεται Διευθύντρια, τάσσεται υπέρ της κοινής απόφασης και στοχοθεσίας, αγωνίζεται προς έναν κοινό στόχο, την ομαλή διαβίωση όλων των μελών μέσα στη σχολική κοινότητα, την προώθηση της γνώσης, του δημοκρατικού πνεύματος και την άμβλυνση των στερεοτύπων. Δεν κατάφερε όμως να έχει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες της, δεν ταυτίζονται με την τήρηση των κανονισμών του σχολείου, οι οποίοι παρουσιάζουν γενικά αδράνεια, δεν επιθυμούν την αλλαγή και είναι προσκολλημένοι στα παρελθόν. Η ίδια όμως διακατέχεται από πνεύμα αλλαγής, αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοαποδοχής. Τόνισε, επίσης, ότι στηρίζεται στους νέους συνεργάτες, οι οποίοι αποδέχονται και συμφωνούν στις αλλαγές που προτείνει στη σχολική κοινότητα, ενώ οι παλαιότεροι την σαμποτάρουν, ωστόσο η ίδια αγωνίζεται προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των σχέσεών τους, άσχετα εάν δεν ενστερνίζονται τις απόψεις της.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι οι ως άνω απόψεις ταυτίζονται απόλυτα με τη βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά τους στόχους της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι οποίοι είναι η καλλιέργεια και προώθηση του δημοκρατικού πνεύματος και η αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων που προκύπτουν από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό προϋποθέτει από έναν ηγέτη να διαθέτει ευελιξία και ενσυναίσθηση, σεβόμενος τις διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις που να μην βρίσκουν πάντα σύμφωνους όλους τους παράγοντες που αποτελούν την σχολική κοινότητα (Blair , 2002) (Μέλλη , 2021).

Οι περισσότερες/οι Διευθύντριες/ες έχουν άριστες σχέσεις με τους συνεργάτες τους, κάτι που διευκολύνει το έργο και την επίτευξη των στόχων τους. Συνδιαλέγονται μεταξύ τους για την χάραξη της στρατηγικής πολιτικής της σχολικής μονάδας καθώς οι σχέσεις τους διαπνέονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη. Κυριαρχεί σύμπνοια και αρμονία στο χώρο του σχολείου, είναι καλοί συνεργάτες.

Διαφέρει η απάντηση της Διευθύντριας τους Λυκείου που αναφέρει ότι ναι μεν συζητάνε όλοι την στρατηγική πολιτική και συμφωνούν σε όλα, ωστόσο στην πορεία ο κάθε ένας ακολουθεί το δικό του τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων, κάτι που την θλίβει πολύ. Υποστηρίζει ότι από την αρχή δεν την αποδέχτηκαν, δεν είναι η οργανική της στο συγκεκριμένο σχολείο που διοικεί. Διοικεί το σχολείο τα τέσσερα

τελευταία χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί είναι τοποθετημένοι από παλιά εκεί και ακολουθούν την πεπατημένη οδό, χωρίς να επιθυμούν να παρεκκλίνουν καθόλου από αυτή και πολλές φορές έρχονται σε σύγκρουση σε ό,τι αφορά την τήρηση των από κοινού συμφωνηθέντων. Ωστόσο, δεν τίθεται θέμα με την αποδοχή της ετερογένειας. Είναι εξοικειωμένοι με τη διαφορετικότητα και τα διαφορετικά θρησκευτικά «πιστεύω» των μαθητών.

Αν και η Διευθύντρια του Λυκείου δεν γνώριζε το όρο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διαφαίνεται όμως από τις πρακτικές της και την ευελιξία της, ότι διαθέτει δεξιότητες και ικανότητες ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Μετά από επεξήγηση του όρου αυτού και αφού τον κατανόησε, ταυτίστηκε απόλυτα με αυτό το μοντέλο ηγεσίας καθώς το θεώρησε πιο ευέλικτο και δίκαιο ως προς την διαχείριση της ετερότητας αλλά και όλης της εκπαιδευτικής μονάδας. Αφού δεν κατάφερε να εξασφαλίσει μια καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, συνεργάστηκε με εξωτερικούς τοπικούς φορείς και προχώρησε στην αλλαγή, με σκοπό να αναδείξει το σχολείο και τις ιδιαιτερότητές του, τα πολιτιστικά στοιχεία και τη δυναμική του.

Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές που ακολουθούν προς την κατεύθυνση της αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας, διαφαίνεται ότι όλοι κατάφεραν να στρέψουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς αυτό το πεδίο. Καθοδηγούν τα σχολεία τους στις νέες προκλήσεις, ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία, διαχειρίζονται άριστα συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς, στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά και στοιχειοθετημένες προϋποθέσεις ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία. «Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να ανταποκρίνονται στην αυξανόμενη ποικιλομορφία, οφείλουν να καθοδηγούν τα σχολεία τους στις νέες προκλήσεις, να οργανώσουν δράσεις, να διαχειριστούν νέες συνεργασίες με άλλους κοινωνικούς φορείς που εξυπηρετούν τις αρχές και αξίες της διαπολιτισμικότητας» (Leithwood & Riehl, 2003).

Συμβάλλουν επίσης, στην ανάπτυξη της διαλεκτικής επικοινωνίας, της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού στην διαφορετικότητα, στηριζόμενοι στις διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές απομακρύνοντας την μισαλλοδοξία, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά και τα φαινόμενα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Διαλεκτόπουλος, 2006). Προωθούν με κάθε ευκαιρία τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διοργανώνουν πολιτιστικές εκδηλώσεις, συνεργάζονται με άλλα σχολεία άλλων χωρών, μέσω προγραμμάτων e Twinning, Erasmus, με τοπικούς

φορείς, με φορείς όπως ΧΑΜΟΓΕΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, ΠΡΟΝΑΙΑ ΑΘΗΝΑ, ΚΙΒΩΤΟ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ, ανταλλάσσουν επισκέψεις σε αλλόθρησκες χώρες όπως είναι η Τουρκία, χρησιμοποιούν τις αρχές της διαμεσολάβησης, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν συγκρούσεις που αφορούν την πάσης φύσεως ετερογένεια.

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας κατανόησαν την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για ελεύθερη έκφραση των θρησκευτικών πεποιθήσεων και της αναγκαιότητας σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας. Άλλωστε αυτός είναι και ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος, να κατανοηθεί η ανάγκη για ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης κάθε μαθητή, στην οποία συντελούν η θρησκευτικότητα και η κριτική κατανόηση, είτε κάποιος ακολουθεί μία θρησκεία είτε όχι (Φ.Ε.Κ., 2017).

Επιπρόσθετα, απέκτησαν περισσότερες δεξιότητες και ικανότητες να διαχειριστούν την θρησκευτική ετερότητα και σε αυτό συνέβαλαν τα προγράμματα, οι πολιτιστικές δράσεις και οι επιμορφώσεις που διεξήχθησαν εντός και εκτός του σχολείου, οι οποίες συνέβαλαν στην διαπολιτισμική τους ετοιμότητα (Γεωργογιάννης, 2009).

Η διευθύντρια του Διαπολιτισμικού Λυκείου τόνισε, ότι αυτό που αποκόμισε είναι, ότι κατανόησε ότι αλλού εστιάζονται πλέον τα προβλήματα στο σχολείο. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών, το πρόβλημα της επιβίωσης και η άδεια παραμονής στη χώρα και τα κενά που παρουσιάζει η νομοθεσία ως προς την ένταξη των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα.

Ως ανασταλτικούς παράγοντες στην ένταξη των μαθητών με διαφορετική θρησκευτική και πολιτισμική ταυτότητα στην ελληνική πραγματικότητα θεωρούν ομόφωνα πως πρωταρχικός παράγοντας είναι η γλώσσα, καθώς αυτή αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των λαών. Τόνισαν ότι πρέπει να ενισχυθούν τα μαθήματα ένταξης για τους μαθητές με πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα.

Επίσης, φρένο στην ένταξη των αλλοεθνών μαθητών αποτελεί η έλλειψη ξεκάθαρων κανονισμών, υποστηρικτικών δομών, κοινωνικών λειτουργιών, ψυχολόγων καθώς πολλοί μαθητές προέρχονται από ένα βίαιο και κατεστραμμένο περιβάλλον από πολεμική σύρραξη κ.ο.κ. Εδώ αποφαινεται ότι η Πολιτεία είναι απύσχα, το ελληνικό σχολείο λειτουργεί με εντολές και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκαμπτο και συγκεντρωτικό,

γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους και που επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία (Ανδρέου & Παπακωνστατίνου, 1990) (Κολοβός, 2016).

Οι Διευθύντριες/ές όλων των Λυκείων αναζητούν την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, τη δημιουργία ενταξιακών μαθημάτων και τάξεων υποδοχής για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και για την ομαλή ένταξη των μαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον και την αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται αυτό στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Τέλος, επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τοποθετούνται έγκαιρα στις θέσεις τους, κάτι που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το δύσκολο έργο τους αλλά και την ένταξη των μαθητών. Τρεις Διευθυντές τόνισαν ότι οι νέοι αναπληρωτές καθηγητές έρχονται με εφόδια στο σχολείο, είναι καταρτισμένοι, με μεταπτυχιακούς τίτλους, μάλιστα στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ωστόσο δεν διαθέτουν ετοιμότητα, δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητα και στις νέες προκλήσεις του σχολείου. Δεν ανταποκρίνονται, προσπαθούν να μετουσιώσουν τη θεωρία στην πράξη αλλά δεν τα καταφέρνουν. Ο παράγοντας αυτός δεν διευκολύνει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και δημιουργεί εντάσεις.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι ο ηγέτης μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ιδιαίτερα ο μετασχηματιστικός ηγέτης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας και στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι δεξιότητες και ικανότητές τους συμβάλλουν προς το στόχο αυτό καθώς του δίνουν τη δυνατότητα να συνεργάζεται επιτυχώς με την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς των μαθητών και άλλους εξωτερικούς φορείς ή πρόσωπα.

6.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν οι απόψεις των Διευθυντριών/ων αναφορικά με την συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα. Η επεξεργασία των δεδομένων και τα ευρήματα που προέκυψαν υποδεικνύουν την αναγκαιότητα αναπροσαρμογής και μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις νέες και επιτακτικές ανάγκες της κοινωνίας. Η πλουραλιστική κοινωνία υπαγορεύει την προώθηση αλλαγών που θα εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και θα προάγουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας προτείνεται από τις/ους Διευθύντριες/ές για την επίτευξη των απαιτούμενων αλλαγών, με κατεύθυνση προς στην αποδοχή και σεβασμό της ετερότητας. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιβάλλεται να είναι σεβαστές καθώς όπως αποδεικνύεται και από την έρευνα, συμβάλλουν στην ειρηνική συνύπαρξη όλων των ετεροτήτων στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Επίσης, η έρευνα υπέδειξε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίζουν, να αναμορφώνουν την στρατηγική πολιτική όταν οι περιστάσεις των απαιτούν. Καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, περιορίζεται η δυναμική και η ελευθερία τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα τους ωθήσουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και στην ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα στον κοινωνικό ιστό.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η Πολιτεία δεν προσφέρει στους Διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων τις αναγκαίες κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση της ετερότητας, αλλά και τις συνεπαγόμενες προκλήσεις, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μοναξιά στην επιτέλεση του διοικητικού τους έργου. Για αυτό τον λόγο προτείνεται η ουσιαστική και άμεση παρουσία της Πολιτείας και των αρμόδιων φορέων ώστε να παρέχεται ασφάλεια και σιγουριά στις αποφάσεις τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση, προτείνονται ευέλικτα προγράμματα διδασκαλίας, καινοτόμες δράσεις και πρακτικές που θα αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους για την αντιμετώπιση των όποιων προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας.

Απεδείχθη επίσης, μέσω της έρευνας, ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με τις κατάλληλες γνώσεις, την κατάλληλη κατάρτιση, να διαθέτουν θετική στάση απέναντι στην ετερότητα και να έχουν αναπτύξει τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Τα

στοιχεία αυτά θεωρούνται ακρογωνιαίος λίθος στην αποτελεσματική διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας και συνάδουν απόλυτα με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται περιορισμοί καθώς το δείγμα για τη διεξαγωγή της είναι πολύ μικρό και η εστίαση επικεντρώνεται μόνο στα υποκείμενα της έρευνας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού της Αττικής. Καθώς ο όρος και το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν είναι ευρέως διαδεδομένο και γνωστό στην ελληνική πραγματικότητα οφείλει να διερευνηθεί περαιτέρω. Στηριζόμενοι στην ξένη βιβλιογραφία αλλά και στις τελευταίες έρευνες Ελλήνων ερευνητών, οι οποίες υπέδειξαν ότι αυτό το μοντέλο διοίκησης καθίσταται απαραίτητο σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, είναι αναγκαίο να ερευνηθεί περισσότερο, ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα που να επιβεβαιώνουν με ασφάλεια την παραπάνω διαπίστωση.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες τόσο ποσοτικές, όσο ποιοτικές ή και συνδυαστικά στην ευρύτερη περιοχή της Ελλάδος με μεγαλύτερο δείγμα ώστε από την ανάλυση των δεδομένων να προκύψουν πολύπλευρα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα ώστε να διαφωτίσουν ολόπλευρα την προσέγγιση του ζητήματος.

Βιβλιογραφία

Krüger, H.-H. & Grunert, C., 2006. *Interkulturelle Paedagogik*. Στο: *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. s.l.:Barbara Budrich Verlag, p. 495.

Γόγολα, Α., 2021. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π.. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Ιούνιος, Issue 22ο, pp. 120-134.

Κουβελιώτου - Λυσικάτου, Δ., 2020. *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένδυση με μαντήλα μαθητριών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. & Παπαϊωάννου, Μ., 2017. *Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό στο ελληνικό σχολείο του 21 αι.* s.l., s.n., pp. 201-212.

ΦΕΚ Α' 211/24-12-2019, 2019. *ΒΙΚΙΘΗΚΗ*. [Ηλεκτρονικό]

Available at:

https://el.wikisource.org/wiki/%CE%A3%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82

[Πρόσβαση 12 3 2022].

- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H., 1997. *Tro, livstolkning og tradisjon: innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andrews, A., 2017. Phenomenological Approach to the Teaching of Religious Education: Sharing Knowledge to Benefit Religious Educators. *Journal of Philosophy, Culture and Religion*, 07 07, p. 6.
- Anon., 2021. *Interkulturelle Bildung*. Βιέννη, Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bass, M., 1985. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. & Burns, J., 2006. Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 26 7-14, Issue 54, p. 7.
- Bass, B. & Avolio, B., 1994. *Improving organizational effectiveness through transformational*. London: SAGE Publications, Inc.
- Bird, J.; Wang, C.; Watson, J.; Murray, L., L., 2009. Relationships among principal authentic leadership and teacher trust engagement levels. *Journal of School Leadership*, pp. 153-171.
- Blair, M., 2002. Effective School Leadership: the multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, Τόμος 2, pp. 179-191.
- Boyne, G., 2004. A "3Rs" strategy for public service turnaround: Retrenchment, repositioning and organisation. *Public Money and Management*.
- Braun, V. & Clarke, V., 2006. Using thematic analysis in psychology. Στο: *Qualitative research in Psychology*. 2η επιμ. σ.λ.: Taylor and Francis, pp. 77-101.
- Bryman, A., 2017. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Α. Αθανάσιος, επιμ. *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. σ.λ.: Gutenberg, p. 816.
- Burns, J. M. G., 1978. *Leadership*. New York: Open Road Integradet Media, Inc.
- Bush, T., 1999. Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 239-252.
- Caldwell, B., 1992. The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, pp. 6-16.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N., 2015. *Thematic analysis*. London: Sage Publications Ltd
- Dimmock, C., 1999. Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 12, pp. 444-462.
- e.nomothesia.gr, e., 2020. *e - nomothesia.gr*. [Ηλεκτρονικό]
Available at: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>
- Essinger, H., 1989. *Interkulturelle Erziehung als politische Notwendigkeit in einer multikulturellen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- European Commission, 2021. *Επίσημος ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, σ.λ.: s.n.
- Fiedler, F., 1971. *Leadership*. Morrisstown, NJ: General Learning Press.

Grimmit, M., 1978. *What can I do in religious education?*. Great Wakering, Essex: Mayhew-McCrimmon.

Gundara & Portera, χ.χ.

Guthrie, W. & Schuermann, J., 2013. *Successful school leadership: Planning, politics, performance and power*. Boston: MA Pearson Education.

Hallinger, P., 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal Of Education*, Issue 3, pp. 329-351.

Hallinger, P. & Murphy, I., 1986. Instructional leadership in school contexts.. *Instructional leadership: concepts, issues and controversies*, pp. 179-203.

Harris, A., 2005. Leading from the chalk-face: an overview of school leadership.. *Leadership*, 2, pp. 73-87.

Hill, I., 2007. Multicultural and international education: never the twain shall meet?. *International Review of Education*, 05, p. 22.

Hill, I., 2007. Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet?. *International Review of Education*, Issue 53, pp. 245-264.

Hofmann, F. & Carmignola, M., 2021. Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*, 7 5, p. 17.

Huber, S. G., 2010. Schulische Fuehrungskraefte, Bedeutung, Rolle, Anforderungen. *Fuehrung und Management von schule*, 17 04, p. 63.

Huber, S. G. & Schneider, N., 2021. Durchgängige und systematische schulische Führungskräftegewinnung. *PEDOCS, Erziehungswissenschaften*, pp. 149-160.

Jackson, R., 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality : Issues in Diversity and Pedagogy*. 1 επιμ. London: Routledge Falmer.

Jackson, R., 2016. Διδακτική επάρκεια και μεθοδολογία για την κατανόηση των θρησκειών. Στο: *Οδοδείκτες*. Στρασβούργο: Εκδόσεις (SPDP), Συμβούλιο της Ευρώπης, p. 146.

Jackson, R., 2016. Η Σύσταση: Ιστορία, θέματα και προκλήσεις. Στο: *Οδοδείκτες. Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στρασβούργο: Council of Europe, p. 146.

Keast, J. & Jackson, R., 2007. *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. s.l., Συμβούλιο της Ευρώπης.

Kotter, J., 2001. *Ηγέτης στις αλλαγές*. s.l.:KPITIKH.

Leithwood, K. & Duke, D., 1999. Acentry's guest to understand school leadership .Sto J.Murphy and K.S. Louis, (Eds.). *Handboo of Research on Ekucational Administration: a project of the American Educational Research Assocation*, pp. 50-1.

Leithwood, K. & Jantzi, D., 2005. A review of transformational school leadership research. *The essentials of school leadership*.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R., 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C., 2003. What we know about successful school leadership.. *Task Force on Developing Research in Educational Leadership of Division A της American Educational Research Association*,, p. 8.
- Leithwood, K., 1994. Leadership for school restructuring.. *Educational Administration Quarterly*, pp. 498-518.
- Miles, M. & Huberman, A., 1994. *Qualitative Data analysis*. 2 επιμ. London: SAGE Publications.
- Milot, M., 2007. Εκφράσεις της θρησκευτικής ετερότητας στο σχολείο. Στο: J. Keast, επιμ. *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ένα βοήθημα για το σχολείο*. s.l.:Council of Europe.
- Moore, D. L., 2007. *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. 1 επιμ. New York: Palgrave Macmillan.
- Myers, E., 2014. Transformational school principal leadership behaviour and its impact on school climate.. *Current Issues in Education*, 1 1, pp. 1-14.
- Myers, E. & Murphy, J., 1995. Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 8, pp. 14-37.
- O.O.Σ.Α., 2018. *Η Ελλάδα μπορεί να μετατρέψει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε μια πηγή συμμετοχικής και βιώσιμης ανάπτυξης*,. s.l., Organisation for Economic Co-operation and Development .
- Patton, M., 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3η επιμ. Λονδίνο: Thousand Oaks:Sage Publications.
- Portin, B., 1999. *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform Contradiction or Opportunity ?*. Minneapolis: s.n.
- Riehl, C. & Leithwood, K., 2003. What we know about successful school leadership. *Laboratory for Student Success*, 11, p. 8.
- Robson, C., 2007. *Qualitative research in Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schmitt, R., 1979. *Kinder und Auslaender, Einstellungsanderung durch Rollenspiel, Einer empirische Untersuchug*. Braunschweig, s.n.
- Schreiner, P., 2007. Εκπαιδευτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση : Ένα βοήθημα για τα σχολεία*, Issue 1, p. 224.
- Sergiovanni, T., 1984. Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, p. 11.
- Sergiovanni, T., 2001. *Leadership. What's In It For Schools?*. 1 επιμ. San Antonio : Routledge.
- Sleeter, C. & Grant, C., 2003. Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender..

- Smart, N., 2007. The phenomenon of religion..
- Southworth, G., 2002. Instructional Leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, pp. 73-92.
- UNESCO, 1974. *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, s.l.: s.n.
- UNESCO, 2006. UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & society*.
- UNESCO, 2019. Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση 2019. *Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης*.
- Yukl, G., 2013. Leadership in organizations (.).
- Zilliacus, H. & Holm , G., 2009. Multicultural and intercultural education has been much discussed and researched approaches for. *Dialogues on Diversity and Global Education*,, pp. 11-28.
- Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ., 2015. *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα*; Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ & ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., 1994. *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. 1 επιμ. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνστατίνου, 1990. *Οργάνωση και διοίκηση του εκαπιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε., 2014. Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπα'ιδευση. *ΕΡΓΚΥΝΑ*, Issue 3ο, pp. 92-108.
- Γεωργογιάννης, Π., 2009. Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια Εκπαιδευτικών. Στο: *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Γεωργογιάννης, p. 254.
- Γιαγκαζόγλου , Σ., 2005. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. [Ηλεκτρονικό]
Available at: <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf>
[Πρόσβαση 12 03 2022].
- Γιαννάς, Π., 2021. *Διοίκηση - Ηγεσία*. Αθήνα: s.n.
- Γκότοβος, Α., 2002. *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*.. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαμανάκης, Μ., 2002. Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Στο: Αθήνα: Gutenberg, pp. 99-106.
- Δελλατόλας, Α., 2013. *Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, s.n., p. 23.
- Δημόπουλος, Δ. & Ιορδανίδης , Γ., 2019. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, p. 10.

- Διαλεκτόπουλος, Θ., 2006. *Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006). Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Περίπτωση ελληνικού σχολείου Βρυξελλών*. Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών..
- ΕΣΔΑ, 1950. *Ερωπαϊκή Σύμβαση δια την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Στρασβούργο: Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.
- Θεοφανίδης, Σ., 1985. *Θεωρία και τεχνική της κοινωνικής λογιστικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καγκά, Ε., 2001. Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολιτισμό.. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Issue 5, pp. 37-48.
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ., 2019. *Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θράξη, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών, p. 17.
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ., 2019. *Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διεύρυνση των απόψεων των εκπαιδευτικών*. Θράκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών.
- Κατσαρός, ι., 2008. *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .
- Κεσίδου, Α., 2008. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: *Οδηγός Επιμόρφωσης και Διαπολιτισμικής αγωγής*, p. 14.
- Κεχαΐδου , Χ., 2019. Αποτελεσματική ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης. *Scientific Journal Articles*, 22 3.
- Κολοβός, Σ., 2016. *Η μετασχηματιστική ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* ». Κόρινθος: s.n.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, 2012. Το τέλος των Θρησκευτικών στο σχολείο - εικόνες από ένα ζοφερό μέλλον. Στο: Α. Ν. Γ. Σ. Σ. Γιαγκάζογλου, επιμ. *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο*. s.l.:s.n.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., 2017. *Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των ΠΣ*. Αθήνα, Αυτοέκδοση, p. 7.
- Λαζαρίδου, Α. & Ζησούλα , Α., 2017. Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής πολιτικής. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, 12(68), p. 22.
- Λυτσιούση, Σ., 2019. *Διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας σύμφωνα με το μοντέλο της διερμηνευτικής προσέγγισης (interpretive approach) του Robert*. Θεσσαλονίκη, s.n., p. 11.
- Λυτσιούση, Σ. & Τσιούμης, Κ., 2019. *Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη*. s.l., s.n., pp. 316-325.
- Μέλλη , Σ., 2021. Σχολική Ηγεσία και Διαπολιτισμικότητα. *International Journal of Education*, p. 10.
- Μουρίκη, Μ., 2016. Ηγεσία στην εκπαίδευση. *Scientific Journal Articles*, 16 12.
- Μπαλτατζής , Δ. & Νταβέλος , Π., 2009. Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα. *12ο Διεθνές Συνέδριο* , 19-21 Ιουνίου - Πάτρα 2009, p. 11.

- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β., 2014. *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο : αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ..
- Μπουραντάς, Δ., 2002. *ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ, ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ., 2005. *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νόμος 2413/1996, Φ.Ε.Κ. Α' 124 & 14-6-1996, χ.χ. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι άλλες διατάξεις*, σ.λ.: σ.η.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Οδυσσέας, 2008. *ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΑΛΛΟΦΩΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ*, σ.λ.: Ατραπός.
- Παπαευαγγέλου, Ε. & Παπαχρήστου, Μ., 2020. *Πολιτισμική ετερότητα. Η επίδραση της συνεκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών*. σ.λ., Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, pp. 114-122.
- Πασιαρδής, Π., 2004. *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πουρκός, Μ. & Ίσαρη, Φ., 2015. *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Πράττου, Α., 2020. Η μετασχηματιστική ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στάσεις εκπαιδευτικών ΔΕ για το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη. *International Journal of Educational Innovation*, Issue 2, p. 11.
- Σαϊτής, Χ., 2005. *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση επιμ. Αθήνα: σ.η.
- Σαϊτής, Χ., 2005. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*.
- Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε., 2008. Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, pp. 89-132.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ., 2018. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις*. Θεσσαλονίκη, Ελληνικό κέντρο τεκμηρίωσης.
- Σταύρου, Δ., 2019. Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Τόμος 9, pp. 749-760.
- Φ.Ε.Κ., 2017. *Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: Ι.Ε.Π..
- Χατζηπαναγιώτου, Π. & Κυριάκου, Α., 2013. *Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση: ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας*. Λευκωσία, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Πανεπιστήμιο FREDERICK, ΛΕΥΚΩΣΙΑ, p. 101.
- Χατζησωτηρίου, Χ., Αγγελίδης & Π., 2018. *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι. Εκδόσεις: Διάδραση. Ζεφύρι: Διάδραση.