ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

# «Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

του

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Α. ΔΡΟΓΙΔΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» )

Δεκέμβριος 2019

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2019

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

# «Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

του/της

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ Α. ΔΡΟΓΙΔΗΣ

## Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΒΑΛΚΑΝΟΣ

Μέλη: ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΦΑΧΑΝΤΙΔΗΣ

ΙΩΣΗΦ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ

Δεκέμβριος 2019

Στην Πόπη και τον Τάσο

# Πρόλογος

Η εποχή που διανύουμε είναι μία περίοδος καταιγιστικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών μεταβολών˙ οι αλλαγές που δρομολογούνται, επηρεάζουν τους λαούς και πολλές φορές υποχρεώνουν πολύ κόσμο να αλλάξει πατρίδα, χωρίς αυτό να αποτελεί προτεραιότητα των ανθρώπων που αναγκάζονται να φύγουν και να μεταναστεύσουν σε μία καινούργια πραγματικότητα.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης αποτελεί ένα στοιχείο που επηρεάζει τόσο αυτούς που υποχρεώνονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους είτε για οικονομικούς είτε για πολιτικούς λόγους ή ακόμη και εξαιτίας μιας εμπόλεμης πραγματικότητας, όσο και τους λαούς που υποδέχονται τους μετανάστες / πρόσφυγες. Έτσι δημιουργείται το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, όπου οι άνθρωποι πρέπει να συμβιώσουν μεταξύ τους, ανεξάρτητα από το γεγονός διαφορετικών καταβολών (κοινωνικών, θρησκευτικών, πολιτικών και πολιτιστικών) .

Η έρευνα με θέμα: «***Η ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον***» πραγματοποιείται στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης στην κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία.στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Ευθύμιο Βαλκάνο και συνεπιβλέποντες την κα Βασιλική Καραβάκου και τον κο Ιωσήφ Φραγκούλη.

Θα ήθελα αρχικά να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου σε ζητήματα ερευνητικά καθώς επίσης και για τις μεθοδολογικές του παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας,

# Ευχαριστίες

Θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή κύριο **Ευθύμιο Βαλκάνο** καθώς επίσης και στα μέλη της επιτροπής **Νικόλαο Φαχαντίδη** και **Ιωσήφ Φραγκούλη** για την ανατροφοδότηση που μου προσέφεραν. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη σύζυγό μου **Καλλιόπη Γκουτζιαμάνη**, για τη στήριξη της και τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου.

# Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

## Περίληψη

Η έρευνα με θέμα: «***Η ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον***» ανοίγει νέες ερευνητικές ατραπούς, που σχετίζονται τόσο με την πολιτική που ασκείται σε καθένα από τα κράτη υποδοχής των μεταναστών / προσφύγων όσο και με τις πολιτικές ενσωμάτωσης που εφαρμόζονται. Η ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε τέτοιο περιβάλλον δεν μπορεί να είναι η ίδια με αυτήν που ήτανε στο παρελθόν, διότι **μπαίνουν καινούργιες προτεραιότητες, που αλλάζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας**. Αυτή η αλλαγή έχει σχέση τόσο με τη φιλοσοφία όσο και με τη φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών οργανισμών, έχοντας σαν κύριο γνώμονα, να εξυπηρετήσει τα νέα κοινωνικά δεδομένα που διαμορφώνονται.

Υπάρχει διαφορετική προσέγγιση του φαινόμενου της διαπολιτισμικότητας όταν πρόκειται για μετανάστες σε σχέση με τα δεδομένα των προσφυγικών ροών και αυτό σχετίζεται με την μονιμότητα ή προσωρινή παρουσία στο χώρο υποδοχής. Πάνω σε αυτή τη διαφοροποίηση είμαστε υποχρεωμένοι να εξετάσουμε διαφορετικά πλαίσια προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού φαινομένου. Σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν επίσης οι αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών απέναντι στην εικόνα του άλλου που είναι ξένος και έρχεται κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις θα παραμείνει για μεγάλο ή μικρό βοήθημα σε μία περιοχή

**Λέξεις Κλειδιά: Ηγεσία, Εκπαίδευση, Διαπολιτισμικότητα, Μοντέλα, Πολιτισμός Κοινωνία**

# THE IDENTITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN INTERCULTURAL ENVIRONMENT


## Abstract

The research on "The identity of educational leadership in an intercultural environment" opens up new research paths, both related to the policy pursued in each of the migrant / refugee host countries and to the integration policies implemented. The identity of the educational leadership in such an environment can not be the same as it used to be in the past, because new priorities are introduced that change the orientation of the educational process. This change is related to both the philosophy and the physiognomy of the educational organizations, having as its main purpose the service of the new social data that are shaped

There is a different approach to the phenomenon of interculturalism when it comes to migrants in relation to refugee flows data and this is related to permanence or temporary presence in the reception area. On this differentiation we are obliged to look at different frameworks of the intercultural phenomenon. There are also significant differences in the reactions of local societies to the image of the stranger who comes under certain conditions will remain for large or small aid in a region



**Keywords: Leadership, Education, Interculturalism, Models. Culture, Society**

# Πίνακας Περιεχομένων

**Πρόλογος**.....v

**Ευχαριστίες**.....vi

**Περίληψη** ..... vivii

**Abstract**……viii

## Εισαγωγή

*Πολιτισμός & Εκπαίδευση, Εκπαίδευση και Ταυτότητα Ηγεσίας,*

*Η Ταυτότητα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Ελλάδα, Μετανεωτερικότητα και Εκπαίδευση, Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Διάρθρωση - Περιγραφή Μεθοδολογία*

**Εισαγωγή** .....1

**I. Πολιτισμός & Εκπαίδευση**…….....2

**II. Εκπαίδευση και Ταυτότητα Ηγεσίας**.....3

**III. Η Ταυτότητα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Ελλάδα**.....4

**IV. Εκπαίδευση & Μετανεωτερικότητα**.....5

**V. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας**.....7

**VI. Διάρθρωση - Περιγραφή**.....8

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

# ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Η παρουσία του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος

*Η έννοια του κοινωνικού τοπίου, Η Εκπαίδευση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα*

*Η μετακίνηση των πληθυσμών και οι παράγοντες που την προκαλούν (ανεργία, πολεμικές συγκρούσεις, εκπαιδευτικές ανάγκες, πολιτικές μεταβολές, υγειονομική περίθαλψη), Η μετανάστευση στην Ελλάδα,*

*Διαπολιτιτισμός, Επιπολιτισμός, Το φαινόμενο της Πολυπολιτισμικότητας, Από την Πολυπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα Κώδικας Αξιών και Κοινωνικός Μτασχηματισμός*

**1.1. Η έννοια του κοινωνικού τοπίου.....12**

**1.2. Η Εκπαίδευση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα.....15**

**1.3.Η μετακίνηση των πληθυσμών και οι παράγοντες που την προκαλούν (**ανεργία, πολεμικές συγκρούσεις, εκπαιδευτικές ανάγκες, πολιτικές μεταβολές, υγειονομική περίθαλψη**).....20**

**1.3.1. Η Μετανάστευση στην Ελλάδα.....24**

**1.3.2. Διαπολιτιτισμός.....24**

**1.3.3. Επιπολιτισμός.....25**

**1.4.Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας.....26**

**1.4.1. Από την Πολυπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα.....29**

**1.4.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....32**

**1.5.Η σύγκουση των πολιτισμών και η κοινωνική ενσωμάτωση.....37**

**1.5.1. Ο Διαπολιτισμικός Πολίτης.....41**

**1.6.Κώδικας Αξιών και Κοινωνικός Μετασχηματισμός.....44**

# ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Η εκπαίδευση σε ένα απροσδιόριστο κοινωνικό τοπίο

*Η ταυτότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας- Η εκπαιδευτική ηγεσία στην «κοινωνία της γνώσης» - Η σχολική κουλτούρα σε διαπολιτισμικό πλαίσιο - Η εκπαιδευτική ηγεσία και η εκπαιδευτική κουλτούρα - Η εκπαιδευτική ηγεσία και το κοινωνικό πλαίσιο - Η εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση των συγκρούσεων*

**2.1. Η ταυτότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας.....50**

**2.2. Τα Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον.....55**

**2.2.1. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....58**

**2.2.2. Μοντέλο Ηγεσίας & Διοίκησης.....59**

**2.2.3. Μοντέλο Συμμετοχικής Ηγεσίας.....60**

**2.2.4. Μοντέλο Διοικητικής Ηγεσίας.....62**

**2.2.5. Μοντέλο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....64**

**2.2.6. Μοντέλο Συναλλακτικής Ηγεσίας.....65**

**2.2.7. Μοντέλο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.....66**

**2.2.8. Μοντέλο Ηθικής Ηγεσίας.....69**

**2.2.9. Μοντέλο Ενδεχομενικής Ηγεσίας.....70**

**2.2.10. Μοντέλο Μετανεωτερικής Ηγεσίας.....71**

**2.2.11. Μοντέλο Παθητικής Ηγεσίας.....72**

**2.3. Η εκπαιδευτική ηγεσία στην «κοινωνία της γνώσης».....73**

**2.4. Η εκπαιδευτική κουλτούρα σε διαπολιτισμικό πλαίσιο.....76**

# ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτιστική Διπλωματία

*Η εκπαιδευτική ηγεσία και οι πολιτιστικοί συσχετισμοί α) θρησκευτικοί, β) ιστορικοί, γ) εθιμικοί, δ) κοινωνικοί. ε) οικονομικοί, στ) επικοινωνιακοί (γλωσσικός κώδικας, αισθητικός κωδικας), ζ) καλλιτεχνικοί Η ταυτότητα της «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Ηγέτη, Η ταυτότητα του Εκπαιδευτικού Ηγέτη μέσα στην Ελληνική Νομοθεσία, Συμπεράσματα*

**3.1. Η εκπαιδευτική ηγεσία και οι πολιτιστικοί συσχετισμοί.....81**

**3.2. Παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαίδευση. (*α) θρησκευτικοί, β) ιστορικοί, γ) εθιμικοί, δ) κοινωνικοί. ε) οικονομικοί, στ) επικοινωνιακοί (γλωσσικός κώδικας, αισθητικός κωδικας), ζ) καλλιτεχνικοί*).....86**

**3.2.1. θρησκευτικοί παράγοντες.....86**

**3.2.2. ιστορικοί παράγοντες.....88**

**3.2.3. εθιμικοί παράγοντες - κοινωνικοί παράγοντες.....88**

**3.2.4. οικονομικοί παράγοντες.....89**

**3.2.5. Κώδικας Επικοινωνίας - Κώδικας Αισθητικής.....91**

**3.3. Η ταυτότητα της «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Ηγέτη.....93**

**3.3.1.Πολιτότητα.....94**

**3.3.2.Παγκόσμια Εκπαίδευση.....96**

**3.3.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία & Ελληνική Νομοθεσία.....98**

**3.4. Η ταυτότητα του Εκπαιδευτικού Ηγέτη μέσα στην Ελληνική Νομοθεσία.....100**

# ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

**Μεθοδολογία της έρευνας.....106**

**Α) Βιβλιογραφική Έρευνα..... 106**

**Β) Μεικτή Έρευνα – Σκοπός & Στόχοι..... 107**

**Γ) Στοιχεία του δείγματος – Περιρισμοί..... 108**

**Δ) Εργαλείο συλλογής δεδομένων..... 109**

**Ε) Ερωτηματολόγιο..... 109**

**ΣΤ) Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου..... 112**

# ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**5.1. Αποτελέσματα της έρευνας.....113**

**5.2. Συμπεράσματα .....127**

**Βιβλιογραφία-Δικτυογραφία.....136**

**Παράρτημα Πρώτου Κεφαλαίου.....147**

**Παράρτημα Δευτέρου Κεφαλαίου .....156**

**Παράρτημα Τρίτου Κεφαλαίου.....157**

# Εισαγωγή

***Πολιτισμός & Εκπαίδευση, Εκπαίδευση και Ταυτότητα Ηγεσίας,***
***Η Ταυτότητα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Ελλάδα, Μετανεωτερικότητα και Εκπαίδευση,***
***Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Διάρθρωση – Περιγραφή, Μεθοδολογία***

Οι πρόσφατες κοινωνικές, οικονομικές και γεωγραφικές μεταβολές, που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες, επιβάλλουν να μελετήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία κάτω από το πρίσμα νέων αλλαγών, γιατί η εκπαίδευση συγκεντρώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τις νέες αντιλήψεις, πάνω στις οποίες διαπλάθεται η εικόνα του πολίτη σε ένα παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό περιβάλλον.

Η εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται πάνω σε καινούργια πλαίσια, που επηρεάζουν – εξαιρετικά – την κοινωνική πραγματικότητα. Ένας από τους λόγους είναι η δημιουργία μαθητικών πληθυσμών, που έγιναν ετερογενείς και μέσα σε αυτή την κατάσταση είναι υποχρεωμένοι να συνυπάρξουν μαθητές με διαφορετικές καταβολές και αντιλήψεις εκπροσωπώντας – με τον ένα ή τον άλλο τρόπο – αντίστοιχες διαφορετικές εθνότητες, που είναι υποχρεωμένες να συμβιώσουν εκ των πραγμάτων. Ο Samuel Phillips Huntington στο έργο του *Η ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΚΑΙ Ο ΑΝΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΤΑΞΗΣ* ήταν αρκετά διορατικός, αφού αναφέρθηκε σε θέματα που άπτονται της έρευνάς μας: “ *Σε αυτα περιλαμβάνονται η έννοια των πολιτισμών, το ζήτημα ενός παγκόσμιου πολιτισμού, η σχέση εξουσίας και κουλτούρας, η μεταβαλλόμενη ισορροπία δυνάμεων μεταξύ των πολιτισμών, η πολιτιστική ιθαγένεια των μη δυτικών κοινωνιών, η πολιτική δομή των πολιτισμών, οι συγκρούσεις που προκαλούνται από την παγκοσμιοποίηση της Δύσης, η μουσουλμανική μαχητικότητα και η διεκδικητικότητα, οι αντιδράσεις και οι προσπάθειες εξισορρόπησης της ανόδου της Κίνας, οι αιτίες και η δυναμική των πολέμων, το μέλλον της Δύσης και των παγκόσμιων πολιτισμών*” (Huntington, 2001, : 11)

.

## *I. Πολιτισμός & Εκπαίδευση*

Η κατάσταση που περιγράφεται στο παραπάνω απόσπασμα, μας οδηγεί στον προβληματισμό να εξετάσουμε το *χαρακτήρα της* ***εκπαιδευτικής ηγεσίας*** μέσα στα πλαίσια που διαγράφνται από αυτές τις μεγάλες ανακατατάξεις.

Η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που υπήρχε μέχρι την πτώση του Τείχους του Βερολίνου και αυτό οδηγεί στη διαμόρφωση ενός νέου κοινωνικού τοπίου, που θα βάλει διαφορετικές προτεραιότητες από αυτές που υπήρχαν μέχρι σήμερα σε όλους τους τομείς ( εργασιακούς, εκπαιδευτικούς, οικονομικούς, θρησκευτικούς) και θα διαμορφώσει μία σειρά άλλων παραγόντων στους οποίους θα αναφερθούμε σε άλλο σημείο της εργασίας μας. Είναι πολύ σημαντικό να μελετηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της πολιτισμικής ετερότητας και κατά συνέπεια είναι σημαντικό να δούμε το περίγραμμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

Αυτή η πραγματικότητα είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της ιστορικής πορείας του ανθρώπου και μπορούμε να την αναζητήσουμε από την αρχαιότητα μέχρι τις ημέρες μας, παρόλα αυτά υπάρχουν ερευνητές που εντοπίζουν την εμφάνιση του διαπολιτισμού στην Ελλάδα (Μάρκου. 2011) από την εποχή του 1980 στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης και από την εποχή του 1990 στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με αφορμή το ίδιο το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας κάνουν την εμφάνισή τους πολλά ερευνητικά ερωτήματα που έχουν σχέση τόσο με την ίδια την κοινωνία, όσο και με την εικόνα της εκπαίδευσης. Ο παραπάνω διαχωρισμός, που επιχειρεί ο Γ. Μάρκου, θα μπορούσε να μας εξυπηρετήσει μεθοδολογικά, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμικότητα εμφανίζονται ήδη αρκετές δεκαετίες νωρίτερα˙ υπάρχουν έρευνες που εντοπίζουν αυτά τα θέματα στην Αμερική από την εποχή του 1960 (Γαλλίκα, 2012 :30) ενώ κατά άλλους (Καναβάκης, 2004,:.4) από το 1970. Η Αγγλία αντιμετώπισε το ζήτημα της

διαπολιτισμικότητας το 1977 (Modgil, Verma, Mallik, Modgil, 1997, :17), ενώ την ίδια χρονιά (1977) δημοσιεύεται η πρώτη ευρωπαϊκή οδηγία για την εκπαίδευση των μεταναστών στα ευρωπαϊκά σύνορα «Οδηγία Συμβουλίου της Ευρώπης 25/7/1977» (Τζωρτζοπούλου.- Κοτζαμάνη, 2008. :27)

Είναι σημαντικό να μελετήσουμε το φαινόμενο της εκπαίδευσης μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, εφόσον η πραγματικότητα που διαμορφώνεται ξεκινάει από το 1960. Αν και θα μπορούσαμε να αποδείξουμε ότι μία τέτοια πραγματικότητα έχει τις ρίζες της μέσα στον ιστορικό χρόνο, τουλάχιστον από την εποχή του Μ. Αλεξάνδρου ή έστω από την εποχή που η Ρώμη κατέκτησε τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και από αυτή την επαφή των δύο πολιτισμών προέκυψε το φαινόμενο του Βυζαντίου, για λόγους που είναι καθαρά μεθοδολογικοί, θα ξεκινήσουμε από την πρόσφατη πραγματικότητα.

## *ΙΙ. Εκπαίδευση και Ταυτότητα Ηγεσίας*

Μέσα στις διάφορες παραμέτρους που προκύπτουν είναι και η μελέτη της εκπαίδευσης. Σε αυτή τη συνάντηση των πολιτισμών δεν μπορούμε να αντιληφθούμε την ταυτότητα της εκπαίδευσης, αν δεν εξετάσουμε την ***ταυτότητα των ηγετών της,*** δηλαδή τη φιλοσοφία κάτω από την οποία διοικείται όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και το θεωρητικό υπόβαθρο κάτω από το οποίο στηρίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό το θέμα, από μόνο του, ανοίγει νέες ερευνητικές ατραπούς, που σχετίζονται τόσο με την πολιτική που ασκείται σε καθένα από τα κράτη υποδοχής των μεταναστών / προσφύγων όσο και με τις πολιτικές ενσωμάτωσης που εφαρμόζονται. Η ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν μπορεί να είναι η ίδια με αυτήν που ήτανε στο παρελθόν, διότι **μπαίνουν καινούργιες προτεραιότητες, που αλλάζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας**. Αυτή η αλλαγή έχει σχέση τόσο με τη φιλοσοφία όσο και με τη φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών οργανισμών, έχοντας σαν κύριο γνώμονα να εξυπηρετήσει τα νέα κοινωνικά δεδομένα που διαμορφώνονται.

Έχει λοιπόν μεγάλη σημασία να διερευνηθούν όλες οι παράμετροι, που θα διαμορφώσουν το νέο τύπο ηγεσίας μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, γιατί αυτό θα

επηρεάσει καταλυτικά την εικόνα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και θα διαμορφώσει ηγέτες, που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού επηρεάζεται, κατά κάποιον τρόπο, από τις προτεραιότητες που θέτει ο ηγέτης, είμαστε υποχρεωμένοι να μελετήσουμε τόσο τις *θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας*, όσο και την ένταξή τους μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Μία ακόμα παράμετρος που πρέπει να μελετηθεί είναι η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη νέα κατάσταση, καθώς επίσης και η δυνατότητά τους να διαχέοουν στα σχολεία και δια μέσου αυτών στην ίδια την κοινωνία τις νέες αντιλήψεις που θα προκύψουν.

Ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας που θέλει να διαμορφώσει μία κοινωνία, θα προβάλλει και τις κατευθύνσεις, που θα ενσωματωθούν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση θα διαμορφώσει εκείνες τις αρχές που θα δημιουργήσουν τον τύπο του πολίτη που επιθυμεί να εντάξει. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι η παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα δεν αφήνει και πολλά περιθώρια για πολλές και διαφορετικές αποκλίσεις. Αυτό σημαίνει ότι το περιβάλλον το οποίο επικρατεί έχει κοινά χαρακτηριστικά στις περισσότερες περιοχές του πλανήτη.

## III. *Η Ταυτότητα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Ελλάδα*

Μία τέτοια μελέτη θα απαιτούσε πολύ χρόνο και πιθανότατα μία συλλογική προσπάθεια που θα ξεπερνούσε τα όρια μιας μεταπτυχιακής εργασίας, για αυτούς τους λόγους θα περιοριστούμε στη μελέτη του φαινομένου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ελληνική πραγματικότητα. Βέβαια, αυτός ο περιορισμός δεν μπορεί να είναι απόλυτος , για το λόγο ότι σήμερα τα φαινόμενα είναι διεθνοποιημένα και εμφανίζονται μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Επομένως δεν θα αποφύγουμε τις αναφορές και έξω από το εθνικό εκπαιδευτικό τοπίο. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός, ότι οι διεθνείς εξελίξεις έχουν επηρεάσει καταλυτικά τη φυσιογνωμία της ελληνικής πραγματικότητας

που διαμορφώνεται ή ακόμα και μεταλλάσσεται ανάλογα με τις επιταγές παγκόσμιας κοινότητας.

Πέρα όμως από το γεγονός ότι οι εθνικές κοινωνίες αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν στο παγκόσμιο σκηνικό, υπάρχει μία σειρά παραγόντων που επιτρέπει στις εθνικές κοινωνίες να προσεγγίζουν τα ζητήματα με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετική ψυχολογία, γι' αυτό άλλωστε υπάρχει και ο διαπολιτισμικός διάλογος, που επιτρέπει στον κόσμο να ανταλλάσσει απόψεις σε κοινά ζητήματα. Ένας βασικός προβληματισμός είναι **αν τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορούν να εφαρμοστούν κατά τρόπο ώστε να εξυπηρετήσουν τις νέες εκπαιδευτικές και κατ'επέκταση κοινωνικές απαιτήσεις με βάση το σύγχρονο κοινωνικό τοπίο**. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι από μόνη της ένα στοιχείο πολιτισμού και ως πολιτιστικό στοιχείο επηρεάζεται από ένα ευρύτερο κοινωνικό συνοθύλευμα παραγόντων, που διαμορφώνουν την έκφραση των εθνικών κοινωνιών και επηρεάζουν αποφασιστικά τη φυσιογνωμία των λαών. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση ότι: *η κυριαρχία των προϊόντων της μαζικής κουλτούρας στην πολιτιστική παραγωγή εισάγει νέες αισθητικές και πολιτιστικές τάσεις, αλλά και στάσεις που δεν αντανακλούν τις τοπικές κουλτούρες και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται ο κόσμος και οι προοπτικές του.* (Κουζέλη, Καλιακάτσου, 2013 :16).

Εδώ θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς ποια είναι η σχέση της ***εκπαίδευσης*** με αυτό που ονομάζουμε ***μαζική κουλτούρα.*** Είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που επηρεάζουν την κοινωνική πραγματικότητα και όλα τα μηνύματα που μεταφέρονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας έτσι μία πραγματικότητα που μελετά τη γνώση και τα φαινόμενα κάτω από ένα διαφορετικό οπτικό πεδίο από εκείνα του παρελθόντος.

## *IV. Εκπαίδευση & Μετανεωτερικότητα*

Επειδή όλα τα στοιχεία που θα εξεταστούν αποτελούν κρίκους της ίδιας ερευνητικής αλυσίδας, είμαστε υποχρεωμένοι να αναφερθούμε και σε ποιο ***περιβάλλον*** πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η απάντηση σε αυτό μας οδηγεί στο φαινόμενο της ***μετανεωτερικότητας*** που αποτελεί το κλειδί της προσέγγισης της γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται τα φαινόμενα στην εποχή μας. Το στοιχείο της μετανεωτερικότητας επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίον αντιμετωπίζουμε την πραγματικότητα, κάτι που επηρεάζει σαφέστατα την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αναλυτικά προγράμματα. Άρα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μία ανάλογη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δομών σε επίπεδο ηγεσίας.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία ενός ευρύτερου κοινωνικού, πολιτιστικού, εκπαιδευτικού και οικονομικού μετασχηματισμού που επηρεάζουν τον κόσμο και είναι αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης που βιώνουμε. Τη σχέση παγκοσμιοποίησης και μετανεωτερικότητας τη δίνει το παρακάτω απόσπασμα:

*«Η παγκοσμιοποίηση ως γέννημα της πολιτισμικής εμπειρίας του μεταμοντερνισμού συνδέεται με την αποδυνάμωση του έθνους κράτους, την ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή υπερεθνικών κέντρων στη διακυβέρνηση, τη διεθνοποίηση της δράσης των πολυεθνικών*

*εταιρειών αλλά και την ανάπτυξη και δημιουργία κοινωνικών δεσμών και σχέσεων αλληλεξάρτησης που διαπερνούν τα κράτη και διαβρώνουν τις τοπικές κουλτούρες»* (Κουζέλη Καλιακάτσου,2013 :.17)

Η πολυπολιτισμικότητα, που είναι προϊόν πολιτιστικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης από τις διαφορετικές εθνικές κουλτούρες, δίνει το δικό της παρόν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και αυτό καλείται να διαχειριστεί η εκπαιδευτική ηγεσία και κατ' επέκταση όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η λειτουργία των υπερεθνικών κέντρων εξουσίας ευνοεί αυτή τη μίξη των πολιτισμών και επιβάλλει τον διαπολιτισμικό διάλογο με αποτέλεσμα να μπαίνουν συγκεκριμένες επιταγές που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας.

Εδώ πρέπει να ξεκαθαρίσουμε το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση ως αποτέλεσμα της παρουσίας της μετανεωτερικότητας επηρεάζει την παρουσία όλων των εθνικών εκπαιδευτικών δομών και δημιουργεί νέες επιταγές που διαμορφώνουν μία κοινή εκπαιδευτική φιλοσοφία, ανεξάρτητα με τα μοντέλα τα οποία υιοθετούνται σε κάθε χώρα. Αυτή η μεταστροφή, σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό, παρατηρείται από την εποχή του 1970 και δημιουργεί μία νέα κουλτούρα που τελικά επιβάλλεται στο παγκόσμιο κοινωνικό τοπίο.

## *V. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας*

Η πραγματικότητα που περιγράψαμε μας επιβάλλει να μελετήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτω από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και φυσικά είναι επόμενο να μελετήσουμε πώς θα λειτουργήσει η εκπαιδευτική ηγεσία μέσα στο καινούργιο περιβάλλον που διαμορφώνεται. Έχουμε να εξετάσουμε τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση, πάντοτε, με τα ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, που εμφανίζονται τα τελευταία χρόνια στον κοινωνικό περίγυρο.

Μέσα σε αυτά τα στοιχεία αναπτύσσονται οι διαφορετικοί τύποι ηγεσίας τους οποίους θα κληθούμε να μελετήσουμε, προσαρμοσμένους πάντα στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνει η σύγχρονη πραγματικότητα. Οι παράμετροι που καλούμαστε να μελετήσουμε επηρεάζουν, κατά το μάλλον ή ήττον, ζητήματα που έχουν σχέση με την πολιτιστική διπλωματία, την κουλτούρα (σχολική και εκπαιδευτική) και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των περιοχών που γίνονται χώροι υποδοχής τόσο για τους πρόσφυγες όσο και για τους οικονομικούς μετανάστες, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζουν και την αντίληψη και σε πολλές περιπτώσεις και την κοσμοθεωρία των γηγενών πληθυσμών που εκ των πραγμάτων καλούνται να συμβιώσουν με τις νέες εθνικές ομάδες που υποδέχονται.

Οι εθνικές κουλτούρες προσαρμοσμένες μέσα στις διεθνείς εξελίξεις και στις επιρροές των υπερεθνικών επιταγών προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά μοντέλα πάνω στα δικά τους δεδομένα. Αυτό αποτελεί ένα νέο φιλοσοφικό υπόβαθρο που καλούνται να υιοθετήσουν όλα τα κράτη, τουλάχιστον όσα βρίσκονται μέσα σε κοινά υπερεθνικά πλαίσια.

Στο σημείο αυτό τίθεται το εξης ζήτημα: **Μπορούν, τα μοντέλα ηγεσίας, να λειτουργήσουν μέσα από τη πολυπολιτισμικότητα, ή ο συγκεκριμένος παράγοντας επιβάλλει ένα νέο ξεχωριστό μοντέλο ηγεσίας**; Και οι δύο παράμετροι, αρχικά, έχουν τις ίδιες πιθανότητες. Εμείς θα προσπαθήσουμε να εξάγουμε τα συμπερασματά μας με βάση την επιχειρηματολογία που θα διαμορφωθεί μέσα από την έρευνα. Άλλωστε όλα τα μοντέλα εμφανίζονται κατά διαστήματα και δίνουν, κατά το μάλλον ή ήττον, στοιχεία από τη δική τους οπτική. Στην ουσία, κανένα μοντέλο δε λειτουργεί εξ ολοκλήρου και αποκλειστικά.

Η παράθεση των Εκπαιδευτικών Μοντέλων Ηγεσίας είναι σε θέση να μας δώσει τόσο τις αντιλήψεις και τις κουλτούρες που εμφανίζονται στις εκπαιδευτικές θεωρίες, όσο και την δυνατότητα συγκριτικής παρουσίασης όλων των θεωριών μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι.

## VI. *Διάρθρωση - Περιγραφή*

Στο ***Πρώτο Κεφάλαιο*** θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μία παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τοποθετώντας το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα τα αποδεκτά επιστημονικά όρια. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να δώσουμε την έννοια του κοινωνικού τοπίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, ενώ παράλληλα θα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τα φαινόμενα με τους παράγοντες που οδηγούν στη μετακίνηση των πληθυσμών (ανεργία, πολεμικές συγκρούσεις, εκπαιδευτικές ανάγκες, πολιτικές μεταβολές, υγειονομική περίθαλψη κλπ)

Μέσα από τα παραπάνω θα προκύψει από μόνο του το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και η αναγκαιότητα του διαπολιτισμικού διαλόγου, ενώ στην ουσία θα γίνει φανερό σε ποιο βαθμό υπάρχει σύγκρουση των πολιτισμών ή πολιτισμική ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων από τις κοινωνίες υποδοχής. Παράλληλα θα γίνει αντιληπτός ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών μέσα από τις ντιρεκτίβες που επιβάλλονται στα κράτη μέλη αυτών των οργανισμών.

Το ***Δεύτερο Κεφάλαιο*** θα περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν την ταυτότητα και το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες σε σχέση με θέματα που αφορούν τις εθνικές κοινωνίες αλλά και την κοινωνία της αγοράς, καθώς και τη σχολική κουλτούρα μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Θα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τα δύο φαινόμενα, εκπαιδευτική ηγεσία και εκπαιδευτική κουλτούρα, και πώς αυτά συνδέονται με το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, ενώ ταυτόχρονα θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να διαχειριστεί συγκρούσεις διαφορετικών εθνικών κοινωνικών ομάδων.

Στο ***Τρίτο Κεφάλαιο*** θα αναφερθούμε σε ζητήματα της πολιτιστικής διπλωματίας, γιατί η εκπαίδευση και η πολιτιστική διπλωματία είναι δύο παράγοντες που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Θα κάνουμε αναφορά σε σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν

το πορτρέτο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Θρησκευτικοί, ιστορικοί, ηθικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, επικοινωνιακοί, καλλιτεχνικοί και άλλοι άξονες παραμέτρων δημιουργούν τη βάση πάνω στην οποία αναπτύσσεται η εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας περιοχής την οποία καλούνται να διαχειριστούν και να εφαρμόσουν με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία οι εκπαιδευτικές ηγεσίες, ενώ όλο αυτό το σύστημα επηρεάζει τον ευρύτερο προσανατολισμό των εθνικών κοινωνιών μέσα στο διεθνές κοινωνικό γίγνεσθαι.

Στο **Τέταρτο Κεφάλαιο** της έρευνάς μας θα ασχοληθούμε με ζητήματα μεθοδολογίας, παραθέτοντας ταυτόχρονα την προβληματική μας μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, επιχειρούμε να δώσουμε απαντήσεις που προσεγγίζουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα τόσο σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν όσο και με την πραγματικότητα που διαμορφώνεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αυτό μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τις διαφορές προσέγγισης που υπήρχαν τους δύο τελευταίους αιώνες και τον τρόπο προσέγγισης σύγχρονων ερευνητών που ασχολούνται με το φαινόμενο του πολυπολιτισμού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναζήτησή μας θα ξεκινήσει με μία βιβλιογραφική έρευνα που Θα καλύψει το θεωρητικό μέρος, το σχετικό με τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ στη συνέχεια θα μπούμε στη διαδικασία μιας ποιοτικής έρευνας για να διερευνήσουμε απόψεις και στάσεις από πρόσωπα που βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης (διευθυντές σχολικών μονάδων, σχολικούς συμβούλους, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου), καταγράφοντας με αυτό τον τρόπο τις απόψεις και στάσεις των ηγετών, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την επαγγελματική εμπειρία.

Τέλος, επιχειρούμε να διατυπώσουμε ορισμένα συμπεράσματα που συσχετίζουν τόσο την ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας όσο και το εκπαιδευτικό μοντέλο με την εικόνα του πολίτη που επιχειρεί να δομήσει η σύγχρονη πραγματικότητα είτε αυτή είναι μέσα σε εθνικά πλαίσια είτε αυτή εντοπίζεται στα πλαίσια της παγκόσμιας κοινότητας.

# ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Η παρουσία του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος

***Η έννοια του κοινωνικού τοπίου, Η Εκπαίδευση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα Η μετακίνηση των πληθυσμών και οι παράγοντες που την προκαλούν (ανεργία, πολεμικές συγκρούσεις, εκπαιδευτικές ανάγκες, πολιτικές μεταβολές, υγειονομική περίθαλψη), Η μετανάστευση στην Ελλάδα, Διαπολιτιτισμός, Επιπολιτισμός, Το φαινόμενο της Πολυπολιτισμικότητας, Από την Πολυπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα Κώδικας Αξιών και Κοινωνικός Μτασχηματισμός***

Θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τους παράγοντες που προκάλεσαν την εμφάνιση τους και θα κάνουμε μία αναφορά στις απόψεις των ειδικών που ασχολήθηκαν με τις δύο αυτές περιπτώσεις. Επειδή και τα δύο ζητήματα αφορούν τον πολιτισμό, έτσι όπως αυτά ερμηνεύονται και προσεγγίζονται από τους διάφορους μελετητές, θα πρέπει οι δύο έννοιες να συνδεθούν, ώστε να σκιαγραφηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι υποχρεωμένα να κινηθούν τα πρόσωπα που υπηρετούν το θεσμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς ο τρόπος που προσεγγίζει ένας άνθρωπος τα ζητήματα της εκπαίδευσης και ο τρόπος που ερμηνεύει τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα επηρεάζουν το όραμά του για την κοινωνία.

Επομένως, είναι λογικό να δούμε το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα ζητήματα επικοινωνίας καθώς και οι ταυτότητες των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, μέσα από αυτό το ζητούμενο σχεδιάζεται και το πολιτικό μοτίβο πάνω στο οποίο κινούνται οι κοινωνίες και ερμηνεύουν τα πράγματα.

## 1. 1. Η έννοια του κοινωνικού τοπίου

Η μελέτη του φαινομένου που λέγεται διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιβάλλει να αναφερθούμε στην έννοια του κοινωνικού τοπίου, δηλαδή την πραγματικότητα που διαμορφώνεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται για μία κατάσταση που είναι δυναμικά εξελισσόμενη και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ευρύτερες μεταβολές που, ενώ φαινομενικά δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση, στην πραγματικότητα την επηρεάζουν σε καταλυτικό βαθμό.

Εδώ θα δανειστούμε την εξελικτική πορεία που περιέγραψε ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς. Αναφερόμενος στα εκπαιδευτικά δεδομένα, αρχικά βλέπει το ***αστικό φιλελεύθερο κράτος*** του 19$^{ου}$ αιώνα έως τις αρχές του 20$^{ου}$ , όπου σε αυτή την περίοδο έχουμε ***την εκπαίδευση των Ιδεών*** με στοιχεία από τις πολιτιστικές αξίες του εθνικού πολιτισμού, όπως εκφράζονται από την άρχουσα τάξη. Στη συνέχεια μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο έχουμε την παρουσία του ***κοινωνικού κράτους,*** όπου γίνεται μία προσπάθεια για **ομογενοποίηση** και ***η εκπαίδευση φροντίζει να καλύψει τις κοινωνικές ανισότητες*** και να συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της παραγωγικότητας, ενώ μία τρίτη φάση βρίσκει ***την εκπαίδευση, στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού,*** όπου αρχίζει να γίνεται μία δραστηριότητα που ***συνδέεται με την αγορά εργασίας*** (Θάνος, 2015,:12-13).

Η πολιτική μετάλλαξη που παρατηρούμε στο κοινωνικό τοπίο μεταβάλλει προοδευτικά και την εκπαιδευτική φιλοσοφία και από μία πιο συνεκτική εικόνα του εθνικού κοινωνικού τοπίου καταλήγουμε σε μία πιο διεθνική πραγματικότητα που εξυπηρετεί τους νόμους της αγοράς. Αυτή η εξελικτική πορεία οδηγεί από μία μονοπολιτισμική σε μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα και σε αυτό το σημείο έρχεται το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να συμβάλλει στην επικοινωνία διαφορετικών πολιτισμών και στην ανταλλαγή εμπειριών σε έναν κόσμο που είναι πολύ διαφορετικός και επηρεάζεται καθοριστικά από τις εξελίξεις. (Καδιγιαννόπουλος Καραβίδα, 2015, :268).

Αυτή η πραγματικότητα δίνει την εικόνα ενός κοινωνικού μετασχηματισμού που έχει επηρεάσει την εκπαίδευση, προκαλώντας εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με βαθύτατο φιλοσοφικό πολιτιστικό και οικονομικό περιεχόμενο. Άλλωστε η μετάβαση από τα εθνικά σε υπερεθνικά κέντρα εξουσίας δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες και προκαλεί μία νέα αντίληψη του κόσμου και ευρύτερη μεταβολή της αυτοεικόνας του. Η κρατική οντότητα υποχωρεί σε σχέση με μία πραγματικότητα που παίρνει παγκόσμια έκταση και αυτό φαίνεται μέσα από τα πλαίσια λειτουργίας των υπερεθνικών οργανισμών. Όπως πολύ εύστοχα περιγράφει ο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (Πυργιωτάκης, 2005) ενισχύεται το οικονομικό στοιχείο σε βάρος του πολιτικού και αναδεικνύεται η κοινωνία της αγοράς, σε συνάρτηση με την αναδόμηση του κόσμου και την αποδόμηση των αξιών.

Αυτή η σχέση αναδόμησης και αποδόμησης επηρεάζει αυτό που ονομάζουμε κοινωνικό τοπίο και προκαλεί μεταβολές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα επιβάλλει και αλλαγές σε όλο το σύστημα πάνω στο οποίο δομήθηκε η παραδοσιακή κοινωνία που σήμερα τείνει να εκλείψει.

Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας πραγματικότητας οδηγεί στη συνάντηση πολιτισμών και επιβάλλει την διαπολιτισμική πραγματικότητα και έναν διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικές εθνότητες που είναι υποχρεωμένες να συνυπάρχουν από τα πράγματα. Κάτι τέτοιο προκαλεί, κατά τον ίδιο ερευνητή, πολιτιστικές ζυμώσεις ιδιαίτερης σημασίας. Από την άλλη, η παρουσία διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων που δεν χάνουν την αυτοτέλειά τους δημιουργεί προϋποθέσεις μιας πολυπολιτισμικής επικοινωνίας.

Αυτό μας οδηγεί στην άποψη ότι η κοινωνία της αγοράς δημιουργεί νέα δεδομένα, πάνω στα οποία υποτάσσονται όλα εκείνα τα στοιχεία που στο παρελθόν αποτελούσαν κομμάτια της εθνικής μοναδικότητας (κουλτούρα, παιδεία, κοινωνική πρόνοια, περιβάλλον).

Σε αυτό το σημείο φτάνουμε στη διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμών και ταυτόχρονα στη δημιουργία μιας νέας κοινωνικής ηθικής που λέει, ότι ο πλούτος των εθνών δεν ανήκει στα ίδια τα έθνη μόνο αλλά σε όλον τον κόσμο και μπαίνουμε στη λογική της κοινής κληρονομιάς της ανθρωπότητας (Σκουλάς .- Σκουλα, 2011 :.33).

Η εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί πολιτιστικά δεδομένα που πρέπει να τους δώσει τον ανάλογο χώρο, στα πλαίσια μιας πολιτιστικής ισοτιμίας και μιας αμοιβαίας αναγνώρισης που αποδέχεται και σέβεται απολύτως τη διαφορά. Αυτό σημαίνει ότι καλείται να ισορροπήσει μέσα σε διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις μιας αλληλοκατανόησης.

Τα δύο χαρακτηριστικά φαινόμενα της πολυπολιτισμικότητας και του πλουραλισμού αποτελούν αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται οι αντιλήψεις του κόσμου και δημιουργείται μία άλλη εικόνα πάνω σε αυτό που ονομάζουμε παιδεία (Παυλίδης, 2006 :185).

## 1.2. Η Εκπαίδευση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα

Αν πρέπει να τοποθετήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε θεωρητικά φιλοσοφικά όρια, θα χρειαστεί να την εντάξουμε στα πλαίσια της ***νεωτερικότητας*** και αρκετά αργότερα στα πλαίσια της ***μετανεωτερικότητας***. Η περίοδος από το 18ο αιώνα τον 19ο και τον 20ο αιώνα καλύπτεται από το χαρακτηριστικό φαινόμενο της νεωτερικότητας, όπου συνδέονται η έννοια του έθνους και της εθνικής κυριαρχίας, καθώς επίσης και η ανάδυση της εθνικής κουλτούρας. Η νεωτερικότητα δημιούργημα του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού ταυτίζεται με αυτό που ονομάζουμε αντικειμενική αλήθεια και ορθολογικό σχεδιασμό (Ασημάκη - Κουστουρακης - Καμαριανός 2011 :101).

Στα πλαίσια της νεωτερικότητας μπορούμε να δούμε, ότι η εκπαίδευση ανέλαβε την αποστολή να διαμορφώσει την ταυτότητα του «Πολίτη» μέσα σε ένα εθνικό τοπίο με ενιαία αφομοιωτικά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα μέσα στα όρια μιας «εθνικής κουλτούρας». Αυτά ήταν τα προτάγματα του 18$^{ου}$ και του 19$^{ου}$ αιώνα και διατηρήθηκαν ακόμα και στον 20$^{ο}$ αιώνα, ιδιαίτερα μέχρι την περίοδο του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Είναι μία περίοδος όπου γενικεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία στις περισσότερες χώρες (Νικολακάκη, 2001 :127) και η εικόνα του «Πολίτη» βασίζεται μέσα στα σύνορα μιας εθνικής ηθικής. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γ. Νικολάου (Νικολάου, 2007: 80) ότι μέσα από την έννοια του έθνους – κράτους η νεωτερικότητα εξασφάλισε πέντε αιώνες ησυχίας αφού στα πλαίσα της εθνικής ιδεολογίας απορροφούσε τους κραδασμούς της ετερότητας.

Η κοινωνική συνείδηση μέσα στη διαδικασία του έθνους-κράτους λειτούργησε ενωτικά και αυτό αποτέλεσε το πρόταγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Μέσα σε αυτά τα περιθώρια διαμορφώθηκε η αντίληψη των εθνικών συνόρων απέναντι στον υπόλοιπο κόσμο που ήταν έξω από τα εθνικά σύνορα.

Εδώ θα ήτανε σημαντικό να επανέλθουμε στην παρατήρηση του Πυργιωτάκη σχετικά με την αναδόμηση του κόσμου και την αποδόμηση των αξιών και να δούμε ότι με

αυτό τον τρόπο αποδομείται συστηματικά το κομμάτι της νεωτερικότητας και των αξιών του Διαφωτισμού (18ος αιώνας), για να σχηματοποιηθεί η έννοια μιας παγκόσμιας κοινωνίας που θα φέρει το κίνημα της μετανεωτερικότητας.

Αυτή η αμφισβήτηση της νεωτερικότητας από τη μετανεωτερικότητα γίνεται χωρίς να υπάρχει μια αντίστοιχη προοπτική που να καλύπτει το κενό. Συγκεκριμένα έχει τονιστεί (Νικολάου, 2007:83) ότι η αυτή η κατάσταση διεξάγεται χωρίς προοπτική νέων συλλογικοτήτων : απόκτηση συνείδησης ταυτότητας, χειραφέτηση, προσωπική ιστορία και ολοκλήρωση του καθενός ατομικά, η οικουμενική ταυτότητα είναι ένα τοπίο που δεν είναι ξεκάθαρο και δεν διαθέτει κρίκους εσωτερικής συνοχής. Αυτά τα σχήματα θεωρούνται απαραίτητα για την παρουσία του κοινωνικού συνόλου και την ανασύνθεση της κοινωνίας κάτω από μία νέα πραγματικότητα.

Η μετανεωτερικότητα κάνει την εμφάνισή της με το κλείσιμο του 20ου αιώνα και με την εμφάνιση του 21ου κάτι που γίνεται φανερό σε οικονομικό, σε πολιτικό και σε πολιτιστικό επίπεδο. Στην ουσία η μετανεωτερικότητα έρχεται να αμφισβητήσει την ορθολογική σκέψη του διαφωτισμού και βλέπει τον κόσμο ως ένα ασταθές πεδίο, που αποδέχεται σαν μία μεταβαλλόμενη πραγματικότητα (Παυλίδης, 2006:132).

Η δημιουργία μιας νέας αντίληψης πάνω στην πραγματικότητα, που ξεπερνά τα εθνικά όρια, εμφανίζεται με την επικράτηση των θεωριών που λειτουργούν με τη λογική της αγοράς˙ εκεί η έννοια του Κράτους υποχωρεί, υπάρχουν ευέλικτες εργασιακές δομές και δημιουργείται ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον.

Την εποχή του 1960 είναι φανερή μία ευρύτερη μεταβολή που γίνεται αντιληπτή τόσο σε οικονομικές όσο και σε πολιτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις (Παυλίδης, 2006:184). Η υποχώρηση των εθνικών συνόρων έναντι της παγκόσμιας κυριαρχίας και η δημιουργία μιας γενικότερης παγκόσμιας κουλτούρας συνδυάζονται με την τεχνολογική επανάσταση καθώς επίσης και με την αξιοποίηση της γνώσης. Κι αν θέλουμε να εντοπίσουμε ακόμα περισσότερο τα πράγματα, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στον έλεγχο της πληροφορίας, κάτι που παραδέχεται και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Μέσων

Μαζικής Ενημέρωσης όταν διαπιστώνει ότι *ισχυρός δεν θα είναι πλέον αυτός που διαθέτει μεγάλες καταθέσεις αλλά αυτός που θα μπορεί να ελέγχει την πληροφορία.*

Η αξιοποίηση της πληροφορίας είναι ένα σημαντικό εργαλείο τόσο για τον κόσμο των επιχειρήσεων όσο και για την εκπαίδευση, αφού η τελευταία μπορεί να ανασκευάσει ολόκληρο τον κώδικα επικοινωνίας, αλλά και το κοσμοείδωλο του ανθρώπου, αυτό που κλήθηκε να μεταλαμπαδεύσει στους λαούς. Η υπερκατανάλωση της πληροφορίας δημιουργεί την εικόνα μιας μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, η αντικειμενικότητα και ύπαρξη θεμελιωδών αξιών παύουν να υπάρχουν (Ασημάκη-Κουστουρακης.- Καμαριανός, 2011 :104). Παράλληλα, η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας συμβάλλουν ακόμη περισσότερο σε αυτό.

Σε όλες αυτές τις μεταβολές η εκπαίδευση έχει πρωταρχικό ρόλο, γιατί είναι υποχρεωμένη να παρακολουθήσει και να ενσωματώσει στη δική της αποστολή αυτή τη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Υπάρχει μία διαφορά ανάμεσα στην εικόνα της εκπαίδευσης την ***εποχή της νεωτερικότητας*** και την ***εποχή της μετανεωτερικότητας***. Στην πρώτη περίπτωση, η εκπαίδευση είχε σαν αποστολή τη διαμόρφωση ενός κώδικα αξιών και ιδανικών και την εικόνα ενός πολίτη. Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε την ποσοτικοποίηση της γνώσης που γίνεται εμπορεύσιμη και περισσότερο αναλώσιμη, χωρίς να περιλαμβάνει συγκεκριμένες σταθερές, ενώ η εικόνα του «Πολίτη» (σε εθνικά πλαίσια) έδωσε τη θέση της στον «Πολίτη του Κόσμου», μια ασαφή κοινωνική ταυτότητα, τόσο σε επίπεδο υποχρεώσεων, όσο και σε επίπεδο δικαιωμάτων.

Μέσα στην εικόνα της μετανεωτερικότητας υπάρχει το ιδανικό μιας ***παγκόσμιας κουλτούρας***, ενώ η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ***μονεταριστική αξία*** και είναι περισσότερο μία επένδυση στα πλαίσια των οικονομικών δραστηριοτήτων. Το ζητούμενο σε αυτή την περίπτωση είναι η ταυτότητα του Πολίτη μέσα στο παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον κυρίως μέσα από το πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου, γι΄αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης (Νικολακάκη, 2001 :131).

Όλη αυτή η συζήτηση περί μετανεωτερικότητας και νεωτερικότητας έχει σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας τα διάφορα πολιτιστικά φαινόμενα και πώς ερμηνεύει

γεγονότα και καταστάσεις που επηρεάζουν το κοινωνικό γίγνεσθαι. Η μετανεωτερική αντίληψη αρνείται την ύπαρξη γενικών νόμων και με αυτό τον τρόπο αποδομεί τις ευρύτερες κοινωνικές σταθερές που υπάρχουν στην παγκόσμια κοινότητα. Η λειτουργία της παγκόσμιας οικονομίας υπερβαίνει αυτά τα στεγανά και προσπαθεί να δημιουργήσει μία μεικτή πραγματικότητα, ένα ευρύτερο, δηλαδή, παγκόσμιο μωσαϊκό. Κάτω από αυτό το πρίσμα, εμφανίζεται η εκπαίδευση στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, σηματοδοτώντας τη μετάβαση από τη φάση του ***μονοπολιτισμού*** στη φάση του ***πολυπολιτισμού***. Αυτό το πέρασμα προκαλεί την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων κοινωνικοπολιτιστικής ανάπτυξης, που θα δώσουν τη δυνατότητα μελέτης των άλλων πολιτιστικών ταυτοτήτων.

Η πολιτιστική βιομηχανία, όπως αυτή προέκυψε από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, δημιούργησε μια καταναλωτική πραγματικότητα και έναν βιομηχανικό πολιτισμό με αποτέλεσμα ο πολιτισμός να πάρει εμπορική αξία. Αυτή η μαζική παραγωγή δημιούργησε καταναλωτικές συνειδήσεις και lifestyle, που επηρέασαν τη συμπεριφορά των εθνικών κοινωνικών ομάδων με βάση τις αρχές της μετανεωτερικότητας και αυτό συνέδεσε τον πολιτισμό, ακόμα περισσότερο, με τις αρχές της παγκόσμιας οικονομίας, προκαλώντας μία οικονομική αξία για τα προϊόντα της πολιτιστικής βιομηχανίας και ρυθμίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συμπεριφορά των μαζών. Υπό αυτό το πρίσμα, αναφερόμαστε περισσότερο σε μια μαζική κουλτούρα, που δεν έχει εθνική ταυτότητα, αλλά επηρεάζει με τον ίδιο ρυθμό τους λαούς σε παγκόσμιο επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο η εκπαίδευση βρίσκεται σε ένα έντονο δίλημμα, που έχει να κάνει με την υιοθέτηση των μοντέλων της παγκόσμιας κουλτούρας και τη δυνατότητα να διδάξει στους πληθυσμούς τα πολιτιστικά στοιχεία των εθνικών ταυτοτήτων. Όπως το σχολείο έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στην επιβολή της εθνικής συνοχής, διαμορφώνοντας την εικόνα του πολίτη στα πλαίσια του έθνους-κράτους, με τον ίδιο τρόπο καλείται να αποδομήσει αυτή την εικόνα και να δημιουργήσει μία καινούργια εικόνα, διαμορφώνοντας την ταυτότητα του Πολίτη του Κόσμου.

Ανάμεσα στη διακίνηση του κεφαλαίου και τη μετανεωτερικότητα υπάρχει μία συμφωνία: το κεφάλαιο δεν έχει πατρίδα και εξαπλώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ το

πέρασμα από τον μονοπολιτισμό στην πολυπολιτισμικότητα δημιουργεί μία νέα τάση και νέες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, περνώντας από τα όρια του έθνους-κράτους σε αυτό που σήμερα ονομάζουμε παγκόσμια κοινότητα. Εντούτοις, για να συμβεί αυτό χρειάζονται νέες νόρμες, κοινωνικά αποδεκτές από το παγκόσμιο σύστημα στις οποίες πρέπει να υποταχτούν όλοι οι συμμετέχοντες και στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου να υπάρξει αμοιβαία υποχώρηση από όλες τις πλευρές.

Η Σχολή της Φρανκφούρτης δημιούργησε το θεωρητικό υπόβαθρο για το πέρασμα από τον ορθολογισμό στην υποκειμενικότητα και χρησιμοποίησε τα εργαλεία της τεχνολογίας για τη δημιουργία του μαζικού πολιτισμού (Κωστόπουλος, 2015,:112)

Παράλληλα, η παγκόσμια διακίνηση κεφαλαίων και αγαθών, καθώς επίσης και η μεταναστευτική συμπεριφορά των ανθρώπων δημιουργεί μία ενιαία πραγματικότητα που είναι διεθνοποιημένη με σκοπό τη διακίνηση εργαζομένων και αγαθών και αυτό δημιουργεί νέα δεδομένα τα οποία κάνουν την εμφάνισή τους σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και που κάτω από παρόμοιες συνθήκες παράγουν παρόμοια αποτελέσματα.

Η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση προκύπτουν μέσα από την εικόνα της μετανεωτερικότητας με σκοπό την ανάδειξη όλων των πολιτισμών. Παρόλα αυτά, μία τέτοια κατάσταση δεν αποτρέπει πιθανές ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων,δηλαδή ανάμεσα στις ομάδες που υποδέχονται τους μετανάστες ή τους πρόσφυγες και στις φιλοξενούμενες εθνικές μειονότητες.

## 1.3. Η μετακίνηση των πληθυσμών και οι παράγοντες που την προκαλούν (ανεργία, πολεμικές συγκρούσεις, εκπαιδευτικές ανάγκες, πολιτικές μεταβολές, υγειονομική περίθαλψη)

Ο παράγοντας που δημιούργησε το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας είναι οι μετακινήσεις των πληθυσμών από χώρα σε χώρα, ένα φαινόμενο που είναι γνωστό από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας. Υπάρχουν πολλές αιτίες που οδηγούν τους ανθρώπους να μεταναστεύσουν και να αλλάξουν τόπο κατοικίας. Ζητήματα που αφορούν την ανεργία, την υγειονομική περίθαλψη, τις πολεμικές συγκρούσεις, τις πολιτικές μεταβολές και γενικότερα η αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης, που να ευνοεί την πραγματοποίηση των προσωπικών προσδοκιών είναι μερικές από τις αιτίες που κάνουν τον κόσμο να αλλάζει τόπο κατοικίας και –αρκετές φορές – να αλλάζει χώρα διαμονής.

Στο παρελθόν υπήρχαν πάρα πολλές διαφορές στο περιβάλλον όπου πραγματοποιούνταν η μετανάστευση και αυτό οφείλεται στην αλλαγή της εικόνας του κόσμου, κάτι που τονίστηκε ήδη στην προηγούμενη ενότητα. Η μετανάστευση, μέσα στα πλαίσια των εθνικών κρατών, πραγματοποιούνταν κάτω από μία διαφορετική προσέγγιση, που – σε μεγάλο βαθμό – δεν καλύπτονταν από τις οδηγίες υπερεθνικών οργανισμών και είχε σχέση αποκλειστικά με τις προϋποθέσεις που έθετε το κάθε κράτος ξεχωριστά. Αντίθετα, σήμερα υπάρχει μία κοινή γραμμή που βασίζεται σε οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και μία σειρά άλλων υπερεθνικών οργανισμών που υποχρεώνουν τη διεθνή κοινότητα να κρατήσει μία ενιαία στάση απέναντι σε αυτούς τους πληθυσμούς.

Η ανεργία αποτελούσε πάντα έναν από τους βασικούς παράγοντες που οδηγούσαν τον κόσμο στη μετανάστευση και αυτό το βλέπουμε κυρίως από την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης και την αστικοποίηση του πληθυσμού. Ήδη από τον περασμένο αιώνα (20ος αι.) έχουμε δύο έντονα μεταναστευτικά κύματα, τόσο στις αρχές του 20ου αιώνα όσο και στη δεκαετία του 1960. Η αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης σε επαγγελματικό επίπεδο και η αναζήτηση περιοχών που έχουν σωστές κοινωνικές υποδομές και ένα σωστό σύστημα υγειονομικής περίθαλψης αποτελούσαν κριτήρια για την επιλογή μιας νέας πατρίδας σε σχέση με τη χώρα καταγωγής.

Το μεταναστευτικό ρεύμα τόσο προς την Ευρώπη όσο και προς την Αμερική και την Αυστραλία έφερε μια ανακατανομή του εργατικού δυναμικού σε διεθνές επίπεδο, ένα εργατικό δυναμικό το οποίο ακολουθεί την πορεία των επενδύσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Μία τέτοια εικόνα βιώνουμε και σήμερα που υπάρχει μία παγκόσμια οικονομική κρίση και αυτό το γεγονός από μόνο του προκαλεί μετακινήσεις πληθυσμών, κάτι που αν το συνδυάσουμε με τις συγκρούσεις που υπάρχουν στην περιοχή της Μέσης Ανατολής, θα δούμε δύο κύματα μετακινήσεων: το ένα έχει το χαρακτήρα της *οικονομικής μετανάστευσης* και το άλλο έχει την εικόνα του *προσφυγικού ζητήματος* .

Ένα άλλο ζήτημα που προκαλεί μετανάστευση είναι η αναζήτηση καλύτερων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε σχέση με τις υφιστάμενες δομές στις χώρες καταγωγής. Η εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει, πολλές φορές, το μέγεθος των προσδοκιών και τη δυνατότητα των οικονομικών απαιτήσεων στο σύγχρονο κόσμο. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, από τη στιγμή που η διεθνής κοινότητα έχει μετατραπεί σε ένα «*παγκόσμιο χωριό*» και τα πλαίσια προσφοράς και ζήτησης έχουν διευρυνθεί, σε βαθμό που να αγγίζουν διαφορετικές ηπείρους, ανάλογα με την ειδικότητα και το αντικείμενο.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων προκάλεσε και τη μετανάστευση για λόγους υγειονομικής περίθαλψης, κυρίως σε ό,τι αφορά ζητήματα που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν σε όλες τις περιοχές και χρειάζονται εξειδικευμένη αντιμετώπιση και που έχουν σχέση με ζητήματα ιατρικής τεχνολογίας εμπλέκοντας και την περιοχή της ιατρικής ρομποτικής.

Όλες οι περιπτώσεις που περιγράψαμε πιο πάνω εμφανίζουν ένα φαινόμενο αλληλεξάρτησης χωρών, οικονομιών και κοινωνιών και δεν αφήνουν περιθώρια παρά για μία κοινή αντιμετώπιση των ζητημάτων που απασχολούν τη διεθνή κοινότητα. Αν θελήσουμε να δούμε το θέμα πιο επικεντρωμένο στην ελληνική κοινωνία, θα λέγαμε ότι υπάρχει μία υπερπροσφορά εργατικού δυναμικού σε επίπεδο επιστημόνων που προσπαθούν να ξεπεράσουν την οικονομική κρίση, αναζητώντας μία καλύτερη τύχη σε άλλες χώρες, είτε ευρωπαϊκές είτε έξω από τα ευρωπαϊκά σύνορα.

Σχετικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης ερευνητές έχουν παρατηρήσει τέσσερα μεταβατικά στάδια (Χατζησωτηρίου-Ξενοφώντος, 2014:45-47) στη μεταπολεμική Ευρώπη

Αρχικά είναι ***η περίοδος μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο*** και διαρκεί μέχρι την πετρελαϊκή κρίση του 1973. Παρατηρείται ιδιαίτερη μετακίνηση πληθυσμών από τον Νότο προς το Βορρά με αποτέλεσμα την άνθιση της βιομηχανίας στην περιοχή της Ευρώπης και αυτό οφείλεται στην έλλειψη εργατικού δυναμικού στις περιοχές που είχαν σημαντικές ανθρώπινες απώλειες κατά την εμπόλεμη περίοδο 1938 - 1945.

Ακολούθησε μία μεταβολή στο μεταναστευτικό ρεύμα κατά ***την περίοδο του 1970,*** όταν η έντονη πετρελαϊκή κρίση προκάλεσε την μείωση του μεταναστευτικού κύματος από τον Νότο προς το Βορρά, ενώ ταυτόχρονα έδωσε την ευκαιρία να δημιουργηθούν ευρύτερες υποδομές και να ανοίξουν νέες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα στην περιοχή της Νότιας Ευρώπης.

Κομβικό σημείο στο χώρο της μετανάστευσης είναι ***η κατάρρευση των καθεστώτων του σοσιαλιστικού κόσμου στην κεντρική και Ανατολική Ευρώπη***, όπου δημιούργησε ένα νέο κύμα μετακίνησης από την Ανατολή προς τη Δύση. Αυτή η μετακίνηση δημιούργησε τις προϋποθέσεις για νέες θεσμικές πολιτικές μεταβολές στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, διαμορφώνοντας νέα οικονομικά κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα στην επικοινωνία ανάμεσα στο Βορρά και το Νότο. Οι αντιλήψεις του δυτικού τρόπου σκέψης πέρασαν στο χώρο της Ανατολικής Ευρώπης αλλού με περισσότερη και αλλού με λιγότερη επιτυχία..

Το φαινόμενο της μετανάστευσης επηρεάζεται και από ***την πραγματικότητα που διαμορφώθηκε μετά την επίθεση της 11ης Σεπτεμβρίου 2001*** στους δίδυμους πύργους της Νέας Υόρκης. Από κει και πέρα ο κόσμος δεν είναι ίδιος, προβάλλει μία διαφορετική αντίληψη απέναντι στους πληθυσμούς που είναι έξω από τα δυτικά πρότυπα και ιδιαίτερα σε αυτούς που προέρχονται από τον αραβικό κόσμο και αυτό σηματοδοτεί μία αντιπαλότητα που συντηρείται μέχρι και τις μέρες μας αφού διάφορες τρομοκρατικές ενέργειες είτε υιοθετούνται από ριζοσπαστικά κέντρα του αραβικού κόσμου είτε αποδίδονται σε αυτά πριν ακόμα αποκτήσουν την πατρότητα από τα συγκεκριμένα κέντρα που λειτουργούν στο παγκόσμιο σκηνικό.

Στην περιγραφή παρατηρούμε ότι υπάρχει μία αντιπαλότητα ανάμεσα στο Βορρά και το Νότο, την Ανατολή και τη Δύση, καθώς επίσης και στις περιοχές του χριστιανικού κόσμου απέναντι στον ισλαμικό κόσμο. Η αντιπαλότητα εξυπηρετεί ένα σύστημα ισορροπιών διαμορφώνοντας μία άλλη εικόνα ανάπτυξης που σχετίζεται τόσο με τον τρόπο που προσεγγίζει κανείς την κοινωνία όσο και με τον τρόπο που προσεγγίζει τα μέσα παραγωγής. Ανάμεσα σε αυτό το διάλογο επικρατεί η εικόνα της Δύσης και των περιοχών που επικρατούν οι αντιλήψεις του χριστιανισμού, όπως αυτές εκφράστηκαν κυρίως από στον καθολικισμό και τον προτεσταντισμό σε σχέση με τις περιοχές της Ανατολής που είναι περισσότερο επηρεασμένες από τις αντιλήψεις του ισλαμισμού και των ανατολικών θρησκειών.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι από αυτό το διάλογο λείπει η εικόνα της Ορθοδοξίας που εκπροσωπείται αρχικά από την προεπαναστατική Ρωσία και στη συνέχεια η Σοβιετική Ενωση υιοθετεί περισσότερο ένα αθεϊστικό πρότυπο. Η ορθόδοξη θρησκευτική αντίληψη συρρικνώνεται μέσα στα όρια της ελληνικής πραγματικότητας που πολλές φορές άγεται και φέρεται στο πεδίο των διαφορετικών κοινωνικών και οικονομικών επιλογών που της επιβάλλει η δυτική σκέψη.

### *1.3.1. Η μετανάστευση στην Ελλάδα*

Όμως στην περίπτωση της Ελλάδας συμβαίνει το εξής χαρακτηριστικό φαινόμενο, να μεταναστεύουν οι Έλληνες επιστήμονες για την αναζήτηση εργασίας – κάτι που συμβαίνει, προφανώς, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που χτύπησε τη χώρα εδώ και μία επταετία –ενώ την ίδια στιγμή γίνεται χώρα υποδοχής προσφύγων εξαιτίας των διακρατικών ή των εμφύλιων συγκρούσεων που συμβαίνουν στην περιοχή της Μέσης Ανατολής. Σαν χώρα που γειτονεύει με τις εμπόλεμες ζώνες, γίνεται ο αποδέκτης μεγάλου προσφυγικού κύματος, ένα μέρος του οποίου θέλει να πατήσει σε ευρωπαϊκό έδαφος και να μεταβεί στις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης ή ακόμα και στις Η.Π.Α.

Η διεθνής κοινότητα συνταράσσεται από τέτοιες καταστάσεις και είναι λογικό να δημιουργείται ένα φαινόμενο ανακατανομής του πληθυσμού σε διεθνές επίπεδο, κάτι που προκαλεί οπωσδήποτε ένα έντονο πολυπολιτισμικό φαινόμενο και ταυτόχρονα ένα διαπολιτισμικό διάλογο.

### *1.3.2. Διαπολιτιτισμός*

Εδώ η εκπαίδευση έρχεται να διαδραματίσει το δικό της ρόλο και να διαμορφώσει νέα δεδομένα με βάση τις συνθήκες που καλείται να διαχειριστεί. Σύμφωνα με το λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (https://www.lexigram.gr/lex/enni/διαπολιτισμός#Hist0), ο όρος **διαπολιτισμός** δηλώνει την επιδίωξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Έτσι λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι συνθήκες που επικρατούν δημιουργούν και τις προϋποθέσεις για διασταύρωση των πολιτισμών, τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Το φαινόμενο του ***διαπολιτισμού***, είναι αυτή ακριβώς η δυναμική ολοκλήρωση των πολιτισμών μέσα από μία κοινή συνάντηση, όπου υπάρχει αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και συμβόλων, κάτι που οδηγεί και στο φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέραμε πιο πάνω.

Αυτή η πραγματικότητα γίνεται πιο έντονη από τα τέλη του 20ου αιώνα και ιδιαίτερα από την εποχή του 1989, μετά την πτώση του τείχους του Βερολίνου και παίρνει διαφορετικές διαστάσεις μετά τις εξελίξεις στο χώρο της Μέσης Ανατολής. Ένα τέτοιο περιβάλλον δημιουργεί ένα πλαίσιο ισχυρών μετασχηματισμών (Παρούτσας Δ., *Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα*) όπου υπάρχουν νέα πρότυπα επικοινωνίας και ιδιαίτερα μεγάλη ροή πληροφοριών ροή κεφαλαίων. Μία τέτοια κατάσταση δημιουργεί πολιτισμικές προσδοκίες, ενώ ταυτόχρονα αλλάζει η εικόνα του έθνους-κράτους που υπήρχε μέχρι σήμερα.

### *1.3.3. Επιπολιτισμός*

Η διαδικασία επαφής διαφορετικών ομάδων που έχουν εντελώς διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές δημιουργούν το φαινόμενο του **επιπολιτισμού**.[1] Το σχολείο, που είναι ένα μέρος όπου οι ομάδες αυτές έρχονται σε επαφή τόσο με γηγενείς όσο και με μετανάστες, δίνει τη δυνατότητα της διαπολιτισμικής επαφής και οι διεργασίες αυτού του φαινομένου οδηγούνε στο φαινόμενο του επιπολιτισμού (Παυλόπουλος Ντάλλα.2009:403) που στην πραγματικότητα είναι οι ψυχικές αλλαγές που βιώνει και οι πολιτισμικές μεταλλάξεις που υφίσταται ένα άτομο ως αποτέλεσμα της εμπειρίας της επαφής με άλλες πολιτισμικές ομάδες (Μπεζεβέγκης επιμ.2008 : 19-20).

Αυτή είναι μία αμφίδρομη διαδικασία, κάτι που σημαίνει ότι η προσαρμοστικότητα εντοπίζεται τόσο στην κοινωνία υποδοχής όσο και στις ομάδες των μεταναστών. (Μπεζεβέγκης, 2008:19) Στην ουσία έχουμε έναν πολυπολιτισμικό διάλογο που πραγματοποιείται συνειδητά ή ασυνείδητα μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα. Η διεργασία αυτή λαμβάνει χώρα επειδή το φαινόμενο της επικοινωνίας είναι διαδραστικό και επηρεάζει τους συμμετέχοντες ανεξάρτητα από τη θέση που βρίσκονται.

[1] Ο «επιπολιτισμός» είναι η διαδικασία που αναφέρεται στις αλλαγές στις πολιτιστικές στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές που απορρέουν από τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Είναι δηλαδή «μια διεργασία της πολιτισμικής μεταβολής ως αποτέλεσμα της συνεχούς επαφής ατόμων από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και η οποία συνδέεται με τη χρησιμότητα των κοινωνικών αναπαραστάσεων» (Καρναχωρίτη Δ.-Μ., 2011,:6)

Η διαδικασία και ο τρόπος με τον οποίον θα ενταχθούν οι μετανάστες στην εθνική κοινωνία έχει να κάνει με τους μηχανισμούς που υιοθετεί το κάθε κράτος για να διατηρήσει τις κοινωνικές ισορροπίες ανάμεσα στους γηγενείς και τους μετανάστες και αυτό αποτυπώνεται οπωσδήποτε μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ελληνική πραγματικότητα γίνεται χώρος υποδοχής μεταναστών από την εποχή της δεκαετίας του 1980. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία εμπειρία στην ελληνική πραγματικότητα που υπερβαίνει τα 30 χρόνια Ένα τέτοιο φαινόμενο δεν μπορεί παρά να προκαλέσει πολιτιστικό μετασχηματισμό και ταυτόχρονα θα δημιουργήσει ζητήματα διαχείρισης που θα περάσουν μέσα από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό όμως δεν αλλάζει τα δεδομένα, γιατί ακόμα και η πορεία των πληροφοριών στο διαδίκτυο είναι τόσο γρήγορη και τόσο αποτελεσματική που σίγουρα, πέρα από το φαινόμενο της μετανάστευσης, υπάρχει μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους που μπορεί να βρίσκονται από τη μία άκρη του πλανήτη μέχρι και την άλλη.

Είναι, λοιπόν, φυσικό, ότι το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας δεν έρχεται μόνο από τις μεταναστευτικές ροές ή από την παρουσία προσφύγων στα σύνορα μίας χώρας. Επειδή όμως η παρουσία των μεταναστών και των προσφύγων είναι μία πιο χειροπιαστή πραγματικότητα από τη διακίνηση πληροφοριών, των αγαθών και των υπηρεσιών, είναι πιο εύκολο να ενοχοποιηθεί η εικόνα του μετανάστη και του πρόσφυγα για την πολιτιστική μετάλλαξη της κοινωνίας.

## 1.4. Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας

Συνεχίζοντας τη μελέτη μας θα σταθούμε σε μία παρατήρηση που έκανε ο Samuel Huntington επισημαίνοντας ότι ο κόσμος βρίσκεται σε μία ταυτόχρονη διαδικασία αποσύνθεσης και ολοκλήρωσης (Huntington, 2001, :36) και αυτή είναι μία κατάσταση που συμβαίνει, κυρίως, μετά τη διάλυση του σοσιαλιστικού κόσμου και την προσπάθεια των

πρώην σοσιαλιστικών κρατών να ενταχθούν στις δομές (ΝΑΤΟ, Ευρωπαϊκή Ένωση) της δυτικής συμμαχίας.

Αυτή η λογική της αποσύνθεσης γίνεται κατανοητή, αν προβάλουμε τη διάλυση της ΕΣΣΔ και των δορυφορικών κρατών, αλλά την ίδια στιγμή η ολοκλήρωση φαίνεται αδύνατη, αφού η επικράτηση του μοντέλου της αστικής δημοκρατίας δεν μπόρεσε να δώσει απαντήσεις στο πολιτικό κενό που άφησε ο σοσιαλιστικός κόσμος.

Η διάλυση των χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού έφερε στην επικαιρότητα τους πολιτισμούς που είχαν καλυφθεί κάτω από τις σοσιαλιστικές νόρμες, αλλά ταυτόχρονα έκανε περισσότερο εμφανή τη διαφορά μεταξύ Βορρά και Νότου σε οικονομικό πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο. Πάνω σε αυτή την ανομοιογένεια ο Huntington αντιλαμβάνεται μία πραγματικότητα 7 ή 8 διαφορετικών πολιτισμών που μπορούν να κυριαρχήσουν (Huntington, 2001:37), ενώ την ίδια στιγμή δίνει μία συγκεκριμένη προσέγγιση που θα ήταν ενδιαφέρουσα να την εξετάσουμε :

*« 1. Οι δυνάμεις της ολοκλήρωσης στον κόσμο είναι πραγματικές και είναι ακριβώς αυτές που παράγουν αντίρροπες δυνάμεις πολιτιστικής επιβεβαίωσης και πολιτισμικής συνείδησης.*

*2. Ο κόσμος, κατά μία έννοια, είναι διμερής, αλλά η κεντρική διάκριση είναι μεταξύ της Δύσης, που αποτελεί τον κυρίαρχο πολιτισμό, και όλων των υπόλοιπων, που όμως έχουν ελάχιστα κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Εν ολίγοις, είναι χωρισμένος στη Δύση, από τη μια, και σε πολλούς μη δυτικούς πολιτισμούς, από την άλλη.*

*3. Τα εθνικά κράτη είναι και θα παραμείνουν οι σημαντικότεροι πρωταγωνιστές στις παγκόσμιες υποθέσεις, αλλά τα συμφέροντά τους, οι σχέσεις, τους και οι συγκρούσεις τους όλο και πιο πολύ διαμορφώνονται από πολιτιστικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.*

*4. Ο κόσμος βρίσκεται πράγματι σε κατάσταση αναρχίας, βρίθει φυλετικών και εθνικών συγκρούσεων, αλλά οι συγκρούσεις που αποτελούν μεγαλύτερο κίνδυνο για τη σταθερότητα, είναι εκείνες που διεξάγονται μεταξύ κρατών ή ομάδων από διαφορετικούς πολιτισμούς».*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ανακαλύπτουμε μία υπεραπλουστευμένη ανάλυση, που θέλει τον δυτικό κόσμο σαν μία ενιαία πραγματικότητα απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, κάτι που διέψευσε στην πράξη η οικονομική κρίση που εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και ανέδειξε τη διαφορά αντιλήψεων σε ζητήματα οικονομικά και τη διαφορά σε ένα κοινωνικό status από χώρα σε χώρα και από λαό σε λαό. Η συγκεκριμένη κρίση έβγαλε στην επιφάνεια τόσο τις εσωτερικές συμμαχίες όσο και τις αντιπαλότητες που υπάρχουν μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και στην περιοχή της Βαλκανικής Χερσονήσου.

Αντίθετα, αυτό που ο Huntington περιέγραψε ως ***Δυτική Χριστιανοσύνη*** (Huntington, 2001, :49) δεν φαίνεται να εμφανίστηκε. Με αυτό τον τρόπο η Ευρωπαϊκή Ένωση έχασε την ταυτότητά της ευρωπαϊκής αλληλεγγύης. Από την άλλη πλευρά δεν είναι δυνατόν να μη συμφωνήσουμε στην παρατήρηση ότι ο κόσμος βρίθει φυλετικών και εθνικών συγκρούσεων και βρίσκεται σε μία κατάσταση αναρχίας. Η παραδοχή ότι ***τα εθνικά κράτη θα μείνουν ο κυρίαρχος κορμός της πραγματικότητας*** είναι κάτι που πρέπει να μας προβληματίσει και να αντιληφθούμε ότι η έννοια έθνος – κράτος αποτελεί ένα βασικό πυλώνα, ακόμα και στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Παρά το γεγονός ότι πέρασε μεγάλο χρονικό διάστημα από το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, οι πολεμικές συγκρούσεις δεν έχουν εκλείψει σε περιφερειακό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και μία ***οικονομική δεσποτεία*** που επηρεάζει το σύνολο των κρατών του κόσμου.

Αυτή η οικονομική δεσποτεία επηρεάζει και την εικόνα του πολιτισμού αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας μία συγκεκριμένη πολιτική, που «ακούει» στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Με αυτό τον τρόπο, απομονώνεται η ολιστική αντίληψη της παιδείας, που θέλει μία ολοκληρωμένη εικόνα της σύγχρονης πραγματικότητας συνδεδεμένη με το παρελθόν και πολύ περισσότερο με τα οράματα για το μέλλον.

Η εκπαίδευση, ιδιαίτερα στη διαπολιτισμική διάσταση, προσπαθεί να διαχειριστεί αυτή την πραγματικότητα στα πλαίσια ενός παγκόσμιου πολιτισμού (Huntington ,2001:72 -74) που το προκάλεσαν α) η διάλυση του σοβιετικού κόσμου, β) η αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών στο κομμάτι που λέγεται εμπόριο, επενδύσεις, τουρισμός, Μ.Μ.Ε., ηλεκτρονικές

επικοινωνίες και γ) η εμφάνιση αυτού του πολιτισμού ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας η οποία ξεκίνησε το 18ο αιώνα και κατά τα φαινόμενα ολοκληρώνεται στον 21ο.

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας (Huntington, 2001:106) έκανε την εμφάνισή του στα πλαίσια ενός οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού, με την ταυτόχρονη αναβίωση θρησκείας. κάτι που συνδέεται άμεσα με την πτώση του σοβιετικού κόσμου και την ίδια στιγμή ανέδειξε την αδυναμία των δυτικών δημοκρατιών να δώσουν πειστικές απαντήσεις σε έναν κόσμο που αναζητούσε καινούργια ταυτότητα και περίμενε μία διαφορετική εικόνα στα πλαίσια της αστικής δημοκρατίας.

### *1.4.1. Από την Πολυπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα*

Η διαπολιτισμικότητα είναι ένας τρόπος επικοινωνίας μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον˙ έτσι αυτό το πλεονέκτημα γίνεται εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να μπορέσει να διαχειριστεί η εκπαιδευτική κοινότητα την ποικιλομορφία του κοινωνικού τοπίου, που ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αιτία, παραμένει πολυσύνθετο και πολυπρισματικό, σε σημείο που πολλές φορές να διαταράσσει την ευρύτερη κοινωνική ισορροπία. Οι αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ***α) η αναγνώριση της ετερότητας, β) η κοινωνική συνοχή, γ) η ισότητα, δ) η δικαιοσύνη, ε) η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, στ) η διευκόλυνση της επικοινωνίας ζ) η καταπολέμηση του ρατσιστικού και εθνικιστικού τρόπου σκέψης, η) η καλλιέργεια της ευαισθησίας, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, θ) η ενσυναίσθηση, ι) η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό, ια) η εκπαίδευση για την Ειρήνη*** (Νικολάου, 2011, Μπεζάτη.- Θεοδοσοπούλου, 2006:181-182)

Η διαπολιτισμική προσέγγιση από μόνη της σημαίνει την αναγνώριση διαφορετικών ταυτοτήτων μέσα στην ίδια την κοινωνική πραγματικότητα που προέρχεται από διαφορετικές εθνικές και κοινωνικές ομάδες με αντίστοιχες αφετηρίες και εμπειρίες

που καλούνται να συνδυαστούν και να βρεθούν σε ένα πλαίσιο ανταλλαγής πάνω στη λογική της αμοιβαιότητας.

Η ανάγνωση και μόνο των παραπάνω αρχών αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα γιατί ο χώρος διεκδίκησης ανάμεσα στις ομάδες των μεταναστών και τις ομάδες των γηγενών έγινε αντικείμενο πολεμικών πολιτικών και κοινωνικών συγκρούσεων που είναι γνωστές μέσα στο βάθος της ιστορίας. Επομένως, μια τέτοια πραγματικότητα θα απαιτούσε μια διαφορετική κοσμοαντίληψη και ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας κοινά αποδεκτό από όλες τις πλευρές.

Ένα τέτοιο κοινωνικό υπόβαθρο γίνεται αποδεκτό και σε μεγάλο βαθμό εξυπηρετεί τα επενδυτικά σχέδια των επιχειρήσεων, χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι ώριμες οι κοινωνικές συνθήκες, ιδιαίτερα σε μία περίοδο έντονων θρησκευτικών, πολεμικών και πολιτισμικών ανταγωνισμών.

Τα ζητήματα που προκύπτουν με το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τόσο ρευστά, επειδή δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεωρία που να καλύπτει το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης˙ υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών θεωριών που καλύπτει το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας, γι’αυτό και οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης προτείνουν διαφορετικά πλαίσια πάνω στα ζητήματα εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πολυπρισματική αντίληψη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλεται στο γεγονός ότι τα ζητήματα του πολιτισμού αντιμετωπίζονται κάτω από διαφορετικές ερμηνείες, που έχουν τόσο φιλοσοφική διάσταση όσο και κοινωνιολογική προσέγγιση, καθώς τα ίδια στοιχεία έχουν τη δυνατότητα να ερμηνευθούν με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, οι εκπρόσωποι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσλαμβάνουν διαφορετικές εικόνες και οπτικές του ζητήματος.

Το κοινωνικό μοντέλο που προβάλλουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις επιθέσεις των ισλαμιστών ριζοσπαστών τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, ενώ παράλληλα μια τέτοια προσέγγιση (διαπολιτισμική) θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αφήνει κενά που μπορούν να μετατραπούν σε πλεονέκτημα όλων όσοι επιθυμούν να αλλάξουν το status quo στην παγκόσμια πραγματικότητα. Την

ιδια στιγμή, που η οικονομική και κοινωνική κρίση δεν εξυπηρετούν τη συνοχή του πολιτικού μοντέλου που εμφανίζεται σαν αδιαφιλονίκητος πρωταγωνιστής των εξελίξεων, τα τυφλά χτυπήματα και οι επιθέσεις των Τζιχαντιστών προκαλούν εσωτερική συσπείρωση των κοινωνιών.

Παράλληλα όμως η προσφυγική κρίση και οι εξελίξεις στο χώρο της Μέσης Ανατολής επιβάλουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν άνθρωποι με διαφορετικές κουλτούρες μέσα σε έναν χώρο που γίνεται αποδέκτης διαφορετικών πολιτισμών, με τις ελάχιστες απώλειες σε επίπεδο κοινωνικών συγκρούσεων.

Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρείται η αναγνώριση της ταυτότητας του άλλου και κατά κάποιον τρόπο η δυνατότητα ενσωμάτωσης διαφορετικών εθνικών ομάδων μέσα στο ίδιο το κοινωνικό σύνολο. Έχοντας ως δεδομένο ότι κάθε κοινωνική ομάδα με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι η ίδια φορέας πολιτισμού μπορούμε να αντιληφθούμε ότι δεν δέχεται μόνο αλλά και προκαλεί πολιτιστικές επιρροές στην ίδια την κυρίαρχη ομάδα που συγκροτεί το κοινωνικό σύνολο (Καναβάκης, 2004:.3).

Υπάρχει δηλαδή μία αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας που διαφοροποιεί τα πράγματα και πολλές φορές αλλάζει αντιλήψεις και νοοτροπίες αυτό όμως δεν είναι αρκετό για να μεταβάλει το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο σε ένα σχολείο πολυπολιτισμικότητας, αφού τα βασικά δομικά στοιχεία κοινωνικού περιβάλλοντος προέρχονται από την κυρίαρχη εθνική ομάδα που αποτελεί τον κορμό του κοινωνικού συνόλου της συγκεκριμένης περιοχής.

Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα αποδέχεται την παρουσία διαφορετικών εθνικών ομάδων που με τις δικές τους παραδόσεις και ιδιαιτερότητες μπορούν και πρέπει να συνυπάρξουν μέσα στο ίδιο κοινωνικό γίγνεσθαι. (Καναβάκης, 2004:4). Έτσι μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται φανερή η εικόνα της ταυτότητας μέσα από τη μελέτη διαφορετικών στοιχείων και ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοαντίληψη των ίδιων των μαθητών.

### *1.4.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*

Στην Ελληνική πραγματικότητα το πρώτο νομοθέτημα που έβαλε τις βάσεις για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο νόμος 1404/83, άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24-11-83, με τον οποίο ιδρύονται για πρώτη φορά Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, ακολουθεί ο νόμος 1894/90 για το ίδιο θέμα που εξειδικεύει ακόμη περισσότερο τα πράγματα ενώ με το νόμο 1865/89 (Φ.Ε.Κ. 210 τ.Α΄/28-9-89), άρθρο 7, παράγραφος 1, γίνεται η πρώτη αναφορά σε ζητήματα εκπαίδευσης που αφορά παλιννοστούντες, ακολουθεί ο νόμος 2413/1996 (Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις,* που οργανώνει την εκπαιδευτική πολιτική στο συγκεκριμένο τομέα πιο συστηματικά. Στα δύο νομοθετήματα γίνεται περισσότερο μία διαχείριση ενός φαινομένου και λιγότερο η επισταμένη μελέτη που αφορά το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η περίοδος που προηγείται του 1996 και ασχολείται με την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού εντοπίζεται στη δεκαετία του 1970 (Δαμανάκης, 2000:.4, 2005:156) και εστιάζει ιδιαίτερα στην επιείκεια των εισαγωγικών και κατατακτήριων εξετάσεων απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από το εξωτερικό. Μία δεκαετία μετά, από την εποχή του 1980 και επέκεινα δηλαδή, ξεκινάει η θεσμοθέτηση υποστηρικτικών δομών όπως είναι οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα.

Ενώ στο νομό του 1996 γίνεται περισσότερη αναφορά σε ζητήματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και σχεδόν καμιά αναφορά στην παρεχόμενη εκπαίδευση της Ελλάδας στους αλλοδαπούς, παρόλα αυτά μπαίνουν οι βάσεις για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα άρθρα 34, 35, 36 και 37 που μιλάνε για την ίδρυση σχολείων παλιννοστούντων. Θέτουν, επομένως, τη διαπολιτισμική

αγωγή σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, σε σχέση με τη γενική αγωγή που παρέχεται από το ελληνικό κράτος στους πολίτες του. Η παρουσία αλλοδαπών θα πάρει περισσότερες διαστάσεις τα επόμενα χρόνια, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έχοντας σαν βασική αιτία τους οικονομικούς μετανάστες και αργότερα από τους πρόσφυγες από την περιοχή της Μέσης Ανατολής.

Ενώ λοιπόν αρχικά υπάρχει μάλλον έλλειμμα αυτού που ονομάζουμε διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπάρχει εντούτοις μία σειρά νομοθετικών διαταγμάτων, προεδρικών διαταγμάτων, νόμων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων που αφορούν την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού[2], γεγονός που είναι αδύνατο να διαφύγει από την έρευνα ενός μελετητή.

Εκεί, περιγράφεται με κάθε λεπτομέρεια ο τρόπος με τον οποίον στελεχώνονται οι υπηρεσίες της εκπαίδευσης στο εξωτερικό, ο τρόπος απόσπασης των εκπαιδευτικών, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε ζητήματα που αφορούν τη δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τόσο των ελληνοπαίδων του εξωτερικού όσο και του προγράμματος σπουδών των αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών στην Ελλάδα.

Χωρίς να αποτελεί ό,τι καλύτερο, με την εκπαιδευτική νομοθεσία που θεσμοθετείται μέσα στο νόμο του 1996 γίνεται μία πρώτη συστηματική προσπάθεια με την ίδρυση των σχολικών μονάδων των παλιννοστούντων. Εδώ βέβαια θα έπρεπε να τεθεί το ερώτημα αν η εκπαίδευση αυτή θα έπρεπε να είναι ξεχωριστή ή ενσωματωμένη μέσα στις δομές του δημόσιου ελληνικού σχολείου, κάτι που επιχειρούν άλλα νομθετήματα και συγκεκριμένα οι εγκύκλιες διατάξεις του 2011 και του 2017 (Φ. 1 ΣΤ / 814 / 103114 /Γ1. 9.9.2011, αρ 125211/Γ1/1.11.2011, Φ. 1 ΣΤ / 1031/ 131967 /Γ1 16.11.2011 και Φ. 1 ΣΤ / 1078 / 137471 /Γ1 29.11.2011 και αριθμ. 169735/ΓΔ4 ΦΕΚ 3727./31.10.2017 τ.Β ) που αναφέρονται στην ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής των Φροντιστηριακών Τμημάτων και αυτών που χαρακτηρίζονται ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Οι ανάγκες που προσπαθεί να καλύψει η ελληνική πολιτεία με το πλήθος των νομοθετικών ρυθμίσεων αποδεικνύει ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών και των προσφύγων δεν είναι ένα θέμα που μπορεί να αντιμετωπιστεί, χωρίς συγκεκριμένη

[2] Η σχετική νομοθεσία παρατίθεται στο παράρτημα Α όπου παραθέτουμε το συνολο των νομοθετημάτων εκπαίδευσης

εκπαιδευτική πολιτική που θα βασίζεται πάνω στη φιλοσοφία του ***τι Πολίτη θέλουμε να διαμορφώσουμε.***

Οι παράλληλες δομές όπως είναι οι Τάξεις Υποδοχής και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας λειτουργούν παράλληλα με την κανονικό κύκλο μαθημάτων, ενώ τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν μέσα στις ίδιες εκπαιδευτικές δομές μετά την ολοκλήρωση του σχολικού ωραρίου. Μέσα σε αυτές τις δομές γίνεται υποστηρικτική διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών, των τσιγγανοπαίδων και μαθητών που έχουν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς μαθησιακά προβλήματα.

Μέσα σε αυτή την προσπάθεια το διάστημα 1997-2004 έχουμε την πραγματοποίηση δύο προγραμμάτων. Πρόκειται για τα λεγόμενα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης ΕΠΕΑΚ με αντικείμενο την εκπαίδευση των αλλοδαπών, των τσιγγανοπαίδων, των παλιννοστούντων και των μουσουλμανοπαίδων. Ο στόχος του προγράμματος περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα (Gropas and. Triandafyllidou, 2011, p 10, Χριστοδούλου, 2009 :289)

«*Οι γενικοί στόχοι του Προγράμματος είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, η παροχή στους εκπαιδευτικούς γνώσεων, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων, η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.*

*Τα μέτρα και οι παρεμβάσεις που προβλέπονται στα πλαίσια του έργου έχουν αφετηρία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σχολικής κοινότητας και προσβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών που μπορούν να βελτιώσουν τους όρους επικοινωνίας, μάθησης και δράσης για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς. Οι παρεμβατικές ενέργειες δεν απευθύνονται μόνο σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές αλλά και σε γηγενείς μαθητές».*

Εδώ γίνεται μία ξεκάθαρη αναφορά στους στόχους του προγράμματος που έχουν πολιτιστικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις, με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνική ένταξη στην ελληνική πραγματικότητα. Γίνεται μία σαφέστατη αναφορά στην

πολυπολιτισμική ταυτότητα του σχολικού περιβάλλοντος και αναφέρεται ιδιαίτερα η ανάγκη επικοινωνίας γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Είναι λοιπόν ένα πρόγραμμα που απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ανεξάρτητα από την καταγωγή και τη χώρα προέλευσης.

Μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα ξεκινά η διαπολιτισμική εκπαίδευση να γίνεται ένας από τους πυλώνες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτό οφείλεται και στην πληθώρα των αλλοδαπών μαθητών που κατακλύζουν τα σχολεία της χώρας. Σύμφωνα με ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα με θέμα ***τη διαφορετικότητα στα ελληνικά σχολεία,*** το Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο της Φλωρεντίας αναφέρει ότι το συνολικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών το 2011 αγγίζει το 10% του μαθητικού πληθυσμού (Policy Brief ACCEPT PLURALISM Issue 2011/07, p. 1)

Το ίδιο πρόγραμμα επισημαίνει ότι η εθνική διαφορετικότητα βρίσκεται σε επίπεδο ανοχής στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ υπάρχει η παραδοχή ότι η παρουσία των μεταναστών μαθητών επιδρά αρνητικά στο επίπεδο εκπαίδευσης. (Policy Brief ACCEPT PLURALISM Issue 2011/07, p. 2). Αυτή η παρατήρηση από μόνη της αποδεικνύει ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης και απαιτούνται πολλές προσπάθειες, ώστε να σπάσουν τα αρνητικά στερεότυπα που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον. Ας μην ξεχνάμε ότι το σχολικό περιβάλλον είναι προϊόν των ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων και επιλογών που επικρατούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Μία βασική αδυναμία που εντοπίζεται είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στη μάθηση της ελληνικής γλώσσας (Χριστοδούλου, 2009:290) και αυτό αποτελεί το μοναδικό μέσω πολιτιστικής ενσωμάτωσης, χωρίς μία γενικότερη προσέγγιση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής σε σχέση με τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Οπωσδήποτε η γλώσσα επικοινωνίας είναι το βασικότερο μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρόλα αυτά δεν χρησιμοποιούνται άλλα εργαλεία κοινωνικής ενσωμάτωσης που να υποβοηθούν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και σε αυτό ίσως ευθύνεται η έλλειψη υποδομών και πολλαπλών εναλλακτικών επιλογών που θα μπορούσαν να έχουν εργαλειοποιηθεί για τη διδακτική πράξη.

Ο τρόπος αντιμετώπισης και η φιλοσοφία που ακολουθεί κάθε χώρα έχει σχέση με την ποιότητα του πολιτισμού και τις προτεραιότητες που βάζει κάθε φορά. Έχει παρατηρηθεί ότι διαφορετικοί πολιτισμοί (Αβραμίδου,2011:17) προβάλλουν διαφορετικά πρότυπα και κοινωνικές αξίες. Ο δυτικός πολιτισμός προβάλλει περισσότερο ατομικές αξίες, ο ανατολικός πολιτισμός θέτει περισσότερο συλλογιστικές αξίες, η ελληνική πραγματικότητα βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα.

Η διαφορά αντιλήψεων μας οδηγεί στο προφανές, που στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι ο διαφορετικός βαθμός προσέγγισης της πολιτιστικής ετερότητας και αυτό συνοδεύει οπωσδήποτε το ερώτημα που θέσαμε παραπάνω: ***Τι Πολίτη θέλουμε να διαμορφώσουμε;***

Επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας εκφράζει και τα χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας πάνω στην οποία είναι δομημένη η κοινωνία, είναι λογικό μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να βρίσκονται οι ρίζες των πολιτικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα. Η παρουσία μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές δημιουργεί ένα ζήτημα ως προς τον τρόπο επικοινωνίας και το βαθμό αλληλοκατανόησης διαφορετικών κοινωνικών ομάδων που πολλές φορές έχουν και διαφορετικούς αξιακούς κώδικες.

## 1.5. Η σύγκουση των πολιτισμών και η κοινωνική ενσωμάτωση

Η τελευταία μας επισήμανση, σχετικά με τις αξίες και τους κοινωνικούς κώδικες, μας δίνει την ευκαιρία να μπούμε στο φαινόμενο των συγκρούσεων και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Υπάρχει μία ιδιαίτερα λεπτή γραμμή ανάμεσα στις ισορροπίες που μπορούμε να κρατήσουμε στο σχολικό περιβάλλον και αυτό οφείλεται στη διαφορά αντιλήψεων που υπάρχει μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, πολύ περισσότερο αυτό ισχύει όταν μιλάμε για πρόσωπα που έχουν διαφορετικές καταβολές και αυτές προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς˙ τότε μιλάμε για ένα διαφορετικό σύστημα αξιών που έρχεται να επιβληθεί απέναντι σε διαφορετικά πολιτισμικά δεδομένα και να καλύψει από κοινωνικοπολιτιστική πλευρά ένα χάσμα επικοινωνίας που έχει ψυχολογικές προεκτάσεις και διαφορετικές κοινωνικές παραδοχές.

Μια τέτοια κατάσταση μας υποχρεώνει να αντιληφθούμε τις εμπειρίες, κάτι που μπορούμε να εκμεταλλευτούμε αναδεικνύοντας διαφορετικές προσεγγίσεις πάνω σε θέματα επικοινωνίας, μέσα στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου. Η διαπολιτισμική προσέγγιση κρίνεται απαραίτητη, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να ελαχιστοποιήσουμε πιθανές κοινωνικές συγκρούσεις και στοιχεία γκετοποίησης των εθνικών μειονοτήτων, που θα μπορούσαν σε κάποια στιγμή να γίνουν αφορμή για εσωτερικούς ανταγωνισμούς.

Εδώ επανέρχεται το ερώτημα γύρω από την ταυτότητα του Πολίτη, αφού, ανάλογα με τη διαπαιδαγώγηση μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, μπορούμε να προσανατολίσουμε τους μαθητές, αξιοποιώντας - με τον έναν ή τον άλλον τρόπο - τόσο τις πληροφορίες υπάρχουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όσο και τις αφορμές που μπορούμε να αναζητήσουμε μέσα από την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Η ετερότητα μπορεί να μας δώσει συγκριτικά πλεονεκτήματα που μπορούμε να αξιοποιήσουμε στη διδακτική πράξη και στις ενδοσχολικές δραστηριότητες, διαμορφώνοντας μία πραγματικότητα που να δίνει χώρο σε διαφορετικές αντιλήψεις, χωρίς να απεμπολεί το πλαίσιο της κοινωνίας που υποδέχεται τις εθνικές μειονότητες,

αφού όλοι πρέπει να κινηθούν στα πλαίσια του κοινωνικού πλουραλισμού. Διάφοροι ερευνητές (Τεκτονοπούλου, 2011:327) επισημαίνουν το γεγονός ότι σε αυτή την προσπάθεια ελλοχεύει ο κίνδυνος είτε της πλήρους απόρριψης είτε της πλήρους αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι ξεκάθαρες οριοθετήσεις για τον τρόπο επικοινωνίας δίνουν τη δυνατότητα αμοιβαίου σεβασμού και καθιστούν προβλέψιμες τις συμπεριφορές κατά την έκβαση της επικοινωνιακής διαδικασίας. Εδώ η Μαρία Τεκτονοπούλου επισημαίνει (Τεκτονοπούλου,2011:328) ότι *: σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα των ατόμων να διακρίνουν τις διαφορετικές δυνατότητες διαχείρισης των πληροφοριών και βιωμάτων γύρω από μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα* και τίθεται *θέμα αντίληψης πολιτισμικών διαφορών όχι ως πολιτισμικών ορίων, αλλά ως πλούτου επιλογών των ανθρώπινων σχέσεων*.

Ο τρόπος διαχείρισης των πληροφοριών παίζει σημαντικό ρόλο, επειδή η επικοινωνία από μόνη της επηρεάζει καταλυτικά τη δημιουργία των εντυπώσεων και διαμορφώνει τις προϋποθέσεις πάνω στις οποίες κινούνται τα κοινωνικά δρώμενα. Μέσα από τα ίδια τα κοινωνικά δρώμενα οι άνθρωποι αναζητούν χαρακτηριστικά που να εκπροσωπούν τη δική τους ταυτότητα και έτσι όλες οι εθνικές ομάδες αναζητούν τη δική τους καταγραφή, κάτι που τους επιτρέπει να παρουσιάζονται ως πρωταγωνιστές των εξελίξεων. Αυτό από μόνο του δικαιώνει την κοινωνική τους παρουσία και επιτρέπει την ενσωμάτωσή τους μέσα σε μια πραγματικότητα που τη θεωρούν κτήμα τους και έτσι αναγνωρίζουν το σύνολο των κοινωνικών συμβάσεων που μπορούν να αποδεχτούν.

Όταν δεν μπορούν να αποδεχτούν τη συμμετοχή τους σε μία πραγματικότητα ή όταν δεν μπορούν να βρουν το χώρο που επιθυμούν μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, τότε δεν αποδέχονται τις κοινωνικές συμβάσεις και έρχονται αντιμέτωποι με ολόκληρο το κοινωνικό τοπίο, που θεωρούν ξένο ως προς την ψυχολογία τους, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους. Εδώ μπαίνει το ζήτημα της ***αυτοεκπληρούμενης προφητείας***, τι περιμένει η κάθε εθνική ομάδα από τον κοινωνικό χώρο υποδοχής της και τι μπορεί να προσφέρει στο χώρο αυτόν, έτσι ώστε να υπάρχει ένα σύστημα ισορροπιών στα πλαίσια μιας ευρύτερης αμοιβαιότητας και να μην αισθάνεται κανείς ότι απειλείται η εθνική, κοινωνική, θρησκευτική, οικονομική ταυτότητα του, είτε προέρχεται από το χώρο

του οικοδεσπότη είτε προέρχεται από το χώρο του φιλοξενούμενου, γιατί η δυνατότητα ενσωμάτωσης διαφορετικών κοινωνικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων σε μία νέα πραγματικότητα είναι ζήτημα χρόνου και πολλών διεργασιών που συμβαίνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η διαδικασία ενσωμάτωσης μέσα στον κοινωνικό περίγυρο είναι ένας μηχανισμός που ισχύει για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα αν ανήκουν στην κατηγορία των γηγενών, των μεταναστών ή των προσφύγων και αυτός ο μηχανισμός επιτρέπει τη διαμόρφωση της ταυτότητας, παράγοντα εξαιρετικά σημαντικού, γιατί επιτρέπει στον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το περιβάλλον (Τεκτονοπούλου,2011:329), να οργανώνει τις επιλογές του και να επικοινωνεί με αυτό.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται, είτε μέσα σε ένα περιβάλλον αποδοχής, είτε μέσα σε ένα περιβάλλον απόρριψης και αυτό προδιαγράφει τις διαθέσεις του ατόμου απέναντι στην κοινωνία και ποδηγετεί τις επιλογές του σε τέτοιο βαθμό ώστε κάποτε να λειτουργεί ενισχυτικά ή αρνητικά. Απέναντι στην υφιστάμενη πραγματικότητα, αν εξετάσουμε το προφίλ των ανθρώπων, που επηρεάζονται από τους ριζοσπάστες ισλαμιστές και επιτίθενται σε πολλές περιοχές του δυτικού κόσμου, θα διαπιστώσουμε ότι είναι άνθρωποι της διπλανής πόρτας που ενώ μεγάλωσαν και εκπαιδεύτηκαν μέσα στη δυτική κοινωνία, δεν μπόρεσαν να βρουν εκείνα τα ερείσματα που θα τους ενσωμάτωναν στην ίδια την πραγματικότητα και έτσι απέκτησαν το ψυχολογικό κενό που τους επέτρεψε να δεχτούν μια διδασκαλία ριζοσπαστικοποίησης, η οποία τους έφερε κοντά σε ακραίες συμπεριφορές.

Ο Samuel Huntington (Huntington, 2001:26), επισημαίνει ότι οι συγκρούσεις στο μέλλον, θα οφείλονται σε άτομα, σε ομάδες και σε λαούς που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτιστικές οντότητες. Η ετερότητα, σε επίπεδο πολιτισμού, είναι εμφανής από τον τρόπο δράσης των πρωταγωνιστών που ριζοσπαστικοποιήθηκαν, χωρίς να γίνονται αντιληπτοί, όχι μόνο από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και από το ευρύτερο φιλικό περιβάλλον˙ πρόκειται δε για προσωπικότητες που δεν έδωσαν ιδιαίτερες αφορμές και σημάδια κοινωνικής απόκλισης. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει, ότι όλα τα πρόσωπα και οι

ομάδες που δεν θα μπορέσουν να ενσωματωθούν επιτυχημένα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο είναι εν δυνάμει απειλή για το ίδιο το κοινωνικό σύνολο,

Το γεγονός ότι **η κουλτούρα** επηρεάζει την ψυχολογία και τις επιλογές των ανθρώπων, σημαίνει ότι **λειτουργεί είτε σα διαχωριστική γραμμή είτε σαν ενοποιητική δύναμη**. Αυτό από μόνο του σημαίνει ότι η κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει σε πολλαπλά επίπεδα και να δημιουργήσει προϋποθέσεις για ενδεχόμενες συνέργειες ή συγκρούσεις, χωρίς αυτές να είναι φανερές πριν από το χρόνο που θα εκδηλωθούν.

Η εκπαίδευση, που είναι φορέας πολιτισμού και διαχειριστής της κουλτούρας, έχει σαν αποστολή, να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αναγνώριση της πολιτιστικής ετερότητας και την ανάπτυξη της συνέργειας διαφορετικών εθνικών κοινωνικών ομάδων, ενισχύοντας τα δεδομένα συνεργασίας και αμβλύνοντας τις προϋποθέσεις εσωτερικών συγκρούσεων.

Τα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού διαλόγου εξυπηρετούν μία τέτοια πραγματικότητα και μάλιστα σε μία εποχή που ο δυτικός πολιτισμός γνωρίζει ρωγμές εξαιτίας της κρίσης αξιών που έχει μετατραπεί σε μία ευρύτερη οικονομική κρίση. Αφού με αυτά τα δεδομένα η Δύση δεν μπόρεσε να δώσει τις απαραίτητες απαντήσεις στις μη δυτικές κοινωνίες και ούτε κατόρθωσε να μπει διαμεσολαβητής, επιλύοντας τις δικές τους συγκρούσεις, έχει μετατραπεί κατά το μάλλον ή ήττον σε ένα θεατή των εξελίξεων, από τις οποίες πολλές φορές προσπαθεί να επωφεληθεί υποστηρίζοντας, κατά περίπτωση, τη μία ή την άλλη πλευρά. Η εκπαίδευση, μέσα σε όρια παγκοσμιοποίησης, κατά τον Γ. Μάρκου (Μάρκου,2011) *επιχειρεί να διαμορφώσει την εικόνα του δημοκρατικού διαπολιτισμικού πολίτη, αλλά αυτό είναι δυνατό να γίνει μέσα σε μία δημοκρατική κοινωνικοποίηση με γνώση των ορίων που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά του, ώστε να μην προκαλεί ύβρη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο*.

### *1.5.1. Ο Διαπολιτισμικός Πολίτης*

Εδώ θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε τι εννοεί με τον όρο **διαπολιτισμικός πολίτης** και πόσο αυτή η έννοια της διαπολιτισμικότητας διαφοροποιεί την εικόνα του πολίτη από αυτή που γνωρίσαμε στο παρελθόν, αφού, ιστορικά, η υιοθέτηση της παιδείας μιας χώρας δημιουργεί το πολιτιστικό υπόβαθρο για να μπορέσει κάποιος να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης μιας εθνικής κοινωνίας. Αυτό σημαίνει τη δυνατότητα του πολίτη να μπορεί να αντιληφθεί πολλές και διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες, τις οποίες καλείται να αποδεχτεί και να τοποθετήσει τον εαυτό του απέναντι σε αυτές διατηρώντας τη δική του πολιτιστική αυτονομία.

Αξίζει να σταθούμε λίγο περισσότερο σε αυτή τη νέα ταυτότητα που έχει το τίτλο του διαπολιτισμικού πολίτη και να τη δούμε με βάση τις νέες απαιτήσεις που διαμορφώνονται στο κοινωνικό σκηνικό. Αυτή η νέα ταυτότητα διαφέρει εντελώς από την ταυτότητα του πολίτη που γνωρίσαμε στα πλαίσια του έθνους-κράτους και αυτό γιατί καλείται να καλύψει μία νέα ανάγκη, αυτή της συνύπαρξης που γίνεται στα πλαίσια της ***παγκοσμιοποίησης***. Πριν ωστόσο καταλήξουμε στην ανάλυση της νέας ταυτότητας που θα διέπει τον πολίτη του εικοστού πρώτου αιώνα πρέπει να αναρωτηθούμε ταυτόχρονα και για το προσδιορισμό του όρου παγκοσμιοποίηση που φαίνετα;ι να παίζει καταλυτικό ρόλο στην κοινωνική πραγματικότητα.

Η έννοια της παγκοσμιοποίησης έχει πάρει πολλές και διαφορετικές σημασίες από την εποχή που πρωτοεμφανίστηκε μέχρι και τις ημέρες μας. Η πρώτη επαφή με τον όρο ***παγκοσμιοποίηση*** ανάγεται ήδη στην εποχή της ελληνικής αρχαιότητας και εμφανίζεται κυρίως στις αντιλήψεις των Στωικών (Δρογίδης, 2010 :53, Sabine, 1961: 170) και μάλιστα μέσα από κείμενα του Χρύσιππου. Εκεί η έννοια παγκόσμιου χωριού έχει να κάνει με τη μητροπολιτική θέση μιας πόλης (οικουμενική πόλη) σε σχέση με τις άλλες που συνορεύει και που μπορεί να επηρεάσει. Αργότερα, την εποχή της ανάπτυξης του κεφαλαίου και της βιομηχανικής επανάστασης η παγκοσμιοποίηση πήρε οικονομικό χαρακτήρα με στόχο την εξάπλωσή του κεφαλαίου για τη δημιουργία μιας πραγματικότητας που θα κυριαρχούσε απέναντι στις εθνικές κοινωνίες.

Η οικουμενική διάσταση στις απόψεις των Στωικών έχει ένα πολιτιστικό υπόβαθρο που στην περίπτωση της νεότερης ευρωπαϊκής ιστορίας αντικαθίσταται με την οικονομική λογική των επενδύσεων Στη μία πλευρά, έχουμε μία πολιτιστική διάσταση και θεσμική παρέμβαση, στην άλλη πλευρά, έχουμε μία μονεταριστική αντίληψη που πρέπει να επιβληθεί για οικονομικούς λόγους που δεν αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά όσους ασχολούνται με επιχειρηματικές δραστηριότητες, όπως ακριβώς διαμορφώθηκε μέσα από τον ηλεκτρονικό και τον έντυπο τύπο. Εκεί θα υπάρχουν οι κοινές νόρμες αισθητικής, οι νέες επικοινωνιακές αρχές που θα καλύπτουν τις ανάγκες που επιβάλλει η επενδυτική δραστηριότητα του απρόσωπου και ανώνυμου υπερεθνικού κεφαλαίου.

Εδώ το κοινωνικό σύνολο, από πρωταγωνιστής των εξελίξεων, γίνεται καταναλωτής αναλώσιμων προϊόντων και υποβάλλεται, στα πλαίσια του κέρδους, σε συγκεκριμένες κοινωνικές νόρμες, που αργότερα περνούν την πολιτική των brand name της μόδας, επιβάλλοντας τη λογική της ομοιομορφίας.

Ο διαπολιτισμικός πολίτης είναι δημιούργημα των μετακινήσεων και των εσωτερικών ανακατατάξεων που πραγματοποιούνται στις διάφορες χώρες την ίδια στιγμή είναι αποτέλεσμα της διαχείρισης των ενεργειακών αποθεμάτων που έφεραν τον πλανήτη σε μία δύσκολη θέση˙ έτσι θα υποχρεωθεί να αποδεχτεί τη θέση και το ρόλο του σε σχέση με τη λειτουργία αυτού του μοντέλου που ονομάζουμε παγκόσμια κοινότητα.

Η εικόνα της πολιτισμικής ετερότητας καλύπτει όχι μόνο τις μετακινήσεις πληθυσμών ανάμεσα σε εμπόλεμες ζώνες και σε ζώνες ειρηνικής διαβίωσης αλλά ταυτόχρονα καλύπτει και τις νόρμες που επιβάλλει η τηλεοπτική και διαδικτυακή επικοινωνία, ενώ ταυτόχρονα προκαλεί αλλαγή των κοινωνικών στερεοτύπων για χάρη της διατήρησης της κοινωνικής ειρήνης.

Θα πρέπει να γυρίσουμε και πάλι στη διαπίστωση ότι η κουλτούρα δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές και την ίδια στιγμή μπορεί να αποτελέσει ενοποιητική δύναμη. Εδώ θα πρέπει να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί προκαλεί διαχωριστικές γραμμές˙ την απάντηση επιχειρεί να μας τη δώσει ο Samuel Huntington (Huntington, 2001:143-145):

- *Ο κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικές ταυτότητες οι οποίες μπορεί να ανταγωνίζονται ή να ενισχύουν η μία την άλλη (...)*
- *Η αυξημένη απήχηση της πολιτιστικής ταυτότητας αποτελεί σε μεγάλο βαθμό (...) συνέπεια ενός κοινωνικοοικονομικού εκσυγχρονισμού στο ατομικό επίπεδο. Το ξερίζωμα και η απομόνωση που βιώνουν οι άνθρωποι σε ατομικό επίπεδο δημιουργούν την ανάγκη για πιο ουσιαστικές ταυτότητες (...).*
- *Η ταυτότητα σε οποιοδήποτε επίπεδο – ατομικό, φυλετικό, πολιτισμικό - μπορεί να προσδιοριστεί μόνο σε σχέση με έναν άλλο, ένα διαφορετικό άτομο ή πολιτισμό (...)*
- *Οι πηγές των συγκρούσεων μεταξύ των κρατών και των ομάδων διαφορετικών πολιτισμών είναι, σε μεγάλο βαθμό, αυτές οι οποίες πάντα προκαλούσαν τις συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων: ο έλεγχος ανθρώπων, εδαφών, πλούτου και πηγών ενέργειας καθώς και ο έλεγχος του συσχετισμού δύναμης, δηλαδή της ικανότητας να επιβάλουν τις αξίες, τον πολιτισμό και τους θεσμούς στην άλλη ομάδα (...)*
- *Οι αντιπαραθέσεις είναι πανταχού παρούσες*

Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν αιτίες σύγκρουσης, ενώ την ίδια στιγμή μπορούν να αποτελέσουν και παραμέτρους πάνω στις οποίες θα χτιστεί η ταυτότητα του διαπολιτισμικού πολίτη, αφού μπορούν να αποτελέσουν και όρια πάνω στα οποία μπορούν να χτιστούν οι κώδικες επικοινωνίας που επιβάλλει η πολυπολιτισμική συνύπαρξη.

## 1.6. Κώδικας Αξιών και Κοινωνικός Μετασχηματισμός

Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώνεται ένας νέος κώδικας αξιών που επιδιώκει να προκαλέσει κοινωνικό μετασχηματισμό, αυτό σημαίνει ότι η πραγματικότητα αλλάζει επειδή και η ταυτότητα του πολίτη μεταλλάσσεται κι αυτή η αλλαγή καλείται να μετουσιωθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον με όχημα την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο νέος κώδικας θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συνύπαρξη στα πλαίσια της αμοιβαιότητας πάνω στη βάση των υποχωρήσεων που θα πρέπει να κάνουν οι διάφορες εθνικές ομάδες. Αυτή η αναγνώριση της ετερότητας δεν θα πρέπει να αλλοιώσει τα χαρακτηριστικά, ούτε να περιορίσει την αυτονομία των διαφόρων πολιτισμών που καλούνται να συνυπάρξουν. Το ζήτημα είναι κάτω από ποιες προϋποθέσεις είναι διατεθειμένα τα άτομα να περιφρουρήσουν τις πολιτισμικές τους καταβολές και να παραχωρήσουν στους άλλους το χώρο που χρειάζονται, για να συμπράξουν στην κοινωνική διαδικασία.

Το σχολικό περιβάλλον έρχεται να διαδραματίσει το δικό του ρόλο και να δημιουργήσει τις λεπτές ισορροπίες που χρειάζεται η κοινωνία, για να ενσωματώσει όλες τις ετερότητες, στο βαθμό που αυτές είναι χρήσιμες για το κοινωνικό οικοδόμημα, καθώς και να επιλέξει ποια εργαλεία θα αξιοποιήσει η εκπαιδευτική κοινότητα, για να κατορθώσει να ισορροπήσει μέσα στις προκλήσεις.

Θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας δεν υπάρχει μόνο στο μαθητικό δυναμικό, αλλά και στο προσωπικό που θα κληθεί να ολοκληρώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού σε κάθε περίπτωση η προσέγγιση των φαινομένων δεν εξαρτάται μόνο από την ποικιλομορφία της τάξης, αλλά και από τις αντιλήψεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν τα ζητήματα που πρέπει να διδάξουν.

Ο τρόπος προσέγγισης των διαφόρων κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις διδακτικές ενότητες επηρεάζει και την ερμηνεία τους κι αυτό έχει άμεση σχέση με το πώς

οι μαθητές θα αντιληφθούν την πραγματικότητα και θα εσωτερικεύσουν τα μηνύματα που θα βγουν από τη διδακτική πράξη.

Μέσα από τη διαπολιτισμική αγωγή η εθνική ταυτότητα γίνεται μέρος της καθολικής ταυτότητας (Παπακωνσταντίνου, Κατσίρας, 2009:75) του διαπολιτισμικού πολίτη, εδώ οι εθνικές καταβολές αποτελούν τη βάση μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης και αυτό επιτρέπει τη διαμόρφωση κοινωνικών συμπεριφορών που καλύπτουν το σύνολο της ανθρωπότητας, γιατί τα αποτελέσματά τους έχουν παγκόσμιες προεκτάσεις. Τέτοια παραδείγματα είναι οι διεθνείς οργανώσεις *Γιατροί του Κόσμου, Γιατροί Χωρίς Σύνορα, Διεθνής Αμνηστεία* κλπ.

Η αλτρουιστική αντίληψη, που έρχεται στην επιφάνεια μέσα από την αναγνώριση της ετερότητας και τη δυνατότητα που έχει κάποιος να μπει στη θέση του άλλου και να αναγνωρίσει τα όρια, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του, είναι αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, που ξεπερνά τα εθνικά σύνορα και καλύπτει ευρύτερες γεωγραφικές περιφέρειες και με αυτό τον τρόπο περισσότερες ομάδες πληθυσμού.

Είναι δεδομένο ότι οι εθνικές κοινωνίες έχουν μετατραπεί σε de facto πολυπολιτισμικές πραγματικότητες (Δαμανάκης, 1989 :77), ιδιαίτερα μετά την ανάπτυξη των συγκοινωνιακών μέσων που κατόρθωσε να ελαχιστοποιήσει τις αποστάσεις και άλλαξε τις επαγγελματικές, διαπροσωπικές και άλλου είδους σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Έτσι ο κοινωνικός μετασχηματισμός ήρθε από τα πράγματα να επιβάλει το διαπολιτισμικό διάλογο και να προκαλέσει αλλαγές στην κοινωνική δομή και στην εσωτερική συνοχή των κοινωνιών.

Αυτό καθαυτό το γεγονός δεν καλύπτει το διαπολιτισμικό διάλογο, ειδικά όταν υπάρχει ένα πλαίσιο κυριαρχίας ανάμεσα σε πολιτισμούς με δυνατότητα μεγαλύτερης επιρροής κάποιου πολιτιστικού μοντέλου απέναντι σε κάποιο άλλο. Σε μία τέτοια περίπτωση οδηγούμαστε στη λογική της πολιτισμικής αφομοίωσης (Δαμανάκης, 1989:79). Αντίθετα, η διαπολιτισμική αγωγή αποδέχεται την ισότητα ανάμεσα σε όλα τα πολιτισμικά δεδομένα χωρίς να θεωρεί ανώτερο και κατώτερο κάποιο πολιτισμό.

Εδώ υπάρχει το δίλημμα του τρόπου διαχείρισης των πολυπολιτισμικών φαινομένων και λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πάνω σε αυτό το θέμα

υπάρχει μία πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση. Μελετητές (Μπαλταζής., Ντάβελος, 2009:255) του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας διαπίστωσαν ότι: :

«*Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς, αλλά να επεκτείνεται και στην διευρεύνηση των αιτιογόνων παραγόντων δημιουργίας και διατήρησης των προκαταλήψεων. Ενδεχόμενες συγκρούσεις δεν αποσιωπούνται, αλλά οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται ως αφορμή για ένα δημιουργικό διάλογο. Αυτές οι συγκρούσεις πρέπει να αποτελούν και περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ο χώρος του σχολείου ευρύτερα και της τάξης ειδικότερα απότελούν το αναγκαίο πλαίσιο της αναγνώρισης και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας, της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης και της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων που θα επιτρέψει στους αυριανούς πολίτες με τις οποίες πολιτισμικές διαφορές να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία.*»

Η μελέτη των προκαταλήψεων και των συγκρούσεων δίνει την δυνατότητα ορθότερης ερμηνείας των διαφορετικών πολιτισμικών προσεγγίσεων. Και με αυτό τον τρόπο, επιτρέπει την άδολη και ειλικρινή ενσωμάτωση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν το κοινωνικό τοπίο. Σε αντίθετη περίπτωση, η διαφορά σκέψης και τρόπου προσέγγισης των ζητημάτων δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί από το κοινωνικό σύνολο˙ αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αποσχιστικές τάσεις που θα προκαλέσουν φαινόμενα αποσύνθεσης του κοινωνικού ιστού. Στην ουσία, ο κοινωνικός ιστός δεν είναι μια σταθερή κατάσταση αλλά είναι μία μεταβαλλόμενη πραγματικότητα μέσα στην οποία κινείται ο Πολίτης.

Αυτή η μεταβλητή κατάσταση έρχεται να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συνθήκες που δημιουργούνται εξαιτίας διαφορετικών τάσεων που επηρεάζουν το κοινωνικό σύνολο και εκεί επάνω υπάρχουν φαινόμενα συγκρούσεων και κοινωνικών συναινέσεων που επηρεάζουν τους συμμετέχοντες. Είναι το πεδίο όπου λαμβάνει χώρα η πραγμάτωση ή η ματαίωση των επιδιώξεων σε προσωπικό και σε συλλογικό επίπεδο για αυτό επηρεάζει

ευρύτερα την πορεία της κοινωνίας που καλείται να ενσωματώσει όλες τις πλευρές αποδεχόμενη τα διάφορα φαινόμενα που εκ των πραγμάτων υποχρεώνεται να αντιμετωπίσει.

Άλλωστε, το σχολικό περιβάλλον και το περιβάλλον της τάξης αποτελούν μικρογραφία των κοινωνικών διεργασιών και είναι το πρώτο στάδιο, όπου οι πολίτες έρχονται σε επαφή με το οργανωμένο σύστημα και τους θεσμούς της πολιτείας. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος εφαρμόζει συγκεκριμένη εκπαιδευτική στρατηγική για να διαμορφώσει την ταυτότητα των πολιτών του, ενώ οι ίδιοι οι πολίτες έρχονται σε επαφή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία με τις δομές του και διαμορφώνουν, από κοινού, ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Αυτό το στόχο έχει το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, ώστε να γίνει γνωστή η τακτική της πολιτείας απέναντι στους πολίτες και η διαμόρφωση ενός κώδικα αξιών που είναι κοινά αποδεκτός από όλες τις πλευρές.

Ποιες είναι όμως οι παράμετροι (Μπαλταζής, Ντάβελος,2009:.257) οι οποίες πρέπει να εφαρμοστούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ενσωμάτωση και η δημιουργία ενός νέου κώδικα αξιών;

- Η ισότητα των μαθητών σε σχέση με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα
- Η ενθάρρυνση του σχολείου σε σχέση με την πολυμορφία και την πολυγλωσσία
- Η υιοθέτηση στρατηγικών που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία
- Η υιοθέτηση συμπεριφορών που καλλιεργούν επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες
- Η υιοθέτηση συμπεριφορών που είναι ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή διακρίσεων

Αυτές οι 5 διαπιστώσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που θα έπρεπε να στηρίξουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό θα προϋπέθετε τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που θα βασιζόταν στα παραπάνω, συνθέτοντας ένα νέο όραμα γύρω από τον κόσμο και την κοινωνία.

Οι συγκεκριμένες επιλογές θα είχαν σαν στόχο να ανατρέψουν την εικόνα που έχουμε για τους ανθρώπους, στη βάση ότι μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε και να συνδιαλεγόμαστε με πρόσωπα που ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον με μας, αλλά δεν είμαστε συνηθισμένοι να συνδιαλεγόμαστε με πρόσωπα που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. (Παπακωνσταντίνου, Κατσίρας, 2009:.79)

Ένα ακόμα θέμα, που προκύπτει, είναι αν έχουμε τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκόβαρης,2002:38). Το ζήτημα αυτό συναρτάται από τον τρόπο αντίληψης των κοινωνικών δεδομένων. Μία τέτοια διάσταση μας κατευθύνει στη λογική της συναντίληψης των δεδομένων, που πολλές φορές δεν υπάρχει, παρά τη διαφαινόμενη σύγκλιση απόψεων. Ακόμα και στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας ο πολιτισμός και οι πολιτισμικές διαφορές χρησιμοποιούνται ως κριτήριο διαφοροποιήσης και διαχωρισμού ˙ ο Γκόβαρης ( Γκόβαρης, 2001:74, 2002:38) αναφέρει ως επικρατέστερες μορφές πολυπολιτισμικού λόγου τις παρακάτω:

*Ο «προγραμματικός–παιδαγωγικός πολυπολιτισμός». Διακρίνεται για την τάση του να παρερμηνεύει τις δομικές αντιφάσεις και να τις παρουσιάζει ως πολιτισμικές συγκρούσεις οι οποίες μπορούν να επιλυθούν στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Ο "παιδαγωγικός πολυπολιτισμός" οδηγεί στην «παιδαγωγικοποίηση» των κοινωνικών συγκρούσεων, μετατοπίζοντας έτσι προβλήματα απ΄ τον χώρο της πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.*

*Ο «αντιδραστικός φονταμενταλιστικός πολυπολιτισμός». Στη διαμόρφωση αυτής της εκδοχής πολυπολιτισμού έχουν συμβάλλει μια σειρά προγραμμάτων που προωθούν ιδέες επανασύνδεσης των μεταναστών με τις «πολιτισμικές τους ρίζες». Τα αποτελέσματα τέτοιων προγραμμάτων οδηγούν στον εθνοκεντρισμό και ενισχύουν τις ήδη υπάρχουσες τάσεις κοινωνικού διαχωρισμού και περιθωριοποίησης των μεταναστών*

*«Φολκλορικός-κυνικός πολυπολιτισμός». Αυτή η εκδοχή του πολυπολιτισμού εκφράζει τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα της μεσαίας και ανώτερης αστικής τάξης: Ο «ξένος» εξιδανικεύεται και προσεγγίζεται ως αντικείμενο «απόλαυσης» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».*

*«Λειτουργικός-δημογραφικός πολυπολιτισμός». Σε αυτή την εκδοχή του πολυπολιτισμού εκφράζονται κυρίως δημογραφικοί προβληματισμοί. Από τη σκοπιά των αναγκών της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής πολιτικής η ελεγχόμενη μετανάστευση παρουσιάζεται ως κοινωνικοπολιτική αναγκαιότητα.»*

Όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω, υπάρχουν πάρα πολλά στοιχεία που μπορούν να διαταράξουν τις εσωτερικές ισορροπίες στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, ιδιαίτερα όταν αυτοί ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και πρέπει να συνυπάρξουν μέσα στην ίδια πραγματικότητα. Δεν μπορούμε να αρνηθούμε την πιθανότητα συγκρουσιακών σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, όπως δεν θα μπορούσαμε να αρνηθούμε και την πιθανότητα συγκρουσιακών σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα της ίδιας πολιτισμικής ομάδας, αυτό όμως αποτελεί μια διαπίστωση που μας επιβάλλει να διαχειριστούμε την πραγματικότητα, χωρίς να αρνηθούμε οποιαδήποτε πιθανότητα. Όπως αποδεικνύεται από τα πράγματα, ο πολιτισμός δεν αποτελεί σύνολο αξιών και κανόνων (Γκόβαρης, 2002 :.41) αλλά είναι μία αιτία διαλόγου, όπου υπάρχει αέναη κίνηση και ανταλλαγή επιχειρημάτων.

Εκείνο που ίσως διαφέρει είναι ο τρόπος προσέγγισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται από μια χώρα σε μια άλλη χώρα, γιατί τα προβλήματα έχουν διεθνοποιηθεί και απαιτούν κοινή αντιμετώπιση, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε πολιτισμική αντίληψη και αν προσεγγίζονται.

Η προσπάθεια που καταβάλλεται μέσα στα πλαίσια του ευρωπαϊκού χώρου έχει αναδείξει τη διαφορά που υπάρχει σε επίπεδο νοοτροπίας ανάμεσα στον ανεπτυγμένο Βορρά και τον αναπτυσσόμενο Νότο. Αυτός ο διαχωρισμός δεν έχει να κάνει με θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά με μία πραγματικότητα που συνοδεύει τις χώρες της Ευρώπης και είναι κληρονομιά του ιστορικού παρελθόντος.

# ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Η εκπαίδευση σε ένα απροσδιόριστο κοινωνικό τοπίο

*Η ταυτότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας- Η εκπαιδευτική ηγεσία στην «κοινωνία της γνώσης» - Η εκπαιδευτική κουλτούρα σε διαπολιτισμικό πλαίσιο - Η εκπαιδευτική ηγεσία και η εκπαιδευτική κουλτούρα*

Οι έννοιες «ηγεσία» και «διοίκηση» είναι όροι που δεν ταυτίζονται (Τζουνοπούλου, 2012, :38). Ο πρώτος προϋποθέτει ανάληψη πρωτοβουλιών και ενίσχυση συνεργασίας ανάμεσα σε αυτόν που έχει την ευθύνη της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και στο ανθρώπινο δυναμικό με το οποίο συνεργάζεται, ενώ η έννοια της διοίκησης, αυτή καθαυτή, έχει περισσότερο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. Εμείς θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τις δύο έννοιες, έτσι όπως αυτές εμφανίζονται μέσα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

## 2.1. Η ταυτότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Μέσα σε μια τέτοια πραγματικότητα, που περιγράψαμε στο πρώτο κεφάλαιο, καλείται ο εκπαιδευτικός οργανισμός να λειτουργήσει και να μπορέσει να εκπληρώσει την αποστολή του προσαρμοσμένος στις νέες συνθήκες (Διπλάρη, 2011:109). Το κλίμα του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, που φέρνουν στο προσκήνιο οι κανόνες της αγοράς, αλλάζει εντελώς τον κώδικα αξιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό που ονομάσαμε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό φέρνει βαθιές αλλαγές στην εικόνα του εκπαιδευτικού ηγέτη, γιατί επιβάλλει μια άλλη πραγματικότητα, που έχει να κάνει με την εξωστρέφεια του σχολείου προς την κοινωνία και την ίδια στιγμή τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ηγέτη ως μάνατζερ του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Εδώ υπάρχει ένα θέμα σχετικά με την ισορροπία ανάμεσα στην εκπαιδευτική ταυτότητα του ηγέτη και την ταυτότητα του μάνατζερ˙ λογικά πρόκειται για δύο έννοιες που δεν ταυτίζονται μεταξύ τους, αλλά πρέπει να λειτουργήσουν συμπληρωματικά η μια

προς την άλλη, για να μπορέσει να συμβαδίσει η έννοια του πολιτισμού με τις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς.

Πάνω σε αυτή τη συμπόρευση των δύο διαφορετικών παραμέτρων θα κοιτάξουμε να κινηθούμε, γιατί όπως φαίνεται σε αυτό το πεδίο θα κινηθεί η εικόνα των στελεχών εκπαίδευσης στηριζόμενη στους εξής άξονες (Διπλάρη, 2011, :.111, Γκούσια – Ρίζου, 2002) α) Ανάπτυξη ενός οράματος, β) αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, γ) ικανότητα των διευθυντών να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους, δ) αλλαγές στις οργανωτικές πρακτικές ε) διαρκής ενίσχυση της κοινωνίας στο έργο τους.

Τα πέντε στοιχεία που περιγράφονται παραπάνω είναι οι πυλώνες πάνω στους οποίους πρέπει να χτιστεί η εικόνα της εκπαιδευτικής ταυτότητας. Ξεκινώντας από την **ανάπτυξη ενός οράματος**, θα παρατηρούσαμε ότι το όραμα είναι ένα συστατικό στοιχείο των ανθρώπων που θα έπρεπε να ασχοληθούν με το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, γιατί στην πραγματικότητα είναι η κινητήρια δύναμη πάνω στην οποία μπορεί να χτίσει κάποιος τον προσωπικό του παιδαγωγικό προσανατολισμό και με αυτό τον τρόπο ξεκαθαρίζει τη φυσιογνωμία που θέλει να δημιουργήσει στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Έχει μεγάλη σημασία η ποιότητα του οράματος και ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται η υλοποίηση του στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Αυτό βασίζεται στη ***φιλοσοφία*** του ανθρώπου που ασκεί την ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στα ***κίνητρα*** που τον καθοδηγούν και τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνεται ***τη σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με την κοινωνία***. Η σχέση του εκπαιδευτικού οράματος με την κοινωνία δεν είναι μια στατική κατάσταση, αλλά μία δυναμικά εξελισσόμενη πραγματικότητα. γιατί η κοινωνία δίνει τις αφορμές για την εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα των καιρών και να τα προσαρμόζει στο όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας είναι μια εκπαιδευτική αναγκαιότητα, γιατί με αυτό τον τρόπο επαναπροσδιορίζει τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών, ακόμα και όταν τα προγράμματα σπουδών είναι διαμορφωμένα από κάποιον φορέα με κεντρικότερο προσανατολισμό.

Ο δεύτερος πυλώνας, που έχει σχέση με την **αξιολόγηση των αποτελεσμάτων**, επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί ο ηγέτης να επικοινωνήσει το όραμα του τόσο με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και με τον τρόπο που θα θελήσει να προσαρμόσει το όραμα του στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Σημαντικό ρόλο παίζει η δυνατότητα που έχει να μεταφέρει το προσωπικό του όραμα στη συλλογικότητα και αν θα καταφέρει να το καταστήσει όραμα της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η δυνατότητα του ηγέτη να παρεμβαίνει μέσα στο εκπαιδευτικό έργο και να εισάγει καινοτομίες αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο που επηρεάζει την επιτυχία ή την αποτυχία μιας προσπάθειας (Διπλάρη, 2011:112).

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων επηρεάζεται καταλυτικά από τον τρόπο εφαρμογής του οράματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό, από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η διαδικασία του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, από τον βαθμό συμμετοχής όλων των πλευρών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού πριν ολοκληρωθούν τα αποτελέσματα πρέπει ο ηγέτης να είναι σε θέση να συνεκτιμήσει όλα τα παραπάνω και να προβλέψει – ως ένα βαθμό – την επιτυχία ή την αποτυχία του εγχειρήματος

Στη συνέχεια, η **ικανότητα του ηγέτη να μπορεί να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του**, εξαρτάται από την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται την ποιότητα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται και την εικόνα των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές είναι φορείς κοινωνικών μηνυμάτων, μεταφέρουν τις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας για τη διατήρηση συγκεκριμένων στερεοτύπων ή την αντικατάστασή τους με καινούργια στερεότυπα που εξυπηρετούν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αυτό επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των ηγετών για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές επιταγές.

Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας συνδέεται με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, γιατί με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται, σε ποιο βαθμό, ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αναγκαιότητες, ώστε να μπορεί να κάνει τις απαιτούμενες **διαρθρωτικές αλλαγές**. Αυτή είναι η επόμενη παράμετρος που έρχεται σαν αποτέλεσμα όλων των προηγούμενων επισημάνσεων

Στον πέμπτο και τελευταίο πυλώνα, που έχει να κάνει με την **ενίσχυση της κοινωνίας στο έργο των ηγετών εκπαίδευσης**, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Η επικοινωνιακή δυνατότητα ενός ηγέτη να μεταδώσει το στίγμα του μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, σχετίζεται και με την εικόνα που θα μεταφέρει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και δεν επηρεάζεται μόνο από το κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά επηρεάζει και αυτός, με τον τρόπο του, τα κοινωνικά δρώμενα μέσα από κάποια εξωστρέφεια η εσωστρέφεια που επιβάλλει η διοίκηση του οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός τον κάνει περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτό από την τοπική κοινωνία και ανάλογα με την εμβέλεια του προκαλεί την αποδοχή ή την απόρριψη του κοινωνικού συνόλου.

Η ταυτότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτή που επηρεάζει και την ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ιδιαίτερα στο βαθμό που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι από μόνο του γραφειοκρατικό και διαπνέεται από έναν ιδιαίτερο συγκεντρωτισμό, επιβάλλει ένα συγκεκριμένο τύπο ηγέτη – διεκπεραιωτή των διοικητικών αποφάσεων, των νόμων και των εγκυκλίων κεντρικού φορέα δηλαδή του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό ισχύει τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα, από τότε που ιδρύθηκε το νέο ελληνικό κράτος μέχρι σήμερα. Αυτή η συγκεντρωτική επιλογή φανερώνει το ρόλο που παίζει η εκπαιδευτική διαδικασία και την αποστολή που επωμίστηκε για την οργάνωση του ελληνικού κράτους.

Ο ρόλος του Ηγέτη - Διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας καθώς επίσης και ο ρόλος του Διευθυντή Εκπαίδευσης ή του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης είναι τόσο στενά συνδεδεμένος με τις εκάστοτε κυβερνητικές επιλογές και τόσο περιορισμένος στα πλαίσια των διατάξεων των εγκυκλίων και των νόμων του Υπουργείου Παιδείας, που δεν αφήνει πολλά περιθώρια ρηξικέλευθων και επαναστατικών μεταβολών. Παρόλα αυτά σε τοπικό επίπεδο είναι δυνατόν να υπάρξουν διορθωτικές παρεμβάσεις ακόμα και μέσα σε αυτό το συγκεντρωτικό πλαίσιο, για να αλλάξουν την εικόνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που παρέχει η ίδια η εκπαιδευτική νομοθεσία.

Σε μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα, που αυξάνονται οι απαιτήσεις της κοινωνίας και που η κατάσταση έχει μετασχηματιστεί, σε βαθμό που να μιλάμε για τη κοινωνία της γνώσης, ο ηγέτης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι υποχρεωμένος να υιοθετήσει στοιχεία που περιγράφουν τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας - στα οποία θα αναφερθούμε αμέσως παρακάτω - για να μπορέσει να διαμορφώσει την εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού και να συνδιαμορφώσει με τους συνεργάτες του αυτό που ονομάζουμε σχολικό κλίμα.

Η εκπαιδευτική νομοθεσία ξεκινώντας από το νόμο 309/1976, το νόμο 576/1977 και το νόμο 1566/85 έθεσε τα κριτήρια πάνω στα οποία στηρίχτηκε όλη η δομή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πνεύμα των νομών είναι αυστηρά συγκεντρωτικό και προκαθορισμένο, με ξεκάθαρη αποστολή την οργάνωση της εκπαίδευσης και την εξάπλωση στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία.

Παρά το γεγονός ότι από το 1983 τέθηκε το ζήτημα των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, γενικότερος στόχος ήταν η ενσωμάτωση και πολύ περισσότερο η αφομοίωση αλλοδαπών μαθητών μέσα στην εθνική σχολική πραγματικότητα. Όπως ήταν φυσικό, μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι επιλογές που είχε να κάνει η ηγεσία του οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ιδρύματος ήταν πολύ περιορισμένες.

Ο ρόλος του ηγέτη μέσα σε αυτά τα πλαίσια ξεκινά από τη διαμόρφωση ενός οράματος που μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας, αξιοποιώντας ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαδευτικής κοινότητας.

Σε αυτή τη φάση πρέπει να αξιοποιηθεί η παρουσία αλλοδαπών μαθητών ώστε να αντληθεί μια διαφορετική εικόνα της πραγματικότητας με την αξιοποίηση διαφορετικού αποθέματος γνώσεων κι εμπειριών του μαθητικού πληθυσμού (Βλαχάκη, 2013:.19) που έρχεται να ενσωματωθεί στη σχολική πραγματικότητα.

Αυτή η στάση θα μπορούσε να αποτελέσει πλεονέκτημα για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, και στη διατήρηση ισορροπιών ανάμεσα σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά είναι υποχρεωμένοι να συνυπάρξουν εκ των πραγμάτων.

## 2.2. Τα Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον

Σε αυτή την ενότητα θα προσπαθήσουμε να δούμε τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και πώς μπορούν να λειτουργήσουν μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα θα προσπαθήσουμε να δούμε μήπως το ίδιο το πολυπολιτισμικό περιβάλλον επιβάλλει ένα ξεχωριστό μοντέλο ηγεσίας. Άλλωστε, η ταυτότητα του «ηγέτη» δεν είναι μία στατική πραγματικότητα, αλλά ένα φαινόμενο εν εξελίξει που προσπαθεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και με αυτό τον τρόπο να καλύψει τις απαιτήσεις μιας εποχής προβλέποντας τα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στην ίδια την κοινωνία.

Το ζήτημα της ηγεσίας πρέπει να μπει μέσα σε κάποιες αρχές για να μπορέσει κανείς να δώσει το ρόλο του στην πραγματικές διαστάσεις (Τεκτονοπούλου, 2011:12)

Α) Ο ηγέτης πρέπει να ασκεί επιρροή στους συνεργάτες του μέσα στο χώρο εργασίας
Β) Ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει σταθερές επαγγελματικές και προσωπικές αξίες
Γ) Ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει όραμα

Αυτό σημαίνει ότι στην ουσία διαφέρει εντελώς από την εικόνα του διοικητικού προϊσταμένου που μπορεί στην πραγματικότητα να μην έχει τη δυνατότητα να ξεπεράσει τα στεγανά ενός διαχειριστικού ελέγχου για τη διεκπεραίωση των διοικητικών υποχρεώσεων. Ίσως θα έπρεπε να αποσαφηνίσουμε τους όρους “ηγέτης” Διευθυντής και μάνατζερ Μάλιστα ο τελευταίος όρος έρχεται στην εκπαιδευτική Επικαιρότητα να αποτελέσει μία εναλλακτική επιλογή των θεωρητικών στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Οι πίνακες που ακολουθούν (Τεκτονοπούλου, 2011: 20 & 22-23) μας δίνουν μία πρώτη εικόνα για να μπορέσουμε να ξεκαθαρίσουμε ορισμένες ερευνητικές ασάφειες

## Διαφορές Ηγεσίας και Διοίκησης[3]

| Η Ηγεσία (Leading) ασχολείται με: | Η Διοίκηση (Managing) ασχολείται με |
|---|---|
| το όραμα (vision) | την εφαρμογή (implementation) |
| τα στρατηγικά θέματα (strategic issues) | τα λειτουργικά θέματα (operational issues) |
| το μετασχηματισμό (transformation) | τη συναλλαγή (transaction) |
| τα αποτελέσματα (ends) | τα νοήματα (means) |
| τους ανθρώπους (people) | τα συστήματα (systems) |
| το να κάνει σωστά πράγματα (doing the right things | το να κάνει σωστά πράγματα (doing the right things |

## Διαφορές Ηγέτη και Μάνατζερ[4]

| Ηγέτης | Μάνατζερ |
|---|---|
| • Αναδεικνύεται<br>• Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη<br>• Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει<br>• Κερδίζει εμπιστοσύνη<br>• Δίνει έμφαση στους ανθρώπους<br>• Ανοίγει ορίζοντες<br>• Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές<br>• Ερευνά την πραγματικότητα<br>• Μακροπρόθεσμη προοπτική<br><br>• Οραματιστής<br>• Ένθερμος<br>• Δημιουργικός<br>• Ευέλικτος<br>• Εμπνέων<br>• Καινοτόμος<br>• Θαρραλέος<br>• Επινοητικός<br>• Πειραματιστής<br>• Φορέας αλλαγής<br>• Προσωπική δύναμη | • Διορίζεται<br>• Χρησιμοποιεί νόμιμη δύναμη<br>• Δίνει οδηγίες – εντολές<br>• Ελέγχει<br>• Δίνει έμφαση στις διαδικασίες και στα συστήματα<br>• Κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια<br>• Αποδέχεται την πραγματικότητα<br>• Βραχυπρόθεσμη προοπτική<br>• Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση<br><br>• Ορθολογιστής<br>• Συμβουλευτικός<br>• Επίμονος<br>• Λύτης προβλημάτων<br>• ισχυρογνώμων<br>• Αναλυτικός<br>• Συγκροτημένος<br>• Γνωστικός<br>• Εξουσιαστικός<br>• Ισοροπιστής<br>• Δύναμη θέσης |

[3]Πηγή: West & Burnham (1997) στο Everard et al., 2004: 23 στο Τεκτονοπούλου Μ, 2011: 20 & 22-23
[4]Πηγή: Γκορέζης Π. – Μπελλου Β., 2014 Οργανωσιακή Συμπεριφορά http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/ANTMB160/Παρουσιάσεις%20Μαθήματος/09.Ηγεσία/09.Ηγεσία.pdf

Είναι πλέον ξεκάθαρο, μέσα από τους παραπάνω πίνακες, ότι ο ηγέτης έχει έναν ιδιαίτερα ξεχωριστό ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εικόνα του ηγέτη θα μπορούσε να λειτουργήσει ευεργετικά, διαμορφώνοντας μία κατάσταση που θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά για την κοινωνία και ταυτόχρονα θα μπορούσε να διαχειριστεί, με μεγαλύτερη επιτυχία, τα ζητήματα των συγκρούσεων. Ακόμη περισσότερο, η εικόνα του ηγέτη θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, απαντώντας σε προκαθορισμένες ανάγκες και προβάλλοντας τη λογική μιας συνεργασίας που απαιτούν οι περιστάσεις.

Έχει διαπιστωθεί (Μπάλτας, Μπέστιας., 2016 :167) ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι δομικό συστατικό στοιχείο  για τον οργανισμό, γιατί παραπέμπει στην αλλαγή και την ανάπτυξη, δύο στοιχεία που είναι σημαντικά γι' αυτή καθαυτή την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά έχει διαπιστωθεί (Κατσαρός, 2008:98) ότι τα δύο φαινόμενα, διοίκηση και ηγεσία, μπορούν να συνυπάρξουν. Αν στο επίπεδο της διοίκησης εντάσσεται  η εφαρμογή της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, στο επίπεδο της ηγεσίας αποδίδεται χάραξη της πολιτικής αντιμετώπισης των αλλαγών γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος

Από τη στιγμή που υπάρχει μια τέτοια σημαντική διαπίστωση είμαστε υποχρεωμένοι να δούμε τα μοντέλα ηγεσίας και πόσο αυτά επηρεάζονται από τις σημερινές συνθήκες, τόσο σε ό,τι αφορά αυτό που ονομάζουμε κοινωνία της γνώσης όσο και σε ό,τι έχει σχέση με τη διαδικασία διαφοροποίησης του πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Επειδή η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα ανοιχτό σύστημα αλληλεπιδράσεων, ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οργανισμός δεν μπορεί να παραλληλιστεί με ένα άλλο κλειστό σύστημα εργασίας, είτε του δημοσίου είτε του ιδιωτικού τομέα. Στην πραγματικότητα έχουμε μία αλληλεπίδραση που συνίσταται στην επαφή των εκπαιδευτικών, των μέσων  εκπαίδευσης, των μαθητών και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Εκπαιδευτικοί και μαθητές δέχονται τις επιρροές του εξωτερικού περιβάλλοντος Με αυτό τον τρόπο διαφοροποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και

εξελίσσεται έτσι που πολλές φορές κινείται σε ρυθμούς που δεν προλαβαίνει να αφομοιώσει ακόμα και η ίδια η κοινωνία.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός επηρεάζεται από τα κοινωνικά πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και δημογραφικά δεδομένα (Ζιάκα, 2014:47) που διαμορφώνουν το κοινωνικό γίγνεσθαι. και αυτό σημαίνει ότι βρίσκεται σε μία εξελικτική πορεία που δεν αφήνει αδιάφορη τη Διεύθυνσή του.

Είναι γενικά παρωχημένο το μοντέλο του διευθυντή που διαχειρίζεται καταστάσεις μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Καμπουρίδης, 2010:23), αφού δεν θα είχε την δυνατοτητα να ανταποκριθεί στον τομέα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και να επηρεάσει θετικά το σύνολο των εργαζομένων εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας μία άλλη αντιμετώπιση απέναντι στους μαθητές, κάτι που θα άλλαζε το ψυχολογικό κλίμα.

Υπάρχουν τρεις τύποι ηγετικής συμπεριφοράς (Κατσαρός, 2008 : 100, Μουρούκη, 2016, Τεκτονοπούλου, 2015: 45):

Το ***αυταρχικό στυλ***, όπου ο ηγέτης παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και επιβάλλεται με τη δύναμη της θέσης του.

Το ***εξουσιοδοτικό στυλ,*** όπου η ευθύνη των αποφάσεων ανήκει στους υφιστάμενους και ο ηγέτης δεν παίρνει πρωτοβουλίες αφού έχει εκχωρίσει τις αρμοδιότητές του.

Το ***δημοκρατικό στυλ*** όπου οι αποφάσεις παίρνονται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και ο ηγέτης λαμβάνει υπόψιν τις απόψεις των συνεργατών του.

### *2.2.1. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας*

Στην προσπάθειά μας να μελετήσουμε τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, βρεθήκαμε μπροστά σε μια πληθώρα εναλλακτικών επιλογών, που βασίζονται σε κατηγοριοποιήσεις με κοινή ερευνητική συγγένεια. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μία συνολική εικόνα των αντιλήψεων πάνω στα μοντέλα ηγεσίας, περιγράφοντας αυτά που, ως επί το πλείστον, βρίσκονται στην επικαιρότητα. Βάζουμε αυτό τον περιορισμό, διότι η αναλυτική παρουσίαση όλων των μοντέλων θα έδινε μεγαλύτερη

έκταση στην έρευνά μας και δε θα μας επέτρεπε να ολοκληρώσουμε, καλύπτοντας τους αρχικούς μας στόχους όπως αυτοί διατυπώθηκαν την εισαγωγή.

Επειδή όλα τα μοντέλα ηγεσίας έχουν σαν κεντρικό στοιχείο τις ανθρώπινες σχέσεις, κινούνται γύρω από δυο διαφορετικές διαστάσεις (Κατσαρός, 2009:.101), αυτές των ανθρώπινων σχέσεων και της απόδοσης στην εργασία. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι απολύτως συνυφασμένες οι διαπροσωπικές σχέσεις με τη διάθεση και την απόδοση στα επαγγελματικά ζητήματα.

### *2.2.2. Μοντέλο Ηγεσίας & Διοίκησης*

Επομένως ένα βασικό χαρακτηριστικό είναι η διαχείριση των θετικών στάσεων μέσα στον επαγγελματικό περίγυρο και αυτό το δεδομένο είναι ακόμη πιο έντονο μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που έχει σαν κυρίαρχη αποστολή την μετάδοση της κουλτούρας και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

Το μοντέλο ***ηγεσίας και διοίκησης (collegial model)*** δίνει έμφαση στη συλλογική λήψη αποφάσεων με την προϋπόθεση ότι μέσα στην παιδαγωγική ομάδα υπάρχει μία συλλογική κουλτούρα με βάση κοινές πεποιθήσεις και αξιακό σύστημα Τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου περιγράφονται από τον Bush (στο Σπανός, 2014: 42-43)

1. Η λήψη αποφάσεων είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής διαδικασίας
2. Βασίζεται σε ένα κοινό αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας
3. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με γρήγορη συναίνεση χωρίς διαφωνίες
4. Είναι κατάλληλο για τη διοίκηση σχολικών μονάδων, διότι οι εκπαιδευτικοί είναι ώριμα και μορφωμένα άτομα
5. Δίνει έμφαση στον αριθμό μελών του συλλόγου διδασκόντων
6. Αποδέχεται μία οριζόντια δομή με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν το ίδιο δικαίωμα να επηρεάζουν τις αποφάσεις

7. Οι αποφάσεις είναι προϊόν μιας συναινετικής διαδικασίας
8. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι πρώτος μεταξύ ίσων
9. Ο ηγέτης σε αυτό το σύστημα δημιουργεί ευκαιρίες, ενθαρρύνει την καινοτομία και δημιουργεί κουλτούρα κατανόησης και συνεργασίας
10. Ο ηγέτης είναι πρόσωπο με η επικοινωνιακή ικανότητα και έχει ξεκάθαρη φιλοσοφία γνωστή στους συνεργάτες του

Το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης έχει τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας, στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω, και βασίζεται σε σωστές διαπροσωπικές σχέσεις και σε αμοιβαία αναγνώριση της συμβολής των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋποθέτει μία κοινή φιλοσοφία και κουλτούρα που πρέπει να διαχέεται σε όλη τη σχολική μονάδα ή τον εκπαιδευτικό οργανισμό και βρίσκει την αποδοχή και τη στήριξη όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε μία τέτοια περίπτωση μπορεί να γίνει αποδεκτή η οποιαδήποτε καινοτομία ή ρηξικέλευθη απόφαση και να υπερασπιστεί απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις να γίνει αποδεκτή από ένα ευρύτερο κομμάτι αποκτώντας μια κοινωνική δυναμική.

### *2.2.3. Μοντέλο Συμμετοχικής Ηγεσίας*

Παρόμοιο με το μοντέλο που περιγράψαμε είναι το μοντέλο της ***συμμετοχικής ηγεσίας (participative leadership)*** Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας βασίζεται σε τρεις αρχές (Κατσαρού, 2008:110):

1) η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού,
2) η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές

3) στα πλαίσια της αυτοδιοίκησης, η δύναμη της εξουσίας είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιοδήποτε εμπλεκομένο.

Εδώ εμπλέκονται όλοι όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι αρχές της συμμετοχικής ηγεσίας εστιάζονται στις παρακάτω παραμέτρους (Χατζηγιάννη, Αγγελίδης, 2011:461-462):

1. Κοινό όραμα και κοινοί στόχοι
2. Κοινό πλαίσιο αξιών και πεποιθήσεων
3. Ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού
4. Διατήρηση ενός ομαδικού πνεύματος μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό
5. Υψηλές προσδοκίες για όλους τους συμμετέχοντες
6. Υψηλό επίπεδο γνώσεων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, τη βελτίωση και τα μαθησιακά αποτελέσματα
7. Ανοιχτή και αμφίδρομη επικοινωνία στα πλαίσια όλων των συμμετεχόντων πάνω σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης
8. Οι αποφάσεις λαμβάνονται στα πλαίσια αναστοχασμού και εποικοδομητικού διαλόγου

Η συμμετοχική ηγεσία, εμφανίζεται και με τους όρους «***διανεμημένη***» ή «***κατανεμημένη***» ηγεσία (Τεκτονοπούλου,2015:63), ενώ κάποιοι ερευνητές (Τζουνοπούλου, 2012:57) χρησιμοποιούν τον όρο «***επιμεριστική***» ηγεσία και στηρίζεται στο δημοκρατικό στυλ αφού αποδέχεται την έννοια της συλλογικότητας, ενώ κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι η 'αυτοδέσμευση' στα πλαίσια συλλογικών διαδικασιών. Τέλος, η Τζουνοπούλου (Τζουνοπούλου, 2012:59) συσχετίζει τη συμμετοχική ηγεσία με την ***ηγεσία της βιωσιμότητας (sustainable leadership)***, που στηρίζεται σε τυπικές και άτυπες ηγεσίες μέσα από μια κουλτούρα μεταβολών και βελτίωσης του εκπαδευτικού οργανισμού.

Προχωρώντας ακόμη περισσότερο τους συσχετισμούς των μοντέλων ηγεσίας, θεωρούμε ότι το συμμετοχικό μοντέλο σχετίζεται και με το ***διαπροσωπικό μοντέλο ηγεσίας***[5] , αφού το διαπροσωπικό μοντέλο δίνει έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της ηγεσίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Τεκτονοπούλου, 2015:61, Μουρούκη, 2016,)

Η καλλιέργεια μιας συλλογικής κουλτούρας, που περιγράφεται στα μοντέλα που παρουσιάσαμε, αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο αναδεικνύει την ευθύνη στα πλαίσια ενός σχολικού κλίματος και μιας αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους που συνεργάζονται και είναι διατεθειμένοι να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας πραγματικότητας που αποδέχονται σα στοιχείο της προσωπικότητάς τους.

### *2.2.4. Μοντέλο Διοικητικής Ηγεσίας*

Η ***διοικητική ηγεσία*** είναι ένα άλλο μοντέλο που δίνει έμφαση στο πρόσωπο του ηγέτη και στη συμπεριφορά του, ενώ επικεντρώνει το ενδιαφέρον της (Μουρούκη, 2016, Κατσαρός, 2008:108, Τεκτονοπούλου, 2015: 60) i) στην εποπτεία, ii) τον έλεγχο εισροών, iii) τον έλεγχο εκροών, iv) στον έλεγχο συμπεριφορών, v) στην επιλογή και την κοινωνικοποίηση vi) στον έλεγχο του περιβάλλοντος.

Σε αυτό το μοντέλο ορισμένοι ερευνητές (Κατσαρός, 2008:108, Τεκτονοπούλου, 2015:60) αποδέχονται ότι υπάρχει ταύτιση ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση, επικαλούμενοι άποψη του Caldwell ο οποίος εντοπίζει επτά λειτουργίες, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς:

α) καθορισμός στόχων,

[5] Ένα συσχετισμό μεταξύ των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και εκπαιδευτικής διοίκησης μας δίνει ο πίνακας ( ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ) από την εργασία της Μαρίας Μουρίκη όπως μας το μεταφέρει από τον Bush .

β) εντοπισμός αναγκών,

γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων,

δ) σχεδιασμός,

ε) χρηματοδότηση,

στ) εφαρμογή,

ζ) αξιολόγηση

Μια διαφορετική προσέγγιση του διοικητικού μοντέλου, μας δίνει ο Α. Σπανός (Σπανός, 2014 : 44-35) που αποδέχεται την ανάλυση των τεσσάρων επιπέδων του Begley

α) Οι κεντρικές επιλογές χαράσσονται από το Υπουργείο Παιδείας,

β) Ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού θέτει συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι προσανατολίζονται για την υλοποίηση των κεντρικών κατευθύνσεων που θέτει η διοίκηση, γ) Ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς διατυπώνουν στόχους που έχουν σχέση με το όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού,

δ) Ο διευθυντής συνεργάζεται με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας για την πραγματοποίηση των κεντρικών στόχων που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας.

Σε αυτή την προσέγγιση τον πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού και όλες οι προσπάθειες εντοπίζονται στην υλοποίηση των στόχων που θέτει η κεντρική διοίκηση άρα και οι επιμέρους στόχοι που τίθενται μέσα από τον εκπαιδευτικό οργανισμό όσο και η συνεργασία με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας προσανατολίζονται στην επίτευξη των κεντρικών επιλογών.

### *2.2.5. Μοντέλο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας*

Η ***εκπαιδευτική ηγεσία*** είναι ένα άλλο μοντέλο που εμφανίζεται στην εκπαιδευτική πράξη και θα το συναντήσουμε επίσης με τους όρους παιδαγωγική ή καθοδηγητική ηγεσία Αυτή εστιάζεται περισσότερο σε τρεις παραμέτρους: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) την διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Κατατσαρός, 2008:107, Μουρούκη, 2016). Είναι μία πρόσφατη προσέγγιση ηγετικού μοντέλου που εντοπίζεται στη δεκαετία του 1980 και δίνει έμφαση στο ρόλο του διευθυντή ως διδακτικού ηγέτη (Θεοδωρίδης, 2009). Αυτό το μοντέλο είναι πιο κοντά σε αυτό που ονομάζουμε εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί προσπαθεί να δημιουργήσει ευνοϊκό κλίμα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι στρατηγικές που της αποδίδονται έχουν να κάνουν α) με την παροχή προτύπων, β) την παρακολούθηση γ) την ανταλλαγή απόψεων σε επαγγελματικά θέματα.

Η παιδαγωγική ηγεσία βασίζεται το φαινόμενο της γνώσης οπότε προσπαθεί να την αναλύσει πολιτιστικά και κοινωνικά. Οι αποφάσεις των παιδαγωγικών ηγετών διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα και ενεργοποιούν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο έρχεται στην επιφάνεια αυτό που ονομάζουμε κρυμμένο curriculum (Τζουνοπούλου, 2012: 55-56). Είναι ίσως το πρώτο μοντέλο ηγεσίας που δίνει περισσότερη έμφαση σε αυτό που ονομάζουμε σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα, που εαστιάζει στην μαθησιακή διαδικασία και λειτουργεί πέρα και έξω από τα κοινωνικά πρότυπα.

Η ανάπτυξη των σχέσεων τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές διαμορφώνουν μία τελείως διαφορετική πραγματικότητα, ένα σύνολο αξιών που εντοπίζεται καθαρά μέσα στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Κατά την άποψη του Α. Θεοδωρίδη (Θεοδωρίδης, 2009) τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι :

- Ικανότητα διαμόρφωσης οράματος και αξιών για τη μάθηση των παιδιών και την επίδοση, καθώς και σύνδεσης με τη συμπεριφορά
- Κατανόηση της Παιδαγωγικής
- Κατανόηση της ανάπτυξης και διατήρησης
- Στρατηγικός προσανατολισμός και μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός
- Προσήλωση στην προώθηση ερευνητικού πνεύματος, του πώς παρά του τι
- Προσήλωση στην επαγγελματική ανάπτυξη και διαχείριση του κύκλου ζωής των εκπαιδευτικών
- Ικανότητα να προκαλεί εμπιστοσύνη και να παρέχει θετική ενίσχυση

Η παιδαγωγική ηγεσία είναι αυτή που θα μπορούσε να λειτουργήσει μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον από τη στιγμή που η ίδια δίνει έμφαση στο πολιτιστικό υπόβαθρο και επομένως θα μπορούσε να αναγνωρίζει τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποδίδοντας στο καθένα από αυτά την αξία που του ανήκει.

### *2.2.6. Μοντέλο Συναλλακτικής Ηγεσίας*.

Το ***μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας*** (transactional leadership) είναι από τα πιο πρόσφατα μοντέλα ηγεσίας και αναπτύχθηκε από τον Burns. Όπωςτο υποδηλώνει και ο όρος ***συναλλακτική*** πρόκειται για μία διαδικασία συναλλαγής και ‘‘ συζήτησης’’ ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφιστάμενους. Αυτό σημαίνει ότι βασίζεται στην ανταποδοτικότητα καθώς ο ηγέτης, επειδή ενδιαφέρεται για την επίτευξη του στόχου σε έναν οργανισμό, αποσαφηνίζει τους ρόλους ή επιβραβεύει επιδόσεις ικανοποιώντας τις

βασικές ανάγκες των εργαζομένων (J. M. Burns στο Χριστοφορίδου, 2017) Ενδιαφέρεται για τη διατήρηση της υφιστάμενης δομής και στηρίζεται στο δίπολο ανταμοιβή και τιμωρία (Δουγαλή, 2017:28). Βασικοί πυλώνες αυτής της θεωρίας είναι (Τσουβέλα, 2014 : 14-15, Λαμπράκης : 3):

- η Ενδεχομενική ανταμοιβή / Contingent reward,
- η Ενεργητική διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις /Management by exception-active
- η Παθητική διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις /Management by exception-passive.

Επομένως το συγκεκριμένο μοντέλο λειτουργεί με τη λογική της απόλυτης στοχοθεσίας και της πιθανότητας επιτυχίας με βάση την εκπλήρωση των περισσότερων στόχων που θέτει ο ηγέτης.

### *2.2.7. Μοντέλο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας*

Σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία η ***μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)*** δεν επιδιώκει τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης αλλά επιδιώκει την αλλαγή μέσα στον οργανισμό εκμεταλλευόμενη τα κίνητρα και ασχολείται με το όραμα που δημιουργείται μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον, ενώ εστιάζει περισσότερο στις ικανότητες των εργαζομένων και την αξιοποίησή τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση περισσότερο στις διαδικασίες παρά στα αποτελέσματα (Τεκτονοπούλου, 2015:67). Μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται αυτοί που διαθέτουν τα 4 «I»s (idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration) Ο μετασχηματιστής ηγέτης έχει ένα σαφές όραμα, εμπνέει και κινητοποιεί τους εργαζόμενους και δημιουργεί κλίμα που ευνοεί τις αλλαγές (Bernrd M. Bass στο Χριστοφορίδου, 2017) και τον χαρακτηρίζουν τέσσερα βασικά στοιχεία ***Χάρισμα ή Εξιδανικευμένη επιρροή / Charisma or Idealized influence, Παρακίνηση που εμπνέει / Inspirational motivation, Πνευματική διέγερση /Intellectual stimulation,***

***Εξατομικευμένη μέριμνα/ Individualized consideration*** (Γουλάρα, 2014:67-68, Λαμπράκης : 2-3, Γεωργέλης , 2017)

Η Ζέτα Μπόκολα (Μπόκολα, 2016: 11) σε μια γενική επισκόπηση των ερευνητών που ασχολούνται με το φαινόμενο *ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning) στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας* περιεγράψε τέσσερα μοντέλα ηγεσίας που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών:

«*1ο Μοντέλο: μιας άμεσης επίδρασης μοντέλο, στο οποίο η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως ο πρωταρχικός οδηγός των αλλαγών στη μάθηση των μαθητών.*

*2ο Μοντέλο: ένα μοντέλο μεσολαβητικής επίδρασης, όπου η ηγεσία οδηγεί στη μάθηση των μαθητών με τη διαμόρφωση και την ενίσχυση της ικανότητας των σχολείων για βελτίωση.*

*3ο Μοντέλο: ένα μοντέλο αντίστροφης μεσολάβησης στο οποίο οι αλλαγές στα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, οδηγούν τις αλλαγές στην ικανότητα βελτίωσης του σχολείου και της ηγεσίας.*

*4ο Μοντέλο: ένα μοντέλο αμοιβαίων επιδράσεων στο οποίο ηγεσία και η ικανότητα βελτίωσης του σχολείου είναι αντιληπτή ως μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής που συμβάλλει στην ανάπτυξη της μάθησης των μαθητών*».

Στα πλαίσια της ερευνητικής δεοντολογίας, είμαστε υποχρεωμένοι να σημειώσουμε ότι οι αρκετοί μελετητές της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρονται σε τρεις ή τέσσερις τύπους ηγετικής συμπεριφοράς[6] ˙ μόνο η Τζουνοπούλου (Τζουνοπούλου, 2012: 51) αναφέρει για πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μετασχηματιστικού ηγέτη: ***Attributed Idealised Influence, Idealized Influence as behavior, Inspirational motivation, Intellectual stimulation, Individualized consideration*** κάτι που επιβεβαιώνει και η Maria Eliophotou Menon (Eliophotou Menon, 2011:5) καθώς και οι Φασούλης Κ., Καλογιάννης Δ. - μαζί με την Ηλιοφώτου Μ. (Φασούλης, Ηλιοφώτου, Καλογιάννης, 2014), Με βάση τα όσα αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές[7]

[6] Υπάρχει μια σειρά ερευνητών που συμφωνούν σε 3 ή 4 χαρακτηριστικά παραθέτουμε τις σχετικές αναφορές Αθανασούλα – Ρέππα Α 2012, Βασιλειάδου Δ- Διερωνίτου Ε,2014:95. Γουλάρα Α 2014:67-68 Δουγαλή Ε 2017:23-24, Λαμπράκης Α: 2-3, Μουρίκη Μ 2016, Τεκτονοπούλου Μ 2015: 67-68, Τσουβέλα Ι 2014:15-16

[7]Σημείωση Συγγραφέα: Η έντονη γραφή στα σημεία του αποσπάσματος ανήκει σε εμάς και όχι στους συντάκτες του άρθρου

*«Ο Bass και οι συνεργάτες του (1985) προβάλλουν τους πέντε παράγοντες που αποτελούν τα κύρια συστατικά της ηγετικής συμπεριφοράς στη μετασχηματιστική ηγεσία ως εξής:*

*α. Η* ***ιδανική επιρροή όπως την αντιλαμβάνονται οι υφιστάμενοι (attributed idealized influence****), δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι υφιστάμενοι θεωρούν τον ηγέτη τους αξιόπιστο και χαρισματικό, με όραμα και σαφή και εφικτή αποστολή.*

*β. Η* ***ιδανική επιρροή ως συμπεριφορά (idealized influence as behavior****) που αναφέρεται στην πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αξίες. Με την ιδανική επιρροή, οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τους ηγέτες τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους.*

*γ. Η* ***έμπνευση κινήτρων στους υφισταμένους (inspirational motivation)*** *που συνδέεται με τη συμπεριφορά του ηγέτη που εμπνέει τους υφισταμένους του, παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση. Για να ενισχύσουν τα κίνητρα των υφισταμένων τους, οι ηγέτες προβάλλουν την ελπίδα και την αισιοδοξία για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι τη δέσμευση των υφισταμένων για ένα κοινό όραμα.*

*δ.* ***Πνευματική παρώθηση (intellectual stimulation)*** *των υφισταμένων από τους ηγέτες γίνεται, όταν οι ηγέτες τους ενθαρρύνουν να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στις υπάρχουσες παραδοχές και τις παραδόσεις του οργανισμού. Τόσο οι ηγέτες όσο και οι υφιστάμενοι είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή.*

*ε.* ***Η εξατομικευμένη προσοχή*** *(individualized consideration) που αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου οι ηγέτες εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων, δίνοντας προσοχή στον καθένα ξεχωριστά. Οι υφιστάμενοι ενθαρρύνονται να επιτύχουν προσωπικούς στόχους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη δική τους ανάπτυξη»*

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας προκάλεσε πολλές συζητήσεις και πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι από τα πιο πρόσφατα μοντέλα, έτσι έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις και από άλλους ερευνητές πάνω στο φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Έχει γίνει μάλιστα μεγάλη συζήτηση πάνω στο ζήτημα της δημιουργίας του σχολικού οράματος. Το όραμα συνδέεται με : α) τη δημιουργία στόχων β) την καλή συνεργασία στα πλαίσια των συλλογικών αποφάσεων γ) τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών δ) την εφαρμογή καλών πρακτικών, ε) την παρουσία οργανωσιακής κουλτούρας, στ) την εξατομικευμένη υποστήριξη ζ) την αναζήτηση νέων ιδεών.

### *2.2.8. Μοντέλο Ηθικής Ηγεσίας*

Συνεχίζοντας τη μελέτη μας στα μοντέλα ηγεσίας, βρίσκουμε ένα άλλο μοντέλο, την ***ηθική ηγεσία***. Όπως λέει ο τίτλος του μοντέλου βασίζεται στις αξίες και στις αντιλήψεις των ηγετών της. Από τη στιγμή που συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στις προσωπικές πεποιθήσεις, αυτές έρχονται να ενωθούν με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού και να σχηματίσουν το πλαίσιο μέσα στο το οποίο θα κινηθεί ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν και παιδευτικό χαρακτήρα, αφού μέσα από το χαρακτήρα τους βγαίνει το σχολικό όραμα και η κουλτούρα (Κατσαρός, 2008:110).

Άλλωστε ο αξιακός κώδικας ενεργοποιεί πολλές και διαφορετικές παραμέτρους που έχουν σχέση με το όραμα, την παρακίνηση, την έμπνευση την ηθική, τις αξίες, την επιβράβευση και την επίπληξη όλων όσων προσπαθούν να ξεφύγουν από αυτά τα στεγανά (Μουρίκη, 2016). Αυτό το σύστημα αξιών ταιριάζει αρκετά με την οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί ανακαλύπτει την παιδαγωγική διάσταση του οποιουδήποτε εκπαιδευτικού οργανισμού και επιτρέπει την αναζήτηση κοινωνικών προτύπων που έχει ανάγκη η κοινωνία.

### *2.2.9. Μοντέλο Ενδεχομενικής Ηγεσίας*

Το **ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας** βασίστηκε στη θεωρία του Fiedler που υποστηρίζει ότι υπάρχουν ιδιαίτερες καταστάσεις στους οργανισμούς και στα επαγγελματικά περιβάλλοντα και πρέπει ο ηγέτης να αναγνωρίσει τη φυσιογνωμία του οργανισμού και τις ανάγκες πάνω στις οποίες πρέπει να επιληφθεί για να γίνει σωστή διοίκηση, ώστε να λυθούν τα οποιαδήποτε ζητήματα που ενδεχομένως υπάρχουν στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Δίνει περισσότερη έμφαση σε τρία στοιχεία (Μαλαγκονιάρη, 2010:53)

- Τη σχέση του ηγέτη με την ομάδα
- Τη δύναμη της θέσης που κατέχει και
- Την έκταση και τον προγραμματισμό του εκτελούμενου έργου.

Η συγκεκριμένη θεωρία αποδέχεται 4 ηγετικά μοντέλα (Φωτόπουλος : 16)

α) το στυλ της αφοσίωσης

β) το στυλ των σχέσεων

γ) το στυλ της ολοκλήρωσης

δ) το στυλ του επιμερισμού

Ο συνδυασμός των σχέσεων του ηγέτη με την ομάδα, ο επαγγελματισμός και οι ιδιαιτερότητες στο εργασιακό περιβάλλον αναδεικνύει το μοντέλο ηγεσίας κατά περίπτωση (Τραγουδάρα, 2011:16)

### *2.2.10. Μοντέλο Μετανεωτερικής Ηγεσίας*

Το μοντέλο ηγεσίας της μετανεωτερικότητας εισάγει την αντίληψη της κριτικής θεώρησης των φαινομένων και των πραγμάτων που αφορούν την κοινωνία και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τη στιγμή που η νεωτερικότητα εξισώνει την επιστήμη με τη γνώση, η μετανεωτερικότητα αντιτίθεται σε αυτή τη διαπίστωση και αρνείται το στερεότυπο της μιας αλήθειας και της μιας οικουμενικής θεώρησης, γι΄αυτό αναφέρεται πλέον στην κοινωνία της γνώσης

Στο κομμάτι της μετανεωτεριστικής ηγεσίας διατυπώνονται συγκεκριμένες αρχές (Taiwanna , Kritsonis, Herrington, 2007) πάνω στις οποίες πρέπει να βαδίσει ο ηγέτης που ακολουθεί αυτή τη θεωρία:

1. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει πρότυπα που να ανταποκρίνονται σε αυτό που έχουν ανάγκη να δούνε οι συνεργάτες του
2. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να ενεργεί σαν μέρος της ομάδας και όχι πάντα ως ο επικεφαλής σε μία διαδικασία
3. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να βοηθάει τους συνεργάτες του να επιτυγχάνουν τους στόχους τους
4. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να οργανώνει μια συγκεκριμένη διαδικασία για κάποια υπόθεση και αυτή η διαδικασία να ακολουθείται, έως ότου αντικατασταθεί με μια καινούργια
5. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης να είναι σε θέση να εφαρμόσει αυτά που εξαγγέλλει
6. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να εξασφαλίζει ένα επίπεδο δέσμευσης από τους συνεργάτες του μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό
7. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κάθε επικοινωνιακό εργαλείο, ώστε να εξασφαλίζουν δέσμευση και την υποστήριξη για την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού

8. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση, μέσα από την επικοινωνία του με το ευρύτερο κομμάτι της κοινωνίας, να κάνει ξεκάθαρη την τακτική του οργανισμού και τις προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που διοικεί
9. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να μπορεί να αποδέχεται την ανατροφοδότηση από ανθρώπους που είχαν εμπειρία στο ίδιο αντικείμενο και μπορούν να φανούν χρήσιμοι στην οποιαδήποτε περίπτωση

### *2.2.11. Μοντέλο Παθητικής Ηγεσίας*

Η παθητική ηγεσία είναι ένας άλλος τύπος ηγεσίας όπου ο ηγέτης λειτουργεί αποσπασματικά χωρίς συγκεκριμένο πλάνο και περισσότερο προσπαθεί να αντιδράσει απέναντι στα προβλήματα που προκύπτουν. Διακρίνεται από δύο βασικά χαρακτηριστικά :

α) τη διαχειριστική ηγεσία που δεν προλαβαίνει τα προβλήματα, αλλά λειτουργεί διορθωτικά όταν το ζήτημα οξύνεται, οπότε ο ηγέτης αναζητά τις ευθύνες σε τρίτο πρόσωπο, τιμωρητικά.

β) Το Laissez – faire, την ηγεσία που αποφεύγει να παίρνει πρωτοβουλίες και ευθύνες και στην ουσία είναι απούσα από τα προβλήματα και τις ανάγκες των εργαζομένων.

Διατυπώνοντας μια γενική θεώρηση πάνω σε όλα τα μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάσαμε, θα λέγαμε ότι όλα τα μοντέλα ηγεσίας διαθέτουν χαρακτηριστικά που μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία σε μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Η αποδοχή ή απόρριψη κάποιας παραμέτρου ή κάποιου μοντέλου είναι μία πραγματικότητα που λειτουργεί, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ανάγκες, αρκεί ο ηγέτης του εκπαιδευτικού οργανισμού να είναι σε θέση να αποτυπώσει επιτυχημένα τη φυσιογνωμία του χώρου εργασίας του για τις ανάγκες που πρέπει να απαντήσει με τον τρόπο διοίκησης που σκέφτεται να εφαρμόσει.

## 2.3. Η εκπαιδευτική ηγεσία στην «κοινωνία της γνώσης»

Σε αυτό το σημείο θα ξεκινήσουμε από την εικόνα που έχει η μετανεωτερική αντίληψη για την κοινωνία, η οποία αρνείται ότι υπάρχει η αλήθεια σε συγκεκριμένες πηγές γνώσης. Συνδέεται με τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας, με την παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας και με τους ευέλικτους τρόπους συσσώρευσης κεφαλαίου (Ασημάκη, Κουστουράκης, Καμαριανός 2011:.104). Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και η δημιουργία των υπερεθνικών οργανισμών έφερε μία άλλη διαχειριστική αντίληψη και μία καινούργια ιδεολογία πάνω στα πολιτικά πράγματα, οδήγησε και στη μετάλλαξη του φαινομένου της γνώσης.

Η γνώση έχει απομακρυνθεί από τα στερεότυπα του ειδήμονα, έχοντας περάσει στη λογική της πληροφορίας η οποία πολιτικοποιείται και ανταλλάσσεται ως ένα προϊόν προς κατανάλωση. Η μάχη της πληροφορίας έχει απομυθοποιήσει τον όρο γνώση, είναι σε θέση να ανατρέψει την προϋπάρχουσα αντίληψη, μεταφέροντας μία καινούργια που είναι επίσης μέσα στην επισφάλεια της ανατροπής.

Παράλληλα το πέρασμα από τα εθνικά κράτη στους υπερεθνικούς οργανισμούς δημιουργεί νέους όρους, προτεραιότητες και αξίες. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί ασχολούνται με την ανάπτυξη και δίνουν έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σταμέλος, Βασιλόπουλος,. Καβασακάλης, 2015:.22). Έτσι η εκπαίδευση μπαίνει σε μία μονεταριστική λογική και συνδέεται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, πολύ κοντά στη λογική των επενδύσεων των αποεπενδύσεων, όπου η γνώση δεν παράγει πρακτικό αποτέλεσμα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα παύουν να αποτελούν απαραίτητη δομή για την κυριαρχία του κράτους και πρέπει να αποδεικνύουν τη βιωσιμότητά τους με βάση τα ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015:26). Η

λογική της οικονομίας της αγοράς, που έφερε τα κοινωνικά σύνολα στην οικονομία της γνώσης, μας οδήγησε μπροστά σε αυτό που ονομάζουμε σήμερα κοινωνία της γνώσης,

Η εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορεί να λειτουργήσει, χωρίς να λάβει υπόψη της τον καταιγισμό των πληροφοριών που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Το σχολικό περιβάλλον και πολύ περισσότερο το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται σε ένα σύνολο από χώρες και αντιλήψεις που πρέπει να ισορροπήσουν σε μία υπερεθνική πραγματικότητα.

Αξίζει να μελετήσουμε τη σημασία της πληροφορίας, όπως αυτή λειτουργεί μέσα στο διεθνές σύστημα , αφού έτσι μπορούμε να καταλάβουμε τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται η εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνεται ο τρόπος που αξιοποιείται η γνώση, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία αλλάζει και η προσέγγιση του κόσμου. Η γαλλική επιτροπή επεξεργασίας στοιχείων και ελευθεριών έχει κάνει μία πολύ σημαντική επισήμανση (Howard, 1999: 48)

«*Πληροφορία είναι η δύναμη και οικονομική πληροφορία είναι η οικονομική δύναμη. Η πληροφορία έχει οικονομική ισχύ και ικανότητα να αποθηκεύει και να καλλιεργεί συγκεκριμένα είδη πληροφοριών που μπορούν πολύ καλά να δώσουν σε μια χώρα πολιτική και τεχνολογική ανάπτυξη έναντι των άλλων χωρών. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην απώλεια της εθνικής κυριαρχίας μέσα από την διασυνοριακή ροή των στοιχείων*»

Από την ώρα που η κοινωνία της γνώσης αποδέχεται την ανατροπή της οποιασδήποτε αλήθειας και της οποιασδήποτε αυθεντίας, η γνώση ποσοτικοποιείται και περνάει στα χέρια των διαχειριστών της ˙ έτσι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τη χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο εκμεταλλευόμενοι την αξία των διασυνοριακών στοιχείων που από μόνα τους διαμορφώνουν μία συνεχιζόμενη και αέναη κοινωνική ροή.

Αυτή η λεπτομέρεια σχετίζεται με τον τρόπο ηγεσίας μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι σε θέση να συλλάβει το μέγεθος και την έκταση των πληροφοριών, που διαχειρίζεται ο ίδιος και η ομάδα που επιτελεί το εκπαιδευτικό έργο, είναι ταυτόχρονα σε θέση να αντιληφθεί τη διασυνοριακή

ροή των στοιχείων. Επομένως, αυτό του επιτρέπει να κρατήσει ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας τόσο με τις κοινωνικές ομάδες που αποτελούν το σχολικό περιβάλλον όσο και με το σύλλογο των εκπαιδευτικών που εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα στη σχολική κοινότητα.

Έτσι, κρατά ένα πλαίσιο συνεργασίας με όλες τις ενδιαφερόμενες πλευρές, μπαίνει στη λογική της αναζήτησης των ρόλων που επιτελούν τόσο ο σύλλογος διδασκόντων όσο και οι μαθητές και προσπαθεί να διαμορφώσει την εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού ενσωματώνοντας τα κοινωνικά μηνύματα που επιβάλλει η ίδια η πραγματικότητα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Ο συσχετισμός της πληροφορίας με αυτό που ονομάζουμε οικονομική δύναμη αιτιολογεί  το χαρακτηρισμό της εκπαίδευσης σαν μία επένδυση και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που να συσχετίζει το ρόλο της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς. Η κοινωνία της γνώσης είναι ένα παγκόσμιο μοντέλο μετανεωτερικής σκέψης που προσπαθεί να απαντήσει σε μία πραγματικότητα χωρίς σύνορα και ενώ περιορίζει τους χωροταξικούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς επιβάλλει μία νέα λογική στα εκπαιδευτικά δρώμενα που προκρίνει τη συνεργασία στο βαθμό που αυτή εξυπηρετεί την πολιτική των υπερεθνικών οργανισμών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι όλες οι μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορούν, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, να αποδώσουν αν αξιοποιήσουμε τα εργαλεία που χρησιμοποιεί κάθε μοντέλο ηγεσίας την κατάλληλη χρονική στιγμή. Το ζήτημα που προκύπτει είναι ***κατά πόσο ο ηγέτης του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι σε θέση να αντιληφθεί τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού που διοικεί, ώστε να εφαρμόσει τις κατάλληλες στρατηγικές*** που θα κινητοποιήσουν το προσωπικό και θα δώσουν προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάγκη να κατανοηθεί πλήρως η φυσιογνωμία του φορέα που διοικεί ένας ηγέτης έχει άμεση σχέση με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει και κατ επέκταση με τις στρατηγικές που πρέπει να υιοθετήσει για να κινητοποιήσει τους συνεργάτες του και να αξιοποιήσει το κάθε πρόσωπο με τον κατάλληλο τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι θα μπορέσει να

ξεπεράσει εσωτερικούς ανταγωνισμούς συγκρούσεις και μειονεκτήματα και ταυτόχρονα θα οδηγήσει στην προσωπική ικανοποίηση των συνεργατών του σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν βρίσκονται, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά της προσωπικής κουλτούρας του καθενός και δημιουργώντας μία εικόνα συνεργασίας, που θα μπορούσε να εμπεριέχει διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες και αντιλήψεις που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές οικονομικές κοινωνικές θρησκευτικές και πολιτικές καταβολές.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα ερευνητικά κέντρα που υπάρχουν σε διάφορες χώρες του εξωτερικού όπου στην πλειοψηφία τους οι εργαζόμενοι ώρα έρχονται από διαφορετικές χώρες του κόσμου και εκείνο που τους ενώνει είναι η αγάπη τους για την έρευνα οι επαγγελματικές επιδιώξεις και για αξιοποίηση κάθε πλεονεκτήματος για χάρη της γνώσης. Αν εξετάσουμε την εικόνα μιας τέτοιας πραγματικότητας που γίνεται ανάμεσα σε προσωπικότητες που έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, όμως αρκεί ώστε να συνεργαστούν για ένα κοινό στόχο, μπορούμε αμέσως να κατανοήσουμε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση και το ρόλο του διαπολιτισμικού διαλόγου έξω από τα εθνικά στεγανά σε ένα επίπεδο που όλοι σέβονται τη διαφορά της ταυτότητας και μπορούν να συνεργάζονται με αξιόλογα αποτελέσματα.

## 2.4. Η εκπαιδευτική κουλτούρα σε διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Για να μπορέσει να λειτουργήσει κανείς μέσα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο πρέπει να έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει το συγκεκριμένο φαινόμενο, ώστε να έχει την πολυτέλεια να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και την αποδοχή απέναντι σε μία άλλη θεώρηση από αυτή που επιβάλλουν οι εθνικά ομοιογενείς κοινότητες. Αυτό θα επέτρεπε μία ορθότερη διαχείριση των διαφορών ανάμεσα στα πρόσωπα που συνθέτουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και κάτω από αυτό το πρίσμα θα μπορούσε να διαμορφωθεί μία διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα.

Είναι αλήθεια ότι τα πολιτισμικά στερεότυπα δέχονται επιθέσεις από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και έχουν αλλάξει τη στάση των ανθρώπων απέναντι στο παγκόσμιο σκηνικό, αυτό όμως δεν είναι αρκετό για να οδηγήσει στην αποδοχή μιας διαφορετικής ταυτότητας και να επιτρέψει την επιτυχημένη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που έχουν έντονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, γλώσσα, θρησκεία κλπ.

Αυτές τις λεπτές ισορροπίες είναι υποχρεωμένος να τις γνωρίζει ο ηγέτης του εκπαιδευτικού οργανισμού, για να μπορεί να διαχειριστεί με μεγαλύτερη ευκολία την πιθανότητα κοινωνικών συγκρούσεων που θα προκύψουν ανάμεσα στις διαφορετικές πλευρές. Αυτές δεν είναι απαραίτητα μόνο μέσα στο μαθητικό δυναμικό, αλλά, πολλές φορές, και ανάμεσα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί τα διάφορα φαινόμενα που πρέπει να διαχειριστούν μέσα στη σχολική τάξη.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν εμφανίζεται πάντα με τα ίδια χαρακτηριστικά στοιχεία και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι διαφέρει τόσο κατά τη σύσταση του εκπαιδευτικού δυναμικού όσο και κατά τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού από περιοχή σε περιοχή, γι' αυτό ο ηγέτης μαζί με τους συνεργάτες του είναι υποχρεωμένοι να ανακαλύπτουν τις ισορροπίες που διαμορφώνονται σε κάθε ίδρυμα και ταυτόχρονα να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την κάλυψη των αναγκών που εμφανίζονται στη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού οργανισμού κάθε φορά (Καρυπίδου Α 2009 : 9).

Η διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής κουλτούρας προϋποθέτει τη συνεκτίμηση όλων των παραγόντων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, κοινωνικός περίγυρος) ώστε να διαμορφωθεί μία στρατηγική που θα οδηγήσει σε ένα ρεαλιστικό εκπαιδευτικό όραμα. Το πρόσωπο που θα έχει την ευθύνη του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι σε θέση να ισορροπήσει πάνω σε αυτές τις συντεταγμένες για να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει αυτό το όραμα και ακόμα περισσότερο να το κοινωνήσει στο εξωτερικό περιβάλλον. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διαχείριση της εξουσίας επηρεάζει αποφασιστικά τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού οργανισμού και αυτό διαμορφώνει τόσο την εικόνα του όσο και την αξιοπιστία του μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε ότι η σχολική κουλτούρα δεν αποτελεί μία στατική αλλά μία μεταβαλλόμενη πραγματικότητα που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά που εμφανίζονται προκλήσεις από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και μεταβάλλεται κάθε φορά που παρατηρείται μεταβολή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, του εκπαιδευτικού δυναμικού και των ευρύτερων κοινωνικών ανακατατάξεων. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε περίπτωση εξυπηρετεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προδιαγραφές που εξυπηρετούν τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου

Είναι στη διακριτική ευχέρεια κάθε ηγέτη που υπηρετεί σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να ανακαλύψει τα χαρακτηριστικά και να συνδιαμορφώσει μαζί με τους παράγοντες που προαναφέραμε ένα σχολικό κλίμα που είτε θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου είτε θα προηγείται της εποχής του προβλέποντας ευρύτερες αλλαγές και κοινωνικούς μετασχηματισμούς.

Στην περίπτωση που δεν θα συμβαίνει μία από τις δύο επιλογές που περιγράψαμε παραπάνω, δημιουργούνται μία σειρά φαινομένων που υποχρεώνουν τον ηγέτη να αποδεχτεί εκ των πραγμάτων τις μεταβολές που επιβάλλουν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Η εκπαιδευτική κουλτούρα διαμορφώνεται μέσα από αναστοχασμό και αξιοποίηση όλων των εργαλείων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας επικαιροποιώντας, κάθε φορά την προσέγγιση απέναντι στα πράγματα και παρεμβαίνοντας στις εξελίξεις που υπάρχουν στο ευρύτερο κοινωνικό τοπίο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να συσχετίσουμε την εκπαιδευτική κουλτούρα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αφού η πρώτη αποτελεί σημείο αναφοράς και διαμορφώνει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού Ιδρύματος μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Οι αρχές και οι αξίες πάνω στις οποίες διαμορφώνεται η εκπαιδευτική κουλτούρα είναι το αποτέλεσμα των επιρροών από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ευρύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού φορέα, γιατί όλοι διεκδικούν ένα μερίδιο στην ταυτότητα μιας δομής που βρίσκεται σε ένα γεωγραφικό χώρο και επηρεάζει με τη λειτουργία της τα δρώμενα μιας περιοχής και πολλές φορές αυτό

δεν περιορίζεται μόνο σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή αλλά έχει και ευρύτερη ακτινοβολία, όταν οι προϋποθέσεις το επιτρέπουν.

Αυτό σημαίνει ότι λειτουργεί μία ευρύτερη πολιτιστική διάσταση του εκπαιδευτικού ιδρύματος και μετατρέπει τον εκπαιδευτικό του ρόλο σε φορέα μιας πολιτιστικής διπλωματίας που παρουσιάζει αντιλήψεις, απόψεις και τρόπους προσέγγισης μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό τοπίο.

Αυτή η διάσταση του εκπαιδευτικού Ιδρύματος λειτουργεί πολλαπλασιαστικά μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, γιατί επιτρέπει την παρουσία πολλών και διαφορετικών αντιλήψεων που υπάρχουνε μέσα στο κοινωνικό σύστημα και γίνεται φορέας μιας πλουραλιστικής αντίληψης, όπου συνυπάρχουν πολλές και διαφορετικές ετερότητες στα πλαίσια του σεβασμού, της αναγνώρισης και της αλληλοεκτίμησης.

Η εικόνα του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι από μόνη της ένα κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας που είναι διαμορφωμένη με βάση τις ευρύτερες επιρροές του κοινωνικού συνόλου, γιατί η ταυτότητα του, οι αντιλήψεις και οι αρχές με τις οποίες έρχεται να προσεγγίσει τα προβλήματα είναι αποτέλεσμα μιας συνολικής αντίληψης της πραγματικότητας. Το ίδιο ισχύει και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που έρχεται να διαμορφώσει το εκπαδευτικό πλαίσιο, Η εικόνα του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος δημιουργεί νέα δεδομένα, αφού η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να διαχειριστεί, όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού συνόλου στο οποίο απευθύνεται, αλλά και την ευρύτερη πληροφόρηση που εισπράττει μέσα από τις διάφορες πηγές πληροφόρησης που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Η διαχείριση μιας τέτοιας κατάστασης φαίνεται πως είναι εξαιρετικά δύσκολη και αυτό μαρτυρούν οι αλλαγές που προσπαθεί να συμπεριλάβει εδώ και αρκετό καιρό το Υπουργείο Παιδείας ώστε να καλύψει τα χαρακτηριστικά της μεταβαλλόμενης πραγματικότητας και έτσι δημιουργείται ένας ατέρμονος διάλογος που μέχρι στιγμής δεν έχει καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο σύστημα επιλογής.

Ο τρόπος που μεταδίδεται και ελέγχεται η γνώση, καθώς επίσης και η φιλοσοφία κάτω από την οποία πρέπει να γίνει η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αντικείμενο συζήτησης και έχει ταλαιπωρήσει εξαιρετικά την ελληνική πραγματικότητα. Μια βασική

αιτία αυτού του ατέρμονου διαλόγου είναι η ***απουσία ταυτότητας ως προς την εικόνα του πολίτη που επιθυμεί η πολιτεία*** και αυτό δημιουργεί πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις, που επηρεάζουν συχνά την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι η κάθε μεταβολή παρουσιάζεται σαν μία ριζοσπαστική αλλαγή που έρχεται να ανατραπεί από τον επόμενο Υπουργό που θα αναλάβει την ευθύνη των θεμάτων της παιδείας.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο επιλογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από τον τρόπο που θα μετρηθεί η διδακτική πράξη και πέρα από οποιοδήποτε κριτήριο επιλογής προσώπων σε ηγετικές θέσεις, αυτοί οι οποίοι αναλαμβάνουν την αποστολή να διοικήσουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι υποχρεωμένοι να βρεθούν μπροστά στη διαχείριση των συγκρούσεων, που είναι προϊόν της αδιάκοπης κοινωνικής μετάλλαξης που συμβαίνει σήμερα στην κοινωνία.

Η κοινωνική πραγματικότητα, αποδεχόμενη τον απόηχο του προσφυγικού κύματος και του μεταναστευτικού ρεύματος που έρχεται στην περιοχή, παίρνει μία εικόνα διεκδικητική με σκοπό να διαμορφώσει τη δική της απάντηση απέναντι σε ό,τι συμβαίνει γύρω της. Έτσι η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται μπροστά σε μία εικόνα που είναι εν δυνάμει εκρηκτική και είναι προϊόν όλων αυτών των συγκρούσεων και των μεταβολών που συμβαίνουν στην ευρύτερη περιοχή.

Είμαστε υποχρεωμένοι να λάβουμε υπόψη μας, ότι αυτές οι αλλαγές δεν γίνονται κάτω από ειρηνικές συνθήκες και το μεταναστευτικό / προσφυγικό ρεύμα δεν είναι αποτέλεσμα μιας πραγματικότητας που επιθυμούν οι μετανάστες / πρόσφυγες. Είναι αποτέλεσμα ευρύτερων μεταβολών που τις προκαλούν τρίτοι, γι'αυτό και υπάρχει πιθανότητα να διαμορφωθεί μία συγκρουσιακή κατάσταση, είτε σε επίπεδο συμπεριφορών και διεκδικήσεων, είτε στα πλαίσια αναζήτησης ενός χώρου όπου θα μπορέσουν να μεταφέρουν τις δικές τους μνήμες και τις δικές τους αξίες.

Ο υπεύθυνος και αποτελεσματικός ηγέτης είναι υποχρεωμένος να συνεκτιμήσει τα δεδομένα και να δημιουργήσει αυτές τις προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν την ειρηνική συνύπαρξη, απορροφώντας τους περισσότερους κοινωνικούς κραδασμούς που θα προκαλούσαν πρόσθετα προβλήματα.

# ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτιστική Διπλωματία

*Η εκπαιδευτική ηγεσία και οι πολιτιστικοί συσχετισμοί α) θρησκευτικοί, β) ιστορικοί, γ) εθιμικοί, δ) κοινωνικοί. ε) οικονομικοί, στ) επικοινωνιακοί (γλωσσικός κώδικας, αισθητικός κώδικας), ζ) καλλιτεχνικοί Η ταυτότητα της «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Ηγέτη, Η ταυτότητα του Εκπαιδευτικού Ηγέτη μέσα στην Ελληνική Νομοθεσία, Συμπεράσματα*

Αποδεχόμενοι το γεγονός ότι ο πολιτισμός αποτελεί μια διαδικασία μάθησης (Μαράκος, 2012: 11) ερχόμαστε να συνδέσουμε το κομμάτι της εκπαίδευσης με αυτό που ονομάζουμε πολιτιστική διπλωματία, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να εξετάσουμε μια ευρύτερη διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αφού ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας περνά και μέσα από το κομμάτι της εκπροσώπησης του εκπαιδευτικού οργανισμού και κατ' επέκταση επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας εικόνας απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επομένως, παράγει πολιτιστική διπλωματία απέναντι σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και διαχειρίζεται τα μηνύματα του κοινωνικού συνόλου διαμορφώνοντας μια πολιτική στα όρια του πολιτισμού.

### 3.1. Η εκπαιδευτική ηγεσία και οι πολιτιστικοί συσχετισμοί

Από την ώρα που τα εργαλεία με τα οποία δουλεύει ο εκπαιδευτικός οργανισμός, δεν είναι παρά στοιχεία πολιτισμού και αποτελούν τα συστατικά που επηρεάζουν - ως επί το πολύ - την εικόνα της εκπαιδευτικής κοινότητας μιας περιοχής, είναι εύκολο να φανταστούμε ότι η κάθε εκπαιδευτική δομή είναι ένας φορέας πολιτιστικής διπλωματίας απέναντι στο ίδιο το κοινωνικό σύνολο και κατ' επέκταση σε όλες τις ομάδες που απαρτίζουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των δεδομένων του τρίτου κεφαλαίου, θα ήταν χρήσιμο να εξηγήσουμε πώς συνδέεται η πολιτιστική διπλωματία με αυτό που ονομάζουμε ταυτότητα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αρχικά πρέπει να ξεκαθαρίσουμε το γεγονός ότι ο πολιτισμός βοηθάει στην άσκηση επιρροής ανάμεσα σε κράτη και πολίτες, λειτουργεί

δηλαδή σε πολλαπλά επίπεδα και αυτό μας ενδιαφέρει για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο κινείται η πολιτιστική διπλωματία.

Αυτό σημαίνει ότι, ενώ η πολιτική ασκεί μία δύναμη για να υπερασπίσει τα συμφέροντα μιας χώρας, ο πολιτισμός παραμένει μία "ήπια δύναμη" (Βασιλειάδης, 2015:15) που ασκεί επιρροή εξυπηρετώντας τους στόχους και τις φιλοδοξίες ενός οργανισμού, μιας χώρας, μιας εταιρείας και γενικότερα ενός φορέα που φιλοδοξεί να παίξει σημαντικό ρόλο στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η πολιτιστική διπλωματία λοιπόν έχει σα στόχο την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών και μηνυμάτων ανάμεσα σε κράτη και σε λαούς προκειμένου να εδραιώσει την αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη που επικοινωνούν μεταξύ τους. (Λεοντίου, 2013:75). Αν αποδεχτούμε αυτή τη διαπίστωση πρέπει να γυρίσουμε σε όσα αναφέραμε πιο πάνω και να θυμηθούμε τη δύναμη που έχει η πληροφορία (βλ. σ.75). Από τη στιγμή που θα αποδεχτούμε ότι η πληροφορία είναι βασικό συστατικό στοιχείο επικοινωνίας, άρα και του πολιτισμού, μπορούμε να φανταστούμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει ο πολιτισμός για τη διαμόρφωση μιας θετικής ή αρνητικής εικόνας και κατ' επέκταση αυτής της εικόνας που αναπτύσσεται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης, εφόσον δεχτούμε ότι παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και στην εκπροσώπηση ενός εκπαιδευτικού φορέα, είναι φυσικό επόμενο να διαμορφώνει και την εικόνα του Ιδρύματος που εκπροσωπεί στην ευρύτερη πραγματικότητα και αυτό του δίνει έμμεσα το προνόμιο να ασκεί πολιτιστική διπλωματία σε τοπικό, εθνικό ή σε διεθνές επίπεδο.

Στην πραγματικότητα οι περισσότεροι από όσους ασκούν διοίκηση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δεν κάνουν σχεδιασμό που να ανταποκρίνεται και στο κομμάτι που εξετάζουμε δηλαδή την πολιτιστική διπλωματία. Αυτό το κομμάτι της πολιτιστικής εξωστρέφειας περνά από διαφορετικά στάδια, ώστε η ευθύνη του να μετακυλιστεί στην κεντρική εξουσία, επειδή αυτή είναι υποχρεωμένη να χαράξει τις κεντρικές γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτό συνέβαινε τουλάχιστο μέχρι πριν από λίγα χρόνια σε επίπεδο σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το τελευταίο διάστημα μέσα στα πλαίσια του προγράμματος ***ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία*** άρχισε μία καινούργια προσπάθεια με στόχο την επαφή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τις τοπικές κοινωνίες και αυτό, εμμέσως πλην σαφώς, είναι ένα κομμάτι από το φαινόμενο της πολιτιστικής διπλωματίας που εξετάζουμε στα πλαίσια της έρευνας μας.

Είναι φυσικό επόμενο ότι η προσπάθεια διασύνδεσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και την κοινωνία καθώς επίσης και η προσπάθεια ευθυγράμμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ανάγκες της αγοράς οδηγούν σε μία στενότερη επαφή τους εκπαιδευτικούς φορείς με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ένα κίνδυνο που έχει σχέση με την μεταστροφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την απόλυτη επιρροή των κανόνων της αγοράς, γιατί μία τέτοια πιθανότητα θα μπορούσε να προκαλέσει αλλαγή των μορφωτικών στόχων και των ευρύτερων ανθρωπιστικών επιλογών σε σχέση με τις ανάγκες και τους κανόνες της αγοράς. Μία τέτοια εκπαιδευτική μετάλλαξη θα μπορούσε να προκαλέσει αλλαγή του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και έτσι η ευρύτερη πολιτιστική αποστολή απέναντι στην κοινωνία θα περνούσε σε ένα δεύτερο επίπεδο, αδρανοποιώντας τα στοιχεία που θα μπορούσαν να προσφέρουν κριτική αντίληψη στους εκπαιδευόμενους, στοιχείο αρκετά σημαντικό για την επιλογή αξιακών κανόνων

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται σε ένα περιβάλλον με πολιτιστική πανσπερμία και αυτό σημαίνει ότι είμαστε υποχρεωμένοι να διατηρήσουμε τις κοινωνικές ισορροπίες και να ελαχιστοποιήσουμε τις αφορμές για αντιστοίχως κοινωνικούς κραδασμούς. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αρκετά χρήσιμο και αξιόπιστο, όπως μπορεί και να αποτελέσει στοιχείο συγκρούσεων σε πολλαπλά επίπεδα.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού κλίματος παίζει ο τρόπος προσέγγισης που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός ηγέτης, για να αξιοποιήσει τα στοιχεία που προκύπτουν από τις ετερότητες του μαθητικού πληθυσμού και αυτό έχει μέσα του στρατηγικές πολιτιστικής διπλωματίας που μπορεί να ενισχύσουν την προσέγγιση ή

αντίθετα την αντιπαλότητα ανάμεσα στα πρόσωπα που μετέχουν στη λειτουργία οργανισμού.

Στην πραγματικότητα η διαχείριση των πολιτιστικών δεδομένων που οδηγεί στη γνώση δεν έχει εθνική ταυτότητα, γιατί μετατρέπεται σε στοιχείο παγκόσμιας κληρονομιάς και αξιοποιείται ανάλογα με τις κατά συνθήκη ανάγκες. Η πατρότητα των πολιτιστικών δεδομένων παραμένει σε ό,τι αφορά την εθνική καταβολή και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των λαών στην οικοδόμηση της γνώσης  και στην αξιοποίηση της με στόχο το κοινό καλό.

Σε αυτό το σημείο είμαστε υποχρεωμένοι να δούμε τον επαναπροσδιορισμό αρχών και αντιλήψεων, όχι τόσο σε επίπεδο επιλογών, αφού αυτές έχουν παγιωθεί μέσα στο χρόνο, όσο σε επίπεδο προσέγγισης των προσώπων που ανήκουν σε ομάδες με διαφορετικές ταυτότητες.

Δυστυχώς το νομοθετικό πλαίσιο που υφίσταται δεν προβλέπει επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε βαθμό που να μπορούν να αντιμετωπίσουν μία τέτοια πραγματικότητα, ενώ οι αντίστοιχες εξελίξεις σε επίπεδο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και γεωστρατηγικό είναι τόσο πιεστικές  που η παρουσία προσφύγων από τις εμπόλεμες περιοχές της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής μας φέρνουν μπροστά σε μία νέα κατάσταση.

Αυτό το καινούργιο περιβάλλον αποτελεί μία καινούργια πραγματικότητα, όπου θρησκευτικοί, ιστορικοί, οικονομικοί, αισθητικοί συσχετισμοί έρχονται να συμπεριληφθούν μέσα στο κάδρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αξιοποιηθούν παράλληλα, ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν μέσα στον εκπαιδευτικό φορέα. Το ζήτημα που προκύπτει δεν είναι αν θα αναιρεθούν οι προϋπάρχουσες λογικές και οι αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας, αλλά με ποιον τρόπο θα μπορέσουν να συνυπάρξουν οι ετερότητες μέσα στα πλαίσια ενός αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αναγνώρισης.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης έρχεται να συνεκτιμήσει όλες αυτές τις παραμέτρους και να χαράξει στρατηγικές που θα δημιουργήσουν προϋποθέσεις συνύπαρξης. Αυτό οπωσδήποτε δεν μπορεί να το πραγματοποιήσει μόνος του αλλά στα πλαίσια μιας συνεργατικής αντίληψης με το σύνολο όλων όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και όλων όσων διαμορφώνουν το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Η διαπίστωση ότι ο πολιτισμός αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα κανόνων (Μαράκος Π - Α 2012: 14) μέσα στο οποίο διαμορφώνονται νέα δεδομένα, ενισχύει την άποψη που περιγράψαμε παραπάνω σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που πρέπει να συνεκτιμηθούν για τη συνύπαρξη των διαφορετικών ετεροτήτων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην πραγματικότητα αναφερόμαστε στη διαχείριση των πληροφοριών και στην προσέγγισή τους κάτω από το πρίσμα που μπορεί να γίνει αποδεκτό μέσα στο σχολικό περιβάλλον και μπορεί να λειτουργήσει με προστιθέμενη αξία στην ευρύτερη κοινωνική διαδικασία.

Η ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών δομών πρέπει να στοχεύει στην κάλυψη όλων των παραπάνω παραμέτρων και στην αξιοποίηση των εργαλείων που παρέχουν πολλές φορές οι υπερεθνικοί οργανισμοί, προσαρμοσμένοι πάντα τις ανάγκες των περιοχών που απευθύνονται.

Η ενασχόληση του ΟΗΕ, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Παγκόσμιας Τράπεζας και του ΟΟΣΑ, της UNESCO ή του Συμβουλίου της Ευρώπης με ζητήματα εκπαίδευσης και ιδιαίτερα με αυτόν τον τομέα που ονομάζουμε Δια Βίου Μάθηση αποδεικνύει ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συσχετισμό με την ανάπτυξη της παγκόσμιας κοινότητας αποτελεί ένα βασικό βραχίονα του διεθνούς συστήματος

## 3.2. Παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαίδευση. (*α) θρησκευτικοί, β) ιστορικοί, γ) εθιμικοί, δ) κοινωνικοί. ε) οικονομικοί, στ) επικοινωνιακοί (γλωσσικός κώδικας, αισθητικός κωδικας), ζ) καλλιτεχνικοί*)

Υπάρχει ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία Και αυτό έχει να κάνει με τις θρησκευτικές αντιλήψεις, τις ιστορικές καταβολές,τις εθιμικές αντιλήψεις, τα κοινωνικά στερεότυπα και τον κώδικα επικοινωνίας που χαρακτηρίζουν μία περιοχή.

Όλο αυτό το σύνολο παραγόντων δημιουργεί μια εικόνα που προσεγγίζει τον τρόπο με τον οποίο οποίον αντιλαμβάνονται οι τοπικές κοινωνίες την πραγματικότητα. Επισημαίνουμε το γεγονός ότι όλο αυτό είναι μία προσέγγιση και όχι η αποτύπωση της πραγματικότητας, γιατί αυτή είναι μια μεταβαλλόμενη κατάσταση με πολλούς αστάθμητους παράγοντες

### *3.2.1. θρησκευτικοί παράγοντες*

Αυτοί αποτελούν προϊόν μιας γενικότερης εικόνας του ανθρώπου σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνει αλλά και σε σχέση με την ψυχολογία που καλλιεργείται στο συλλογικό ασυνείδητο. Η βιωματική αντίληψη ενός συνόλου μέσα από τις δοξασίες τα ήθη και τα έθιμα, τον τρόπο λατρείας και της αποδοχής ή μη της εικόνας του Θεού δημιουργούν με τα χρόνια μία σχέση που δύσκολα αναιρείται. Άλλωστε, η δύναμη του συλλογικού ασυνείδητου διαμορφώνει όχι μόνο το θρησκευτικό συναίσθημα αλλά και τον κώδικα ηθικής τον οποίο αποδέχεται μια κοινότητα.

Η παρουσία κοινωνικών ομάδων με διαφορετική οπτική και πολιτισμική ταυτότητα, δεν μπορεί ούτε να επιβάλει ούτε να αναιρέσει μία παγιωμένη κατάσταση. Μπορεί μόνο να αποδεχτεί την παρουσία μιας διαφορετικής ερμηνείας και μιας διαφορετικής αντίληψης πάνω σε αυτό που ονομάζουμε θρησκευτικό συναίσθημα. Κι αυτό έχει να κάνει με την κοινή πραγματικότητα που είναι υποχρεωμένη να αντιμετωπίσει τόσο η ομάδα υποδοχής όσο και η ομάδα που φιλοξενείται στο νέο περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση της εικόνας του Πολίτη μέσα σε παγκοσμιοποιημένες συνθήκες (Καλεράντε, 2013: 53) : κατά τον Ινδό ανθρωπολόγο Arjun Appandurai, *καθώς πολλαπλασιάζονται τα υπερεθνικά και διεθνικά σώματα, οι ροές, οι μορφές αλληλεγγύης, οι φαντασιακές κοινότητες, το εθνικό κράτος χάνει τη νομιμότητα του*.(Λιάκος,2005:109). Αυτό το φαινόμενο από μόνο του είναι μία κοινωνική μετάλλαξη που προκαλεί σίγουρα μία διαφορετική ερμηνεία απέναντι στις παραδοσιακές αντιλήψεις.

Το γεγονός ότι το έθνος-κράτος περιορίζει την παρουσία του μέσα από τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές δημιουργεί νέα δεδομένα. Βέβαια, ο ίδιος επιστήμονας επισημαίνει πως μέσα σε αυτό το περιβάλλον συνυπάρχει η ομοιομορφία και η διαφοροποίηση. Οι δύο αντικρουόμενες τάσεις μας δίνουν να καταλάβουμε ότι οι πληθυσμοί αντιμετωπίζουν ένα ζήτημα συμβίωσης μέσα σε ένα κοινό γεωγραφικό τοπίο, διατηρώντας παράλληλα τις διακριτές καταβολές που διαθέτουν.

Μέσα σε αυτή τη λογική δημιουργούνται φαινόμενα (Λιάκος, 2005:109 – 110, Καλεράντε,2013:53) που τα ονομάζει εθνο-τοπία (global ethnoscapes) δηλαδή μετακινούμενοι πληθυσμοί από ανθρώπους χωρίς σταθερές συγγενικές ή πολιτιστικές σχέσεις, αλλά με κοινές συνθήκες που οδήγησαν στην μετακίνηση. Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες ανήκουν σε αυτή την κατηγορία με αποτέλεσμα την αναγκαστική μετακίνηση και την ακούσια αλλαγή περιβάλλοντος. Ακόμη διακρίνει τα τεχνο - τοπία (technoscapes) που έχουν σχέση με τη διακίνηση της τεχνολογίας, τα χρηματο - τοπία (finance-scapes) που είναι τα διεθνή χρηματιστήρια και οι αγορές, τα media - τοπία (media-scapes) που περιλαμβάνουν την παγκοσμιοποίηση του μηνύματος και τα ιδεο-τοπία (ideoscapes) που αναφέρονται σε ιδέες, μοντέλα, μόδες και στερεότυπα του βιομηχανικού πολιτισμού.

Η εικόνα του τοπίου έτσι όπως εμφανίζεται από τον συγκεκριμένο επιστήμονα αναιρεί κατά μία έννοια την εικόνα μιας θρησκευτικής αντίληψης και βάζει την ταυτότητα του Θεού σε ένα πολύ γενικό περιβάλλον, αλλά θέτει και την ταυτότητα της κοινωνικής συνοχής σε αμφισβήτηση ενώ ευνοεί τη διάσπαση στα διαφορετικά τοπία-περιβάλλοντα που επιβάλλει η πορεία του σύγχρονου πολιτισμού.

### *3.2.2. ιστορικοί παράγοντες*

Από την ώρα που μιλάμε για προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές είναι δύσκολο να αναζητήσουμε στοιχεία εσωτερικής συνοχής γιατί αναφερόμαστε σε πρόσκαιρα πλήθη που δημιουργούνται τυχαία χωρίς συγκεκριμένα στοιχεία και μεταφέρονται αναγκαστικά σε καινούργια περιβάλλοντα που είναι οργανωμένα.

Σ'αυτά τα περιβάλλοντα προσπαθούν να κάνουν μία νέα αρχή, μεταφέροντας μνήμες από μία διαλυμένη πραγματικότητα, που βίωσαν το τελευταίο χρονικό διάστημα μέχρι τη στιγμή της αναγκαστικής μετακίνησης τους.

Η παρουσία οικονομικών μεταναστών και προσφύγων δεν αλλάζει την ιστορικότητα μιας περιοχής ούτε είναι δυνατόν να προκαλέσει αλλοιώσεις του κοινωνικού ιστού, παράγοντες που επηρέασαν καταλυτικά τη διαμόρφωση των εθνικών, κοινωνικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Παρόλα αυτά είμαστε υποχρεωμένοι να λάβουμε υπόψη την παρουσία αυτών των μειονοτήτων και να δώσουμε χώρο έκφρασης και παρουσίας των συγκεκριμένων ομάδων μέσα στα πλαίσια αλληλοσεβασμού και αναγνώρισης της ετερότητας τους

### *3.2.3. εθιμικοί παράγοντες - κοινωνικοί παράγοντες*

Στα πλαίσια των εθνικών και κοινωνικών παραγόντων οι τοπικές κοινωνίες έχουν αναπτύξει ένα συγκεκριμένο αξιακό κώδικα που αποτελεί το σύστημα εσωτερικής συνοχής της κοινωνίας. Έτσι οι ομάδες των προσφυγικών μεταναστευτικών ροών πρέπει να μπορέσουν να κατανοήσουν όλο αυτό το πλέγμα των εσωτερικών σχέσεων των κοινωνιών, ενώ αντίστοιχα οι κοινωνίες υποδοχής πρέπει να δείξουν την ανάλογη κατανόηση και ανοχή, αφού υποδέχονται πρόσωπα και ομάδες από διαφορετικές κοινωνικές κουλτούρες που οδηγήθηκαν σε αναγκαστική μετακίνηση.

Αυτή η πρακτική της αμοιβαίας αναγνώρισης είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί μέσα ευρύτερη κοινωνική παρουσία. Οι εκπαιδευτικές δομές έχουν το πλεονέκτημα να μπορούν να διακρίνουν όλα εκείνα τα στοιχεία της ετερότητας που θα

μπορούσαν να γίνουν αξιοποιήσιμα και να μετατρέψουν τη διαφορετικότητα σε κοινωνικό πλεονέκτημα.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να επωφεληθεί της ευκαιρίας και να αναδείξει εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι αξιοποιήσιμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αφού στην πραγματικότητα, αν αποδεχτούμε τα τοπία που περιγράφει ο Arjun Appandurai, οι παραδοσιακές συλλογικότητες δίνουν τη θέση τους στις συλλογικότητες των τοπίων που χαρακτηρίζονται από πιο εξειδικευμένες ιδιότητες και έχουν παγκόσμια εμβέλεια. Αυτή η μετατόπιση από το εθνικό και τοπικό στο παγκόσμιο και οικουμενικό δημιουργεί μία νέα πραγματικότητα που πρέπει να διαχειριστούμε, χωρίς να αναιρέσουμε την παρουσία των εθνικών κοινωνιών που είναι μία πραγματικότητα και διατηρεί την παρουσία της με σοβαρά ψυχολογικά πλεονεκτήματα, που θα μπορούσαν να αποτρέψουν την απώλεια της ταυτότητας.

Η απώλεια της ταυτότητας χωρίς την παρουσία μιας ανάλογης κατάστασης θα μπορούσε να προκαλέσει μία χαοτική εικόνα με ανεξέλεγκτες καταστάσεις, την ίδια στιγμή που ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι το βασικό όργανο κοινωνικοποίησης κι έχει ως αποστολή να αποτρέψει μία τέτοια πραγματικότητα και να δώσει την ευκαιρία μιας ισότιμης παρουσίας όλων των διαφορετικών ταυτοτήτων που είναι έτοιμες εν δυνάμει να εκφραστούν μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

### *3.2.4. οικονομικοί παράγοντες*

Οι οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν καταλυτικά τη συμπεριφορά των ανθρώπων, σε μία περίοδο παγκόσμιας οικονομικής αστάθειας, όπου όλες οι οικονομικές αξίες αμφισβητούνται. Οι άνθρωποι προσπαθούν να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα που βιώνουν˙ η πιο εύκολη και απλοϊκή ερμηνεία μπορεί να περιέχει τη στοχοποίηση των μεταναστευτικών ροών, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα μπορούσαν να επιβαρύνουν τις οικονομίες των εθνικών κοινωνιών που γίνονται χώροι υποδοχής. Αυτό δεν σημαίνει ότι αποτελεί και το πιο δυνατό επιχείρημα που θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις στην

οικονομική δυσπραγία της ανθρωπότητας. Κάνει όμως ακόμα πιο δύσκολη την αποδοχή των μεταναστευτικών / προσφυγικών ροών και αυτό μεταφέρεται σε ζητήματα συμπεριφοράς, προκαλώντας προβλήματα τόσο σε ζητήματα αποδοχής όσο και σε ζητήματα ενσωμάτωσης της οποιασδήποτε ετερότητας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει και μία βαθύτερη αποστολή, τη διατήρηση της οποιασδήποτε συλλογικής ταυτότητας κάτω από προϋποθέσεις που επέβαλε η εθνική συνοχή, η πολιτιστική ομοιογένεια ο κοινός γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας καθώς και ο τρόπος έκφρασης πάνω σε διαφορετικές δραστηριότητες, αθλητικές, καλλιτεχνικές κ.α, ενώ αντίθετα η σημερινή κατάσταση δεν ευνοεί όλα αυτά τα συστατικά της κοινωνικής συνοχής και προβάλλει νέες μορφές συλλογικότητας. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και από τον Γιούργκεν Χάμπερμας (Jurgen Haberbas), το εθνικό κράτος αποδυναμώνεται από τη διαδικασία παγκοσμιοποίησης, έτσι η αλληλεγγύη των πολιτών εξαφανίζεται και μαζί της χάνεται και η έννοια της συλλογικής ταυτότητας (Λιάκος, 2005: 112).

Μέσα στις εκπαιδευτικές δομές υπήρχε μέχρι τώρα μία βασική προτεραιότητα που ήτανε η διατήρηση μιας αποδεκτής κοινωνικής ταυτότητας, που με όλα τα μειονεκτήματα ή τα πλεονεκτήματα της, συνέβαλε στη διατήρηση ενός κοινωνικού περιγράμματος. Από τη μία πλευρά, η ανάλυση που έχει σχέση με την κοινωνία της γνώσης (βλ. σελ.74) και από την άλλη πλευρά, η προσέγγιση του Arjun Appandurai μας μεταφέρει σε μία νέα πραγματικότητα που απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις Η λογική του κοσμοπολιτισμού και της διαφορετικότητας προκαλεί μία νέα αντιμετώπιση της εικόνας του Πολίτη. Αυτή η ταυτότητα ευνοεί τις κινήσεις των κεφαλαίων που γίνονται έξω από κάθε έννοια της πατρίδας και οποιασδήποτε άλλης ταυτότητας.

### *3.2.5. Κώδικας Επικοινωνίας - Κώδικας Αισθητικής*

Ο κώδικας επικοινωνίας καθώς επίσης και ο αισθητικός κώδικας δεν παύουν να αποτελούν πολιτισμικά δεδομένα που επιτρέπουν την αναγνώριση των κοινών δεσμών και σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχουν στοιχεία που ενισχύουν ζητήματα ταυτότητας. Οι διάφορες γλώσσες, τα αρχιτεκτονικά και καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και η λογοτεχνική, θεατρική ή κινηματογραφική παραγωγή δίνουν το αποτύπωμα της εθνικότητας των δημιουργών τους, και από αυτή την πλευρά δεν είναι εύκολη η εξάλειψη της εθνικής ταυτότητας, κάτι που κυριαρχεί για αιώνες μέσα στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Τελικά είναι τα ίδια στοιχεία τα οποία μπορούν να επικαλεστούν οι μετανάστες / πρόσφυγες για να διατηρήσουν την αυτοτέλειά τους μέσα στα πλαίσια μιας συλλογικής συνείδησης που γίνεται αναγκαία τόσο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην παρουσία της μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο

Ίσως ο κώδικας επικοινωνίας και η πολιτιστική παρουσία των λαών να κατορθώσει να διατηρήσει αυτή την κοινωνική αλληλεγγύη που υπάρχει ανάμεσα στους πληθυσμούς που μετακινούνται Είναι ένας συνεκτικός κρίκος που βασίζεται στην έννοια της συλλογικής ταυτότητας και αυτή τη συλλογική ταυτότητα καλείται να αναδείξει η εκπαιδευτική ηγεσία μέσα στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον πρόκειται για μία πραγματικότητα που διαμορφώνει την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα σε συνθήκες μιας διαπολιτισμικής εικόνας που σε τελική ανάλυση γίνεται απόλυτα σεβαστή, αφού αν αγνοηθεί μπορεί να προκαλέσει προβλήματα και ανεξέλεγκτους κλυδωνισμούς τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ένα βασικό ζήτημα είναι η απουσία των κατάλληλων δομών που θα επέτρεπαν στην ελληνική πραγματικότητα να ανταποκριθεί σε αυτές τις καινούργιες απαιτήσεις, γιατί αν επιχειρήσει κάποιος να παρομοιάσει την πραγματικότητα διαφορετικών κρατών, όπως είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, με την πραγματικότητα των εθνικών κρατών, όπως είναι η Ελλάδα, σίγουρα θα διαπράξει ένα μεθοδολογικό σφάλμα, αφού δεν θα έχει

μπροστά του συγκρίσιμα μεγέθη ούτε με βάση την πορεία και την ιστορία των λαών ούτε με βάση τα δεδομένα που αναπαράγουν οι διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες..

Δεν υπάρχει τρόπος να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς την παρουσία κατάλληλων δομών που θα αποτελέσουν εργαλεία τόσο στα χέρια του ηγέτη όσο και στους συνεργάτες του. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να μετατρέψουν την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού σε πλεονέκτημα..

Θα ήταν χρήσιμο να γίνει κατανοητό ότι η φυσιογνωμία της κάθε εκπαιδευτικής δομής είναι ιδιαίτερη και απαιτεί την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργαλείων από το σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που να εξυπηρετεί την ταυτότητα της ίδιας της εκπαιδευτικής δομής και με στόχο την εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία απευθύνεται.

## 3.3. Η ταυτότητα της «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Ηγέτη.

Φτάνουμε σε ένα σημείο που πρέπει να εξετάσουμε πάνω σε ποιες παραμέτρους μπαίνει το όραμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τους υπερεθνικούς οργανισμούς και ανακαλύπτουμε ότι υπάρχει το όραμα της παγκόσμιας εκπαίδευσης, φαινόμενο στο οποίο κάνει αναφορά τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και η UNESCO.

Από την ώρα που διαπιστώσαμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία περνά από τους εθνικούς στους υπερεθνικούς μηχανισμούς και αφού εμπλέκονται παράλληλα διάφοροι διεθνείς φορείς με την εκπαιδευτική διαδικασία είμαστε υποχρεωμένοι να δούμε πώς περιγράφεται η εκπαίδευση στα πλαίσια του εικοστού πρώτου αιώνα.

Ανεξάρτητα με τη λογική και το χαρακτήρα της οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δομής και πέρα από την εικόνα της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο η διατύπωση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσπάθειας επηρεάζει καταλυτικά την εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμόσει η εκπαιδευτική ηγεσία και τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη διαδικασία τα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Η παραδοχή ότι οι σύγχρονοι άνθρωποι αλληλεπιδρούν σε μία παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα οδήγησε στην άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να πάρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που να φωτίσουν περισσότερο ζητήματα ισότητας ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δικαιοσύνης (Κατευθυντήριες Γραμμές της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης 2012: 12). Εδώ πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι ζητήματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα την ισότητα και τη δικαιοσύνη απασχολούν όλους τους λαούς και όλα τα κράτη. Όμως υπάρχει μία διαφορετική αντίληψη σε ό,τι αφορά την προσέγγιση αυτών των θεμάτων και αυτό οφείλεται τόσο σε ζητήματα κουλτούρας, όσο και στη διαφορά των ηθικών κανόνων που ισχύουν σε κάθε χώρα και κάθε περιοχή.

Με βάση τη διακήρυξη του Μάαστριχτ 2002 η παγκόσμια εκπαίδευση γίνεται κατανοητή ως εμπεριέχουσα την ***Αναπτυξιακή Εκπαίδευση, την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, την Εκπαίδευση για την Αειφορία, την Εκπαίδευση για την Ειρήνη και την Πρόληψη των Συγκρούσεων και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση όντας η παγκόσμια διάσταση της Εκπαίδευσης για την Πολιτότητα***.

### *3.3.1. Πολιτότητα*

Σε αυτό το σημείο έρχεται η απάντηση στο ερώτημα που θέσαμε σε άλλο σημείο της έρευνας μας (βλ. σελ. 37) : *Τι Πολίτη θέλουμε να διαμορφώσουμε*; Την απάντηση σε αυτό το ερώτημα προσπαθεί να τη δώσει το Κέντρο Βορρά-Νότου του Συμβουλίου της Ευρώπης που ανέλαβε να παρουσιάσει ένα πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας με αντικείμενο τις στρατηγικές και την οικοδόμηση της ικανότητας, ώστε να εφαρμοστεί Παγκόσμια Εκπαίδευση (Κατευθυντήριες Γραμμές της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης 2012: 6).

Η έννοια της πολιτότητας απαντά στην εικόνα ενός ενεργού Πολίτη σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και περιλαμβάνει τις πολλές και διαφορετικές ταυτότητες του: πολιτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική, πολιτιστική ταυτότητα, καθώς επίσης και η εθνική ή ευρωπαϊκή, η επαγγελματική ταυτότητα, η ταυτότητα του φύλου (Χρίστου, 2010 : 67-68) κ.α. Παρατηρούμε ότι η έννοια του Πολίτη κατακερματίζεται με βάση τους ρόλους και τις ιδιότητες που περιλαμβάνει κάθε φορά και δεν αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο, όπως τη συναντούσαμε μέχρι πρόσφατα, ενώ την ίδια στιγμή οι έννοιες εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα περιορίζουν την εμβέλεια τους στα πλαίσια ενός ρόλου και χάνουν την καθολικότητα του παρελθόντος.

Το φαινόμενο της πολιτότητας αναλύεται σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις (Περικλέους, 2005): την ***ηθική πολιτότητα*** (Ethical citizenship) που εμπλέκει την ενεργό συμμετοχή με την αναζήτηση του κοινού καλού, την ***συνδυασμένη πολιτότητα*** (Integrative citizenship) που αναφέρεται στη συμμετοχική διαδικασία και την ***εκπαιδευμένη πολιτότητα*** (educative citizenship) που έχει σχέση με την οπτική με την οποία βλέπει το άτομο τον εαυτό του και απαιτεί μία αποστασιοποιημένη οπτική του εαυτού του πέρα από τις συμβάσεις που απαιτούν οι διάφοροι ρόλοι που είναι υποχρεωμένο να υιοθετήσει.Η πολιτότητα λοιπόν_επιβάλλει τη διασύνδεση του ατόμου με τα άλλα μέλη της κοινότητας του.

Παρατηρώντας τις τρεις αναφορές σχετικά με την πολιτότητα, η εκπαιδευμένη είναι αυτή που θα πρέπει να μας απασχολήσει περισσότερο, γιατί έχει σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, ενώ η αποστασιοποιημένη οπτική είναι μία παράμετρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που οφείλει να λαμβάνει υπόψη του ηγέτης της εκπαιδευτικής δομής και την ίδια στιγμή οφείλει να προκρίνει σαν μία βασική στρατηγική στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η έννοια της πολιτότητας έχει τις ρίζες της στον «Επιτάφιο του Περικλή» και την αριστοτελική σκέψη, αλλά ανασύρεται στα πλαίσια του μοντέλου της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης, διατηρώντας μία κοσμοπολίτικη αντίληψη που πρέπει να περάσει στη νέα ταυτότητα του πολίτη, έχοντας σαν αντικείμενο την κατάλληλη διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου (Κατευθυντήριες Γραμμές της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης 2012: 13, 16). Αυτή η διαπίστωση σχετίζεται απόλυτα με το σεβασμό της διαφορετικότητας μέσα σε ένα περίγραμμα που σέβεται την κοινή κληρονομιά, την ισότιμη συμμετοχή και την αξιοπρέπεια της ετερότητας.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο έχει σαν βασική φιλοσοφία τη μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία και βασίζεται στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, λαών, θρησκειών και μάλιστα αυτή η διαπολιτισμική αντίληψη γίνεται τόσο σε μικροσκοπικό όσο και μακροσκοπικό επίπεδο.

Κατά το συγκεκριμένο μοντέλο ο διαπολιτισμικός παράγοντας περνά μέσα από τη μετασχηματιστική διαδικασία και πρέπει να υιοθετηθεί από τους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά πράγματα για να μπορέσει να περάσει μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα. Μία βασική παράμετρος που πρέπει να εξετασθεί, είναι κατά πόσο η εκπαιδευτική ηγεσία του οποιουδήποτε φορέα μπορεί να υιοθετήσει και πολύ περισσότερο να περάσει αυτές τις αντιλήψεις μέσα στο φορέα.

Δεν σημαίνει βέβαια ότι όλοι οι άλλοι τύποι ηγεσίας δεν είναι σε θέση με τον έναν ή τον άλλο τρόπο να κάνουν αισθητή την παρουσία τους ή ότι ακυρώνονται μέσα από τα πράγματα, γιατί όλες οι θεωρητικές αντιλήψεις έρχονται να αξιοποιηθούν για να εξυπηρετήσουν κάποιες καταστάσεις που εμφανίζονται σα μελέτες περίπτωσης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.

Ιδιαίτερα η παραδοχή ότι βρισκόμαστε σε μία εποχή αντιπαραθέσεων και προκλήσεων δεν θα μας επέτρεπε να υιοθετήσουμε ένα οποιοδήποτε ηγετικό μοντέλο εκπαιδευτικής προσέγγισης απορρίπτοντας τα υπόλοιπα, αφού η ρευστότητα που κυριαρχεί στη σημερινή κοινωνία είναι τέτοια που τα φαινόμενα παίρνουν οβιδιακές μεταβολές.

### *3.3.2. Παγκόσμια Εκπαίδευση*

Ακόμη και ο χαρακτήρας της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να συμβαδίσει με οποιαδήποτε μορφή αποκλεισμού σε κάθε μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν επιχειρούσαμε να κωδικοποιήσουμε τα χαρακτηριστικά (Κατευθυντήριες Γραμμές της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης 2012: 22) του συγκεκριμένου φαινομένου θα μπορούσαμε να πούμε ότι :

1. Αναπτύσσει τη συνεργατικότητα μέσα από τις κοινότητες μάθησης
2. Αποσκοπεί στην προσέγγιση διεθνών προβλημάτων μέσα από μία καινοτόμο διδασκαλία και παιδαγωγική αντίληψη
3. Περιλαμβάνει τα τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά προγράμματα (τυπική και άτυπη εκπαίδευση) μέσα από το δικό της περιεχόμενο και τη μεθοδολογία
4. Ευνοεί τη συμμετοχική δράση μέσα στα πλαίσια της ομαδικής συνεργασίας
5. Αποδέχεται τη διαφορετικότητα και παράλληλα την αλληλεξάρτηση μέσα σε μία διαδικασία ελεύθερης έκφρασης σε πνεύμα αλληλεγγύης
6. Ευνοεί τον αναστοχασμό και επιτρέπει την προβολή εναλλακτικών επιλογών σε προσωπικές ή συλλογικές αποφάσεις, προβάλλοντας τις συνέπειες των στρατηγικών μέσα σ'ένα πνεύμα συλλογικής υπευθυνότητας των πολιτών του κόσμου.

Η εικόνα που παρουσιάζει το μοντέλο της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης είναι απότοκο μιας προβληματικής που εξέφρασαν οι ερευνητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας πάνω στην ανάγκη να απαντήσουν πως πρέπει να δομηθεί η εικόνα του Πολίτη στον 21$^{ο}$ αιώνα. Η επιλογή της μετασχηματιστικής αντίληψης δεν είναι τυχαία, προσπαθεί να απαντήσει σε μία μεταβαλλόμενη κατάσταση, δεν εμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε περιοχή του πλανήτη αλλά επηρεάζει το ίδιο δυναμικά την εικόνα της κοινωνίας ξεπερνώντας τα τοπικά γεωγραφικά όρια, αφού η δυναμική των πληροφοριών είναι τέτοια που δεν γνωρίζει γεωγραφικές συμβατικότητες.

### *3.3.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία & Ελληνική Νομοθεσία*

Το νομοθετικό πλαίσιο που υπάρχει δεν καλύπτει οπωσδήποτε την αντίληψη του παραπάνω μοντέλου, παρόλα αυτά προσπαθεί να εναρμονιστεί με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά για αυτό το λόγο έγινε και η αντικατάσταση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που ίσχυε από το 1985 μέχρι και την πρόσφατη αλλαγή των Προεδρικών Διαταγμάτων σχετικά με τη λειτουργία της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτή τη στιγμή υπάρχει ένας ανοιχτός διάλογος σχετικά με την ανανέωση των εκπαιδευτικών δομών πάνω σε μία συνεργατική λογική και μία μετασχηματιστική αντίληψη. Όμως η επιφύλαξη που μπορούμε να διατυπώσουμε βασίζεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει η αντίστοιχη συνεργατική κουλτούρα που θα έπρεπε ανάμεσα στους φορείς που θέλει να εμπλέξει η Ελληνική Πολιτεία. Χωρίς την απαιτούμενη προεργασία σε επίπεδο επιμόρφωσης είναι δύσκολη η μεταπήδηση από μία εκπαιδευτική φιλοσοφία σε μια άλλη.

Θα αποτελούσε μεθοδολογικό σφάλμα αν επιχειρούσαμε την κατάταξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάποιο από τα μοντέλα που αναφερθήκαμε στην έρευνά μας κι αυτό γιατί η πραγματικότητα δεν είναι ενιαία σε όλη την ελληνική επικράτεια. Παρόλα αυτά, οι προσπάθειες από την εποχή των μεταρρυθμίσεων, το 1975 μέχρι και σήμερα, ξεκινούν από μία συγκεντρωτική αντίληψη και υπάρχει μία τάση για ελεύθερη προσέγγιση σε ό,τι αφορά τη λογική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αυτή η λογική ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα την αλλαγή των βιβλίων στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 2005, μόνο που στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπόρεσε ποτέ να εφαρμοστεί, αφού το εξεταστικό σύστημα εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα επέβαλε μία δογματική που εξυπηρετούσε περισσότερο την επιτυχία στον αντίστοιχο διαγωνισμό.

Από την ώρα που έμπαινε ο παράγοντας της διαγωνιστικής διαδικασίας, και μάλιστα σε πανελλήνιο επίπεδο, δεν υπήρχε περίπτωση να εφαρμοστεί οποιαδήποτε απόκλιση από την κρατούσα αντίληψη πράγμα που θα μπορούσε να οδηγήσει στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, κάτι που πολλές φορές δεν χρεώνεται ο υποψήφιος αλλά η εκπαιδευτική δομή όταν το μέγεθος της αποτυχίας θα μπορούσε να αγγίξει ένα ποσοστό αρκετά ψηλό.

Καινοτομίες, λοιπόν, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε μία εκπαιδευτική δομή που θα είναι απαλλαγμένη από ανταγωνιστικές λογικές και σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι ελεύθερο από τον κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πόσο όμως ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι ελεύθερος εφαρμόσει έναν εκπαιδευτικό προγραμματισμό να καλύπτει τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές ανάγκες της δομής που υπηρετεί;

Στην ουσία αυτός ο προβληματισμός δεν είναι δυνατόν να απαντηθεί με σαφήνεια και ερευνητική αξιοπιστία, μπορεί μόνο να απαντηθεί σε μελέτες περίπτωσης που θα ανταποκρίνονται σε ιδιαίτερα ερευνητικά δεδομένα και θα απαντούσαν στα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων μονάδων που θα αποτελούσαν αντικείμενο έρευνας. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δομών, τουλάχιστο σε ό,τι αφορά τις δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι μεταβαλλόμενα και διαμορφώνονται με βάση τις παραμέτρους που εφαρμόζει κάθε φορά η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Αντίθετα, ο χώρος της μεταδευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μία σχετική αυτονομία, η οποία καλύπτεται από μια μορφή ακαδημαϊκής ελευθερίας για αυτό εκεί τα περιθώρια είναι πιο διευρυμένα Αν περάσουμε στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης οι δομές έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία η οποία είναι συνυφασμένη με τη διασύνδεσή τους και τη συνεργασία τους με αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού και έχουν την πολυτέλεια μιας απόλυτα διαφοροποιημένης προσέγγισης που ενισχύει τον ανταγωνισμό τους.

## 3.4. Η ταυτότητα του Εκπαιδευτικού Ηγέτη μέσα στην Ελληνική Νομοθεσία.

Σε αυτό το σημείο θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μία παρουσίαση του νομοθετικού Πλαισίου όπως αυτό διαμορφώθηκε από την ίδρυση του νεοελληνικού Κράτους έχοντας πάντα σαν κεντρική συνισταμένη την ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στόχος αυτής της απόπειρας είναι να δείξουμε την εικόνα των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως αυτή διαμορφώθηκε με το πέρασμα των χρόνων στην Ελληνική πραγματικότητα.

Την εποχή των επαναστατικών κυβερνήσεων έγιναν κάποιες αποτυχημένες προσπάθειες όπως περιγράφει ο γραμματέας της δικαιοσύνης και της δημόσιας εκπαίδευσης Μιχαήλ Σούτσος (Γκλαβάς Σ., 2010 :3), ενώ ο Καποδίστριας βάζει τα πρώτα θεμέλια επί των ημερών του με σαφή προσανατολισμό στο γαλλικό πρότυπο, αφού η επιτροπή προτείνει να μεταφραστεί από τη γαλλική γλώσσα το εγχειρίδιο του Sarazin (Μπάκας Θ., 2014: 35). Η εποχή της αντιβασιλείας 1833 - 1880 έδωσε την ευκαιρία να διαμορφωθεί μία βαυαρική εκπαιδευτική αντίληψη, αλλά τόσο η γαλλική όσο και η βαυαρική σκέψη είχαν ένα χαρακτήρα συγκεντρωτικά προσανατολισμένο που στην πραγματικότητα δεν έλειψε ποτέ από τα ελληνικά νομοθετήματα. Ακόμα και ο νόμος ΒΤΜΘ 1895 έχει δείγματα συγκεντρωτικού χαρακτήρα με απώτερο σκοπό την οργάνωση της παιδείας στα πλαίσια του ασφυκτικού κυβερνητικού εναγκαλισμού, ενώ σαν ένα ανταποδοτικό όφελος θεσπίζεται η αρχή της δωρεάν Παιδείας που εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Σύνταγμα του 1864.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας και η γραφειοκρατική αντίληψη είναι αποτυπωμένες ξεκάθαρα στην επιλογή της γλώσσας που δεν είναι άλλη από την καθαρεύουσα και έτσι υπάρχει ένας ανταγωνισμός ανάμεσα στην επικράτηση της Καθαρεύουσας και της Δημοτικής που έχει ξεκάθαρα ιδεολογικό περιεχόμενο και θα διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι τη μεταρρύθμιση του 1976. Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα έγιναν διάφορες νομοθετικές απόπειρες όπως αυτή της κυβέρνησης του

Ελευθερίου Βενιζέλου (1915-1917) για την καθιέρωση της Δημοτικής γλώσσας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χωρίς αυτό να έχει επιτευχθεί.

Επειδή η διαμάχη ανάμεσα στην επικράτηση της Καθαρεύουσας ή της Δημοτικής είχε ένα ξεκάθαρο ιδεολογικό περιεχόμενο μπορούμε να αντιληφθούμε ότι και το πνεύμα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας είχε μία πορεία ανάμεσα στις προοδευτικές και τις συντηρητικές αντιλήψεις που κυριαρχούσαν εκείνη την εποχή τόσο στην ελληνική όσο και στην ευρωπαϊκή σκέψη.

Με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορούμε να αντιληφθούμε ότι και ο τύπος ηγεσίας στο κομμάτι της εκπαίδευσης διαμορφωνόταν κάτω από συγκεκριμένες αντιλήψεις με βασικό αντικείμενο τη χειραγώγηση και τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας την οποία θα εξυπηρετούσε η δημιουργία μιας συγκροτημένης εικόνας, όπως ακριβώς ήταν οι αντιλήψεις το 19ο αιώνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για το πώς αντιμετώπιζαν τα ζητήματα της παιδείας είναι και η μεταφορά διοικητικών αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στην αυτοδιοίκηση που γίνεται με το νόμο Γ.Ω.Κ.Η/1911 ενώ λίγα χρόνια αργότερα με το νόμο 240/ 1914 οι αρμοδιότητες περνούν και πάλι στην κεντρική διοίκηση (Μπάκας, 2014: 43).

Τα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επίσης και η διαμάχη ανάμεσα στους δύο τύπους γλώσσας ταλαιπωρούν την Ελλάδα για αρκετά χρόνια μέχρι που γίνεται μία μεταρρυθμιστική προσπάθεια το 1964, για να ακυρωθεί στη συνέχεια από τη δικτατορία του 1967.

Όλες οι εκπαιδευτικές μεταβολές είναι απόλυτα ιδεολογικά φορτισμένες και εκφράζουν τους πολιτικούς ανταγωνισμούς των κομμάτων που εναλλάσσονται στην εξουσία και που στην πλειοψηφία τους επιθυμούν να ελέγχουν την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί μέσα από αυτή μπορούν να διατηρήσουν τη συνοχή της εθνικής ταυτότητας και να διαμορφώσουν την εικόνα που θέλουν να περάσει στον υπόλοιπο κόσμο.

Αν επιχειρούσαμε να συνδυάσουμε κάποιο από τα μοντέλα ηγεσίας, στα οποία αναφερθήκαμε σε άλλο σημείο της έρευνας μας, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε την εικόνα ενός αφομοιωτικού γραφειοκρατικού μοντέλου με απόλυτα και συγκεντρωτικά

χαρακτηριστικά που φωτογραφίζει με το δικό του τρόπο τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις της Ελληνικής Πολιτείας.

Σημαντικές είναι οι μεταβολές στη μεταρρύθμιση του 1976 με το νόμο 309 και το 1977 με το νόμο 576. Η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα επιστημονικό εποπτικό όργανο γίνεται για πρώτη φορά την εποχή του 1964 και επανέρχεται με νομοθετική προσπάθεια του 1975. Στόχος αυτών των νομοθετικών κειμένων ήταν η δημιουργία ενός επιστημονικού οργάνου που κατά καιρούς έχει πάρει διαφορετική ονομασία (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) που έχει σαν αποστολή τη μελέτη των εκπαιδευτικών πραγμάτων και την παρακολούθηση των διεθνών εξελίξεων στον τομέα της παιδείας.

Η πλειοψηφία των νομοθετημάτων που αναφέραμε μέχρι αυτή τη στιγμή έχει να κάνει περισσότερο με το χαρακτήρα και τη διάρθρωση της βασικής και της μέσης εκπαίδευσης και πολύ λιγότερο με τη διαμόρφωση των θέσεων ευθύνης που ηγούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία˙ ο ρόλος των θέσεων ευθύνης (Διευθυντών, Προϊσταμένων, Επιθεωρητών) είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός και εξαντλείται στην εφαρμογή των διαταγμάτων και των εγκυκλίων που εκδίδει το Υπουργείο Παιδείας.

Δεν θα μπορούσαμε, δηλαδή, να μιλήσουμε για οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής αυτονομίας που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε τοπικό επίπεδο με βάση τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού συνόλου μιας περιοχής ούτε με βάση τα χαρακτηριστικά των παραγωγικών δυνάμεων μιας περιοχής σε σχέση με τα υπόλοιπα γεωγραφικά διαμερίσματα της επικρατείας..

Η δομή της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας έχει τις ρίζες της στο Διάταγμα 3/15 Απριλίου 1833 και η σημερινή του μορφή καθορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 147/1976 (Δρούλια - Πολίτης, 2008: 160-161). Το 1982 Με το νόμο 1232 καταργούνται οι γενικοί διευθυντές και οι επόπτες της εκπαίδευσης και με το νόμο 1304 καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και ιδρύονται διευθύνσεις και γραφεία εκπαίδευσης. Με το νόμο 1566/ 1985 ρυθμίζεται η δομή και η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ με τα Προεδρικά Διατάγματα 200

και 201 του 1998 ρυθμίζονται θέματα λειτουργίας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακόμη και στα νομοθετικά κείμενα των δύο τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα κι ως την αυγή του 21$^{ου}$ αιώνα υπάρχει μία συγκεντρωτική αντίληψη που παραπέμπει στις κεντρικές επιλογές του Υπουργείου Παιδείας χωρίς καμία σχετική αυτονομία. Παρόλα αυτά, με το νόμο 2986/ 2002 ιδρύονται 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ενώ θα μπορούσαν να έχουν αποκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρόλα αυτά περιορίζονται σε ζητήματα διαχείρισης των εκπαιδευτικών θεμάτων της κάθε περιφέρειας και ταυτόχρονα έχουν την ευθύνη της διαχείρισης των επιλογών της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

Η εποπτεία του κράτους στα εκπαιδευτικά πράγματα δεν περιορίζεται μόνο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης, κάτι που αποτυπώνεται στο άρθρο 16 παρ 5 του Συντάγματος καθώς και στα Εκπαιδευτήρια της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης άρθρο 16 παρ. 8 του Συντάγματος. Στην ίδια παράγραφο απαγορεύεται ρητά η ίδρυση ανωτάτων σχολών από ιδιώτες. Πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα έχει ανοίξει ένας διάλογος που σχετίζεται με την αντίθεσή του ελληνικού συνταγματικού κειμένου με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή νομοθεσία με πολλούς υποστηρικτές από όλες τις πλευρές που είτε υπερασπίζονται το δημόσιο χαρακτήρα της παιδείας είτε επιλέγουν να υποστηρίξουν το δικαίωμα μη κρατικών φορέων να ιδρύσουν αντίστοιχες ανώτατες σχολές.

Παρά το γεγονός ότι η εικόνα της εκπαίδευσης είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με μία γραφειοκρατική αφομοιωτική αντίληψη έγινε μία προσπάθεια το 2003 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β', 18-10-2001 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001) με αντικείμενο τη δημιουργία Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών.

Το σκεπτικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν απόλυτα ταυτισμένο με τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, έτσι ακριβώς όπως παρουσιάστηκαν στην έρευνά μας και ερμηνεύοντας τις ανησυχίες θέλησε να δημιουργήσει μία νέα πραγματικότητα

μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όμως η φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ δεν είχε καμία σχέση με τον τρόπο επιλογής και τη φιλοσοφία των στελεχών εκπαίδευσης, για αυτό το λόγο δεν μπόρεσε να γίνει εφαρμογή των δεδομένων ούτε ήταν δυνατό να εφαρμοστούν νέες αντιλήψεις από εκπαιδευτικούς που στην πλειοψηφία τους δεν γνώριζαν την καινούργια φιλοσοφία.

Αν μελετήσουμε προσεκτικά την εισαγωγή της πρότασης όπως περιγράφεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχει μία προσπάθεια μεταστροφής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας (βλέπε παράρτημα τρίτου κεφαλαίου ΦΕΚ 303Β/13-03-2003) όπου αναφέρονται τόσο τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής όσο και η θέση της γνώσης και της πληροφορίας στο σύγχρονο κοινωνικό τοπίο. Η καταγραφή των αρχών και των προτεραιοτήτων που βάζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο περιγράφουν μία πραγματικότητα ανάλογη μ'αυτή που καταγράψαμε σε άλλο σημείο της έρευνάς μας τόσο όταν περιγράφαμε το μετασχηματιστικό μοντέλο (2.2.7) όσο και την Παγκόσμια Εκπαίδευση (3.3.2).

Η διαφορετική γραφειοκρατική αντίληψη που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική δομή δεν ήταν δυνατό να μπορέσει να προχωρήσει με το προοδευτικό πνεύμα που διαπνέει τα ΔΕΠΠΣ, γι' αυτό το λόγο δεν ήταν δυνατό να υποστηριχτεί μέσα από την ταυτότητα μιας ηγεσίας που δεν μπορούσε να αντιληφθεί και να ενστερνιστεί τη συγκεκριμένη φιλοσοφία.

Η εισαγωγή των νέων βιβλίων, για εκείνη την εποχή, με τη λογική της διαχείρισης και της διάχυσης των πληροφοριών ήταν μία κατάσταση μη διαχειρίσιμη, αφού οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να την υλοποιήσουν δεν είχαν την κατάλληλη επιμόρφωση, γιατί την ίδια στιγμή οι άνθρωποι που βρίσκονταν σε θέση ευθύνης και ασκούσαν διοίκηση δεν ήταν σε θέση να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη που χρειαζόταν η εκπαιδευτική κοινότητα για να αλλάξει το εκπαιδευτικό τοπίο.

Στην ουσία για να μπορέσουμε να μιλήσουμε για αλλαγή εκπαιδευτικών στάσεων και την υιοθέτηση στρατηγικών που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, θα έπρεπε να είμαστε σε θέση να επιμορφώσουμε την εκπαιδευτική κοινότητα πάνω στη λογική του νέου μαθητικού τοπίου και να τη συνδυάσουμε με τις αρχές της παγκόσμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και με τη

λογική της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό το συμπέρασμα δεν προκύπτει από προσωπική επιλογή αλλά από προσεκτική παρατήρηση που σχετίζεται με τις αρχές που θέλει να επιβάλλει η διεθνής κοινότητα. Έτσι η επιλογή προκύπτει από τα πράγματα για να εξυπηρετήσει τις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιλογές.

Σε τελική ανάλυση, τόσο το ηγετικό προφίλ όσο και η εκπαιδευτική μεθοδολογία προδιαγράφουν την εικόνα του πολίτη που χρειάζεται η σημερινή κοινωνία, όπου η διαμάχη σε επίπεδο πολιτισμού και σε επίπεδο ενεργειών έρχεται να αλλάξει την εικόνα της ανθρωπότητας. Αυτή η πολιτική, οικονομική, εκπαιδευτική και κοινωνική μεταστροφή έχει ξανασυμβεί στο παρελθόν, κυρίως την περίοδο που χαρακτηρίζει το πέρασμα από την φεουδαρχία στην πρώιμη εκβιομηχάνιση και στη μετάβαση από την αγροτική στην αστική κοινωνική ανάπτυξη.

Ο διαπολιτισμικός διάλογος δεν έχει να κάνει μόνο με την παρουσία διαφορετικών εθνοτήτων που είναι υποχρεωμένες να συνυπάρξουν μέσα σε μία κοινή πραγματικότητα, αλλά είναι και το αποτέλεσμα της διαδικτυακής επικοινωνίας που έφερε σε επαφή κοινότητες που ήταν γεωγραφικά απομακρυσμένες και δημιούργησε ένα άλλο modus vivendi. Αυτό που εύστοχα ο Αντώνης Λιάκος (Λιάκος, 2005:110) περιέγραψε ως κοινότητες, ή «-***τοπία*** » δημιουργούνται στη βάση του ηλεκτρονικού καπιταλισμού.

Η εκπαιδευτική αποστολή έρχεται να περάσει από την εξυπηρέτηση του εθνικού ιδεώδους στην κατανόηση ενός τοπίου με πολλά ετερόκλητα χαρακτηριστικά και επειδή αυτή η εικόνα της ετερότητας μπορεί να προκαλέσει ποικίλες ανακατατάξεις και συγκρούσεις είναι απαραίτητο να συνυπάρξει μέσα σε ένα σύστημα ανοχής και αμοιβαίας αναγνώρισης.

# ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ
# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

**Α) Βιβλιογραφική Έρευνα**

Σε ό,τι αφορά ζητήματα μεθοδολογίας, ξεκινήσαμε με την ανάλυση των φαινομένων που έχουν σχέση με το θέμα (π.χ. πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση), καθώς επίσης κάναμε μία παράθεση των θεωριών που αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία, σε βιβλιογραφικό επίπεδο, ενώ στη συνέχεια επιχειρήσαμε, να παρουσιάσουμε τα μοντέλα ηγεσίας μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο αξιοποιεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο λόγος που επιλέξαμε τη συγκεκριμένη διαδικασία οφείλεται στο γεγονός ότι έπρεπε να αποσαφηνιστεί πλήρως το πλαίσιο πάνω στο οποίο κινείται η εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς αυτό έχει άμεση σχέση με την ιστορική πορεία που ακολουθούν οι λαοί, εστιάζοντας στις αλλαγές που συμβαίνουν σε γεωπολιτικό, στρατιωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτοί είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν αποφασιστικά τη διαμόρφωση του τοπίου μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται η ανθρώπινη πραγματικότητα. Είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό και τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας, γιατί αυτό επηρεάζει την εικόνα του Πολίτη ή του Υπηκόου, θέτοντας παράλληλα τα περιθώρια μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί ο άνθρωπος.

Έτσι δημιουργούνται τα ***κοινωνικά στερεότυπα*** και διαμορφώνεται η φιλοσοφία με την οποία λειτουργεί η κάθε κοινωνία. Προχωρώντας λίγο περισσότερο, θα οδηγηθούμε στις απαντήσεις που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο συνδιαλέγεται κάθε κοινωνία στο γίγνεσθαι της ανθρωπότητας.

Όσο προοδευτικές κι αν είναι οι αντιλήψεις με τις οποίες προσεγγίζεται το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, έχουμε να αντιμετωπίσουμε την ανάγκη της

αυτοτέλειας της κάθε εθνότητας και αυτό έχει σχέση τόσο με τις εθνότητες που υποδέχονται τους οικονομικούς μετανάστες και τους πρόσφυγες, όσο και με τις εθνικές μειονότητες που υποχρεώνονται να συνυπάρξουν σ'ένα καινούργιο περιβάλλον, σεβόμενες το πλαίσιο της χώρας υποδοχής.

Ακόμη προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το κοινωνικό τοπίο, αφού αποτελεί τον βασικό παράγοντα πάνω στον οποίο δομείται η εκπαιδευτική διαδικασία και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τον τρόπο προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων από τον εκπαιδευτικό ηγέτη, που έχει την ευθύνη και το συντονισμό της εν γένει εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η εικόνα των "τοπίων" από τον Arjun Appandurai ή των "μετά-εθνικών συλλογικοτήτων" του Jurgen Habermas αφήνουν πολλά περιθώρια μελέτης της περιρρέουσας πραγματικότητας, κάτι που ενισχύει και η παρατήρηση περί αποκλεισμών ως συστατικό μιας επικράτειας σύμφωνα με την περιγραφή του Giorgio Agamben (Λιάκος : 2005). Άλλωστε το κοινωνικό τοπίο δεν είναι μια σταθερή κατάσταση, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει μια σχετική ομοιομορφία μέσα σε συγκεκριμένα γεωγραφικά όρια, αλλά καλύπτεται από συγκεκριμένες παραμέτρους που ακολουθεί η συντριπτική πλειοψηφία των κατοίκων μιας συγκεκριμένης περιοχής.

## Β) Μεικτή Έρευνα – Σκοπός & Στόχοι

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε μία μεικτή που έγινε μέσα από ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ανοιχτού τύπου, οι πρώτες για να μας δώσουν το επιστημονικό και το επαγγελματικό υπόβαθρο των προσώπων που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης, ενώ οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου έχουν σαν στόχο να καταγράψουν τις απόψεις των συμμετεχόντων που είχαν σα στόχο να περιγράψουν τις απόψεις των συμμετεχόντων πάνω σε ζητήματα που αφορούν την εικόνα του εκπαιδευτικού ηγέτη, καθώς και τις στρατηγικές που πρέπει αυτός να ακολουθήσει μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον και ειδικότερα να απαντήσουν στα παρακάτω επιστημονικά ερωτήματα:

**1. Ποιοι παράγοντες καθορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη σε διαπολιτισμικό περιβάλλον;**

**2. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ηγέτης σε διαπολιτισμικό περιβάλλον;**

**3. Ποια στοιχεία συνθέτουν την ολοκληρωμένη ταυτότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη σε διαπολιτισμικό περιβάλλον;**

Μέσα από τη μεικτή έρευνα προς το παρόν έχουμε τη δυνατότητα να επεξεργαστούμε τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά χαρακτηριστικά

**Γ) Στοιχεία του δείγματος – Περιρισμοί**

Στην έρευνα συμμετείχαν Διευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι, Συντονιστές Εκπαίδευσης. Αρχικά, αναζητήσαμε σχολικές μονάδες (δημοτικά γυμνάσια και λύκεια) με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Έτσι απευθυνθήκαμε σε Διευθυντές των διαπολιτισμικών σχολείων της χώρας μας. Σε πανελλήνιο επίπεδο[8] υπάρχουν 13 Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία, 7 Διαπολιτισμικά Γυμνάσια, 1 Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις - Πεντάλοφος Κοζάνης – και 4 Διαπολιτισμικά Λύκεια. Παράλληλα αναζητήσαμε απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων κυρίως στην περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας, όπου στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες φοιτούν έλληνες και αλλοδαποί μαθητές, τέλος απευθυνθήκαμε σε Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργού, σε τ.Σχολικούς Συμβούλους και Διευθυντές Εκπαιδευσης που από τη θέση τους αντιμετώπισαν ζητήματα που απορούσαν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

[8] Πηγή 6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/Di-apolitismikaSxoleiaThsElladas.htm

**Δ) Εργαλείο συλλογής δεδομένων**.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε ήταν ερωτηματολόγιο και αυτό γιατί η αναζήτηση των διαπολιτισμικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα, καθιστούσε αντικειμενικά αδύνατη τόσο την παρατήρηση όσο και τη συνέντευξη. Αντίθετα το ερωτηματολόγιο και η αποστολή του σε μορφή Google docs μας έδινε τη δυνατότητα επικοινωνίας με το σύνολο των διαπολιτισμικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Ακολούθως, η αποστολή email και η τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες ήταν δύο επιλογές που μας έδωσαν μία άμεση πρόσβαση στο δείγμα μας.

Στη συνέχεια η επιλογή του χώρου της Κεντρικής Μακεδονίας, όπου είναι περιοχή υποδοχής προσφύγων - σε μικρότερο βαθμό βέβαια από την περιοχή των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου - μας έδωσε τη δυνατότητα να αναζητήσουμε απόψεις Διευθυντών, καθώς και άλλων στελεχών εκπαίδευσης που, εκ των πραγμάτων, έχουν μία αμεσότερη εικόνα πάνω στο ζήτημα που εξετάζουμε

**Ε) ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 22 - 30 έτη
31-35 έτη
36-40 έτη
41-45 έτη
46 – 50 έτη
51 και άνω έτη

3. Άλλα πτυχία πέρα του βασικού πτυχίου διορισμού

Α.Πτυχίο ΑΕΙ

Β.Πτυχίο ΤΕΙ

Γ.Πιστοποιήσεις εξειδίκευσης στη γενική αγωγή

Δ. Πιστοποιήσεις εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή

Ε.Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Στ. Διδακτορικό δίπλωμα

4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση 1 έως 10,

11 έως 20,

21 έως 30,

31 και άνω

5. Χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης 1 έως 5,

6 έως 10,

11 έως 15,

16 έως 20,

21 και άνω

6. Θέσεις ευθύνης που υπηρετήσατε:

Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Διευθυντής Εκπαίδευσης

Σχολικός Σύμβουλος

Υπεύθυνος Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων

Υπεύθυνος Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Άλλο

7. Θέση ευθύνης που υπηρετείτε:

Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Διευθυντής Εκπαίδευσης

Σχολικός Σύμβουλος

Υπεύθυνος Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων

Υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων

Άλλο

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η παρουσία αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει την εικόνα της σχολικής μονάδας;

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Ελάχιστα

Καθόλου

9. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη που επηρεάζουν εικόνα ενός σχολείου;

10. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ηγέτης για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος;

11. Πόσο επηρεάζει η παρουσία αλλοδαπών μαθητών την εικόνα του σχολείου;

12. Μπορεί ο εκπαιδευτικός ηγέτης να αξιοποιήσει θετικά την παρουσία των αλλοδαπών μέσα στη σχολική μονάδα;

13. Πρέπει ο εκπαιδευτικός ηγέτης να επιχειρήσει την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα;

14. Με ποιες δράσεις θα μπορούσε να πετύχει την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;

15. Με ποιους τρόπους ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση κοινού εκπαιδευτικού πλαισίου ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές;

**ΣΤ) Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου**

Οι έννοιες εγκυρότητα και αξιοπιστία έχουν διαφορετική ερμηνεία τόσο στις ποιοτικές όσο και στις ποσοτικές έρευνες, επειδή προσεγγίζουν τα φαινόμενα από διαφορετική αφετηρία. Στις ποσοτικές έρευνες τα πράγματα είναι πιο συγκεκριμένα γιατί οι αριθμοί μπορούν να πιστοποιήσουν την εγκυρόυητα του δείγματος, αντίθετα στις ποιοτικές έρευνες υπάρχουν τρεις παράγοντες που τις καθορίζουν είναι η *περιγραφική,* η *ερμηνευτική* και η *θεωρητική εγκυρότητα*. Σε ό,τι αφορά την αξιοπιστία περιέχει μέσα της την έννοια της *φερεγγυότητας.* (Τζουνοπούλου,2012:76)

Η ποσοτική έρευνα εστιάζει στην αριθμητική ανάλυση (Κοντογιαννάτου, 2018: 88), αντίθετα η ποιοτική έρευνα κάνει μία ερμηνευτική νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου (Κοντογιαννάτου, 2018: 85), οι μικτές προσεγγίσεις συνδυάζουν τις ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους για να αξιοποιούν περισσότερο τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου, ελαχιστοποιώντας τις αδυναμίες τους (Κοντογιαννάτου, 2018: 97)

Έχοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα όπως περιγράφηκαν παραπάνω, (βλ. Β. Μεικτή έρευνα - Σκοποί & Στόχοι) το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση την *εγκυρότητα περιεχομένου (content validity)*, που μετρά το σύνολο του ζητούμενου για το οποίο έχει φτιαχτεί

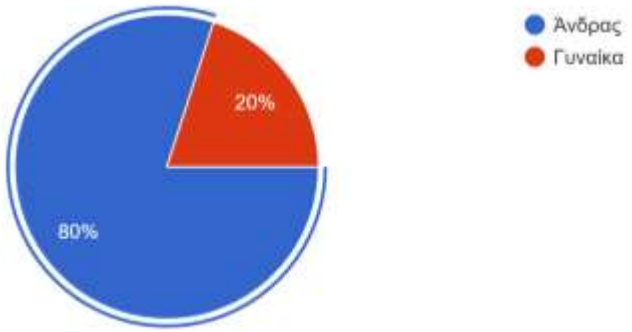
# ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## 5. 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

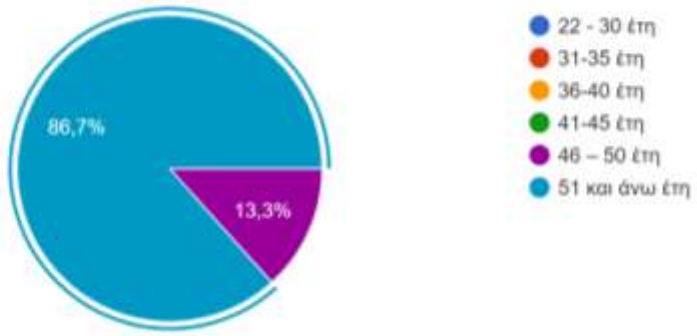
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και όπως αποδεικνύουν οι πίνακες και τα γραφήματα που ακολουθούν παρακάτω διαμορφώνεται ένα περιβάλλον που η εκπαιδευτική ηγεσία είναι υποχρεωμένη να λάβει σοβαρά υπόψη της, αφού αυτό αποτελεί και προβολή του κοινωνικού ιστού.

Σε ένα πλήθος 60 ερωτηθέντων, ανταποκρίθηκαν 50 συμμετέχοντες σε χρονικό διάστημα από 1η Σεπτεμβρίου 2019 - 30 Νοεμβρίου 2019. Η επεξεργασία των στοιχείων μας έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα.

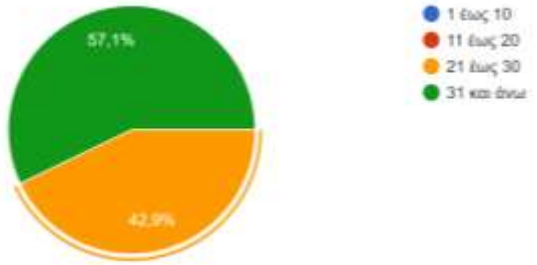
Η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου {email} και τα ερωτηματολόγια στήθηκαν σε Google docs, για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων όσο και για την επεξεργασία των γραφημάτων από τις απαντήσεις που προέκυψαν, κυρίως σε ότι αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

| ΔΕΙΓΜΑ 50 ΣΥΜΜΕΤΟΧΕΣ |
| --- |
|  |
| 40 ΑΝΔΡΕΣ |
| 10 ΓΥΝΑΙΚΕΣ |

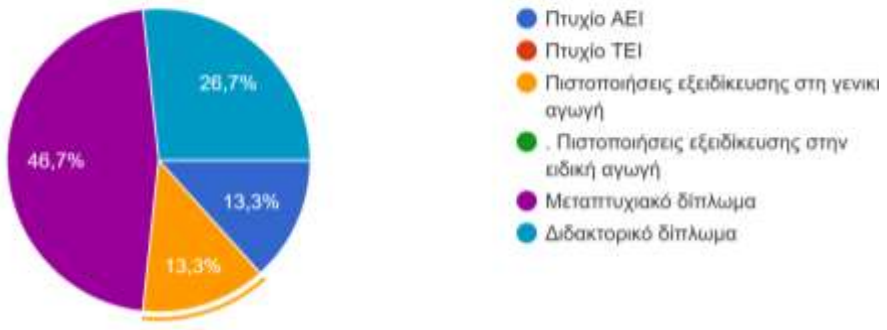
Όπως μας δείχνει το γράφημα υπάρχει μία εμφανής υπέροχη των ανδρών έναντι των γυναικών στις θέσεις ευθύνης. Αυτό είναι ένα ζήτημα που σχετίζεται με τα κοινωνικά στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας, παρά το γεγονός ότι γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ισοκατανομή ανδρών και γυναικών (αν όχι υπεροχή των γυναικών) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν θα έπρεπε να δώσουμε μία απάντηση σχετικά με την υπέροχη σε θέση ευθύνης του ανδρικού πληθυσμού έχει να κάνει περισσότερο με την εμπλοκή του σε θέματα διοίκησης, ενώ η επιλογή της πλειοψηφίας των γυναικών εστιάζει περισσότερο σε θέματα διδακτικής πράξης.

| **Ηλικία** |
| --- |
|  |
| 43 συμμετέχοντες από 51 και πάνω |
| 7 συμμετέχοντες  από 46 έως 50 |

Η ηλικία όλων όσων βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης ξεπερνά τα 51 έτη σε ποσοστό 87%, - 43 άτομα - (86,7%) ενώ αντίστοιχα στο 13% - 7 άτομα - (13,3%) είναι από 46 έως 50, κάτι που σημαίνει ότι υπάρχει μία σημαντική πορεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, που συνοδεύεται - όπως θα δούμε στη συνέχεια - από πρόσθετες σπουδές και επιμορφώσεις. Αυτό από μόνο του δηλώνει μια σημαντική εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, πού καλείται ο ηγέτης να κεφαλαιοποιήσει όταν αναλαμβάνει κάποια θέση ευθύνης.

| **Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση** |
|---|
|  |
| 29 συμμετέχοντες πάνω από τριάντα ένα χρόνια υπηρεσίας |
| 21 συμμετέχοντες από 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας |

Κατά συνέπεια τα χρόνια εργασίας όλων όσων βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις είναι πάνω από 20 χρόνια σε ποσοστό 43% -21 άτομα- (42,9%) και πάνω από 31 χρόνια σε ποσοστό 57% -29 άτομα - (57,1%), αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει το προηγούμενο γράφημα και να φανερώσει ότι υπάρχει στόχευση σε βάθος χρόνου όλων όσων προσδοκούν να καταλάβουν θέσεις ευθύνης.

| **Αλλά πτυχία πέρα του βασικού διορισμού** |
|---|
|  |
| 23 συμμετέχοντες με δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης |

| |
|---|
| 13 συμμετέχοντες με διδακτορικό δίπλωμα |
| 7 συμμετέχοντες με πιστοποιήσεις εξειδίκευσης στη γενική αγωγή |
| 7 συμμετέχοντες με άλλο πανεπιστημιακό πτυχίο |

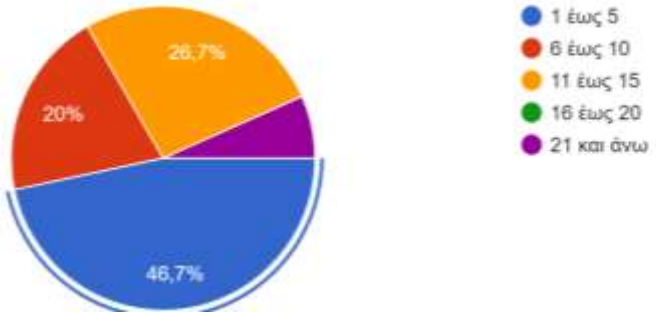
Σε αυτό το γράφημα υπάρχει κάποιο μεγαλύτερο ενδιαφέρον γιατί διαπιστώνουμε ότι ένα ποσοστό 47% (46,7%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος -23 άτομα-, ένα ποσοστό 27% -13 άτομα- (26,7%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και αυτά τα δύο ποσοστά φανερώνουν από μόνα τους τα υψηλά δεδομένα πάνω στα οποία επενδύουν όλοι όσοι επιδιώκουν μία ηγετική θέση. Το γεγονός ότι μόνο ένα 13% -7 άτομα- (13,3%) έχει ένα δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο πέραν του βασικού, ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό στρέφεται σε πιστοποίηση της εξειδίκευσης δηλώνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία πολύ σύνθετη πραγματικότητα που ακολουθεί την πολυπλοκότητα της κοινωνίας.

Θα μπορούσαμε ακόμη να επισημάνουμε το γεγονός, ότι η απόκτηση επιπλέον προσόντων είναι προϊόν ανταγωνισμού για μία επαγγελματική εξέλιξη. Παρόλα αυτά είτε είναι μία στροφή στη Δια Βίου Μάθηση και αυτοβελτίωση, είτε προκύπτει από την ανάγκη της επαγγελματικής εξέλιξης, μας δίνει την εντύπωση ότι υπάρχει η αδήριτη ανάγκη ευρύτερης ή εξειδικευμένες πληροφόρησης σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται διαρκώς

| **Θέσεις ευθύνης που υπηρετήσατε** |
|---|
| |
| 30 άτομα Διευθυντές Σχολικής Μονάδας |
| 10 άτομα Σχολικοί Σύμβουλοι Συντονιστές Εκπαίδευσης |
| 3 άτομα Προϊστάμενοι Ολιγοθέσιων Σχολείων και άλλων υπηρεσιών |
| 3 άτομα Υπεύθυνοι Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης |
| 3 άτομα Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων |
| 1 άτομο Σύμβουλος Επιχειρήσεων |

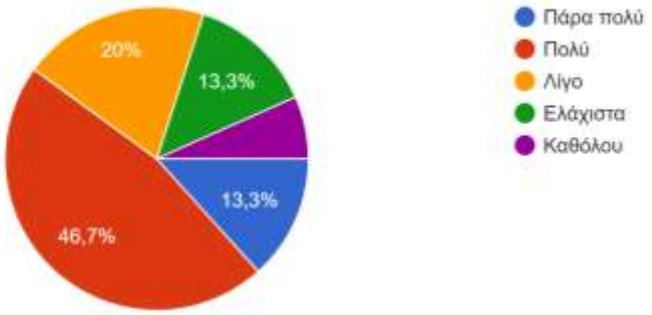
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων σε ποσοστό 60% - 30 άτομα -, σε ποσοστό 20% - 10 άτομα - είναι Σχολικοί Σύμβουλοι ή Συντονιστές Εκπαίδευτικού Έργου και σε ποσοστό 7% - 3 άτομα - (6,7%) προέρχονται από άλλες υπηρεσίες ή ολιγοθέσια σχολεία, αντίστοιχο ποσοστό έχει υπηρετήσει στη θέση του Υπεύθυνου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και άλλο ένα 7% υπηρέτησε στη θέση του Υπευθυνου Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων .Ένα σημαντικό μέρος του δείγματος 21% διαθέτει εμπειρία από διάφορες θέσεις ευθύνης, ενώ το γεγονός ότι το δείγμα μας έχει τη συμμετοχή μιας πλειοψηφίας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων μας

επιτρέπει να έχουμε μία αμεσότερη αντίληψη πάνω στα δεδομένα που εμφανίζονται στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων.

| **Χρόνια υπηρεσίας σε θέσεις ευθύνης** |
|---|
|   |
| 23 άτομα από 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης |
| 14 άτομα από 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης |
| 10 άτομα από 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης |
| 3 άτομα από 21 και πάνω χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης |

Σε αυτό το γράφημα παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον το γεγονός ότι το 46,7% -23 άτομα- όλων όσων κατέχουν θέση ευθύνης βρίσκονται σε αυτή τη θέση από 1 έως 5 χρόνια, στη συνέχεια το 20% -10 άτομα- βρίσκονται σε αυτή τη θέση από 6 έως 10 χρόνια το 26,7% - 14 άτομα - υπηρετεί σε θέση ευθύνης από 11 έως 15 χρόνια και μόνο ένα ποσοστό 6,7% - 3 άτομα - υπηρετεί πάνω από 21 χρόνια σε θέση ευθύνης. Αυτό από μόνο του δείχνει μία τάση ανανέωσης σε πρόσωπα και αντιλήψεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Ενδιαφέρουσα είναι η εικόνα που παρουσιάζει το γράφημα στην ερώτηση «***Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η παρουσία αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει την εικόνα της σχολικής μονάδας***»

| **Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει την εικόνα της σχολικής μονάδας** |
|---|
|  |
| 23 άτομα υποστήριξαν ότι η παρουσία των αλλοδαπών επηρεάζει πολύ την εικόνα |
| 10 άτομα υποστήριξαν ότι η παρουσία των αλλοδαπών επηρεάζει λίγο την εικόνα |
| 7 άτομα υποστήριξαν ότι η παρουσία των αλλοδαπών επηρεάζει πάρα πολύ την εικόνα |
| 7 άτομα υποστήριξαν ότι η παρουσία των αλλοδαπών επηρεάζει ελάχιστα την εικόνα |
| 3 άτομα υποστήριξαν ότι δεν επηρεάζεται καθόλου η εικόνα της σχολικής μονάδας |

Ένα μεγάλο ποσοστό 60% - 30 άτομα - θεωρεί ότι η παρουσία μεταναστών και προσφύγων επηρεάζει σημαντικά την εικόνα της σχολικής μονάδας από αυτό το ποσοστό το 13,3% - 7 άτομα - θεωρεί ότι η παρουσία τους έχει καταλητική επίδραση ενώ μόνο το 13,3 πιστεύει σε μια μικρή επιρροή και το 6,7% - 3 άτομα - θεωρεί ότι δεν αλλάζει η φυσιογνωμία του μαθητικού πληθυσμού. Οι πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές προκαλούν σκεπτικισμό και δημιουργούν αναστολές σχετικά με την κανονικότητα της τοπικής κοινωνίας, κάτι που περνάει οπωσδήποτε στο σύνολο του κοινωνικού ιστού, διαμορφώνοντας έναν αδιόρατο κίνδυνο.

Αυτός ο κίνδυνος εν πολλοίς μπορεί να είναι δικαιολογημένος επειδή η υπογεννητικότητα της ελληνικής κοινωνίας και η εμφάνιση ενός ικανού αριθμού αλλόγλωσσων και αλλοθρήσκων θα μπορούσε να αλλάξει στο εγγύς ή το απώτερο μέλλον τους κοινωνικούς συσχετισμούς, προκαλώντας μεταβολές στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτή η εικόνα του γραφήματος δημιουργεί την εντύπωση, ότι η εγκατάσταση μεταναστών και προσφύγων θα επιφέρει αλλοιώσεις στη φυσιογνωμία του εθνικού κορμού, όμως παράλληλα εμφανίζει ότι υπάρχει μία αδυναμία ενσωμάτωσης του κόσμου στη χώρα υποδοχής.

Στη συνέχεια μεγάλο ενδιαφέρον έχουν οι απόψεις των συμμετεχόντων όπως διατυπώθηκαν στις παρακάτω ερωτήσεις:

***Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη που επηρεάζουν εικόνα ενός σχολείου;***

*Περιγράφουν το προφίλ του εκπαιδευτικού ηγέτη με οργανωτικές δεξιότητες, με ψηφιακές δεξιότητες, με επικοινωνιακή δεινότητα και επικεντρώνεται περισσότερο στην αποτελεσματικότητα διαχείρισης κρίσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Δεν παραλείπουν βέβαια να αναφερθούν σε θέματα δικαιοσύνης και ζητούν να ακολουθεί την πολιτική της κατανομής ρολών, ώστε το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού να συμμετέχει στις αποφάσεις. Ένας τέτοιος χαρακτήρας προωθεί την αντίληψη του «ανοικτού σχολείου» προς την κοινωνία, είναι σε θέση να σχεδιάσει και να προγραμματίσει δραστηριότητες, ώστε να συγκεράσει διαφορετικές συνιστώσες σε κοινές δράσεις μέσα στο σχολικό χώρο.. Επιπλέον αναφέρονται που θα μπορεί να προβάλλει ένα εκπαιδευτικό όραμα μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, προωθώντας τον αλληλοσεβασμό.*

***Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ηγέτης για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος;***

*Εδώ η ερώτηση ενώ μοιάζει με την προηγούμενη στοχεύει περισσότερο στην ταυτότητα του ηγέτη σε διαπολιτισμικό περιβάλλον. Αρκετές απαντήσεις έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο προηγούμενο ερώτημα, όμως εδώ παρατηρείται μία πιο εξειδικευμένη αντίληψη που περιγράφεται με τη φράση να είναι πολίτης του κόσμου, να κατανοεί με θετικό τρόπο την έννοια της πολιτιστικής όσμωσης και να διαπνέεται από βαθιά ανθρωπιστικά ιδεώδη. Η δημοκρατική παιδεία, οι οικουμενικές αξίες και το ανθρωπιστικό ιδεώδες θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για να μπορέσει να αξιοποιήσει τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα διαπολιτισμικό το οποίο, κάτι που θα του επιτρέψει να αποφύγει - σε μεγάλο βαθμό - πιθανές συγκρούσεις ανάμεσα σε πρόσωπα / μαθητές διαφορετικών κοινωνικών εθνικών και πολιτιστικών ομάδων.*

### *Πόσο επηρεάζει η παρουσία αλλοδαπών μαθητών την εικόνα του σχολείου;*

*Το σύνολο των απαντήσεων έχει ένα εύρος που ξεκινάει από αυτούς που αποδέχονται ότι η φυσιογνωμία των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει αποφασιστικά είναι η εικόνα του σχολείου μέχρι σε αυτούς που υποστηρίζουν ότι η εικόνα του σχολείου επηρεάζεται ελάχιστα από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών.*

*Οι υποστηρικτές της δεύτερης άποψης αναφέρουν ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς που έρχονται ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πού στην πλειοψηφία τους σέβονται το σχολείο και αφομοιώνουν ταχύτατα τις νόρμες της σχολικής ζωής και ακολούθως υποστηρίζουν ότι η ύπαρξή του κεκτημένου σεβασμού της διαφορετικότητας εκδηλώνεται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.*

*Στη συνέχεια αναφέρονται σε ένα κλίμα ξενοφοβίας, στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τα παιδαγωγικά εργαλεία που διαθέτουν και επισημαίνουν την αναγκαιότητα η πολιτεία να συνδράμει σε αυτή την προσπάθεια, χαρακτηρίζοντάς τη μέχρι τώρα προσφορά της ελλειμματική.*

*Αντίθετα οι υποστηρικτές της πρώτης άποψης επισημαίνουν ότι μπαίνει σε δοκιμασία η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, αναφέρονται στις σχέσεις των εμπλεκομένων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, κάτι που θεωρείται εξαιρετικά επικίνδυνο, ενώ μία τελευταία κατηγορία εξετάζει το ζήτημα ποσοτικά ανάλογα με τον αριθμό αλλοδαπών μαθητών στην κάθε σχολική μονάδα.*

### *Μπορεί ο εκπαιδευτικός ηγέτης να αξιοποιήσει θετικά την παρουσία των αλλοδαπών μέσα στη σχολική μονάδα;*

*Εδώ οι απόψεις διίστανται ανάμεσα σε αυτούς που υποστηρίζουν ότι μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και εντοπίζουν στη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός ηγέτης να αξιοποιήσει την παρουσία ομάδων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καλλιεργώντας τη συνύπαρξη και τον αλληλοσεβασμό. Υποστηρίζεται ακόμη και η άποψη ότι είναι πάρα πολύ δύσκολη η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βρισκόμαστε σήμερα. Είναι όμως εξαιρετικά σημαντικό ότι όλες οι απαντήσεις αναφέρονται στη στόχευση που πρέπει να βάλει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός ηγέτης.*

***Πρέπει ο εκπαιδευτικός ηγέτης να επιχειρήσει την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα;***

*Εδώ οι απαντήσεις εστιάζονται σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν όλα τα παιδιά, άρα με βάση τις δυνατότητες για τις αδυναμίες μπορούν και πρέπει να ενσωματωθούν μέσα στο σχολικό γίγνεσθαι, ικανό να αποσοβήσει συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων και να καλλιεργήσει το πολιτιστικό αλληλοσεβασμό, διευρύνοντας τον πολιτιστικό ορίζοντα του μαθητικού πληθυσμού στο σύνολο του. Όλη αυτή η προσπάθεια έρχεται σε συνάρτηση παραμονή στο προσφύγων και μεταναστών στη χώρα υποδοχής, αφού ένα τμήμα τους θα παραμείνει και ένα άλλο έχει στόχο να περάσει σε άλλες περιοχές της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης*

***Με ποιες δράσεις θα μπορούσε να πετύχει την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον***

*Μέσα απ'αυτά τα δεδομένα, η επιστημονική κοινότητα, θα αξιοποιήσει το στελεχιακό της δυναμικό και θα προσεγγίσει το ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ενώ παράλληλα θα δοθεί η δυνατότητα να αξιοποιηθεί μέσα στις εθνικές κοινωνίες και το δυναμικό που θα προκύψει από την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων, εμπλουτίζοντας την τοπική πραγματικότητα με ένα νέο αξιοποιήσιμο στελεχιακό και εργατικό δυναμικό.*

***Με ποιους τρόπους ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση κοινού εκπαιδευτικού πλαισίου ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές;***

*Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ενός σχολείου με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά , οφείλει να έχει στοιχεία διαπολιτισμικότητας και ως προς αυτήν την κατεύθυνση ο Σύλλογος Διδασκόντων σχεδιάζει δράσεις, δημιουργικές δραστηριότητες, συμμετοχή σε προγράμματα, που προάγουν την αποδοχή και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών των μαθητών/τριών, επιδιώκοντας μέσα από την σύνθεσή τους την δημιουργία μιας ανοιχτής κοινωνίας , όπου όλοι*

*έχουν θέση σ΄αυτήν. Επιπλέον προτείνεται η διαμόρφωση εξειδικευμένων προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας.*

*Τέλος δίνεται έμφαση σε διαθέσιμες βιωματικές δραστηριότητες γνωριμίας και εξοικείωσης που προτείνονται τον ΟΗΕ και άλλους φορείς και με κοινές δράσεις που αποσκοπούν στην στοχεύσεις που αφορούν όλους τους μαθητές όπως, π.χ. την έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, τον σεβασμό στην ταυτότητα του άλλου, τη βελτίωση της αισθητικής του σχολείου, σε περιβαλλοντικές δράσεις κλπ.*

Ο πολιτιστικός διάλογος ανάμεσα σε διαφορετικές πλευρές δεν είναι άγνωστος στην πορεία του ιστορικού παρελθόντος, αρκεί να κοιτάξει κανείς την πορεία πολλών ευρωπαϊκών χωρών, καθώς επίσης και την πορεία της Αμερικής, της Αυστραλίας και της Αφρικής που δέχτηκαν ένα μεγάλο μέρος του μεταναστευτικού ρεύματος στο πρόσφατο και στο απώτερο παρελθόν. Εδώ υπάρχουν οπωσδήποτε πολλές και διαφορετικές συνθήκες που επηρεάζουν σαφώς την πορεία του μεταναστευτικού και του προσφυγικού ρεύματος, αλλά αυτό δεν τα κάνει άγνωστα στην παγκόσμια κοινότητα.

Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει, λοιπόν, ένα κομμάτι της ευθύνης, τόσο για τον **τύπο του πολίτη** που θα υποδεχτεί η αυριανή κοινωνία, καθώς επίσης και **για τον τρόπο ενσωμάτωσης** των διαφόρων εθνοτήτων που φιλοξενούνται σε μία χώρα, έχει όμως και το μερίδιο της ευθύνης για τον τρόπο που θα θελήσει να μεταλαμπαδεύσει σε αυτές τις ομάδες την κουλτούρα της εθνικής κοινωνίας, χωρίς αυτό να προκαλέσει διάφορους κραδασμούς στο χώρο και στην περιοχή υποδοχής, ανοίγοντας παράλληλα και έναν διάλογο πολιτισμών ανάμεσα στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και στις φιλοξενούμενες ομάδες.

Επιχειρώντας να απαντήσουμε στο **πρώτο ερώτημα** *ποιοι παράγοντες καθορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη σε διαπολιτισμικό περιβάλλον;*

Μπορούμε να πούμε ότι είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη, δηλαδή τη δυνατότητα του να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού και να καλλιεργεί ένα πνεύμα συνεργασίας μέσο από το οποίο θα προκύπτει η σχολική κουλτούρα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο, ιδιαίτερα ερωτήσεις, 10 εως 15 είναι χαρακτηρίστηκες και παρουσιάζουν την εικόνα ενός

ενεργητικού, δημοκρατικού προσώπου που είναι σε θέση να αξιολογεί και να αξιοποιεί τα δεδομένα που εμφανίζονται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Η δυνατότητα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, αξιοποιώντας το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων και δημιουργώντας προϋποθέσεις για ένα συλλογικό όραμα, αποτελεί μία βασική προϋπόθεση. Ακόμη η ικανοποίηση των προσδοκιών, εκπαιδευτικών και μαθητών, επιδρά καταλυτικά στη δημιουργία μιας εσωτερικής ισορροπίας που θα είναι σεβαστή και τα περιφρουρείται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές.

Σχετικά με το **δεύτερο ερώτημα** *ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ηγέτης σε διαπολιτισμικό περιβάλλον;*

Το δεύτερο ερώτημα είναι προέκταση του προηγούμενου ερωτήματος, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει ανοιχτούς ορίζοντες, να είναι δεκτικός σε καινοτομίες που θα βελτιώσουν τη σχολική πραγματικότητα, να μπορεί να λειτουργήσει μέσα στα πλαίσια της συλλογικότητας, γιατί μόνο κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί να κατακτήσει τον σεβασμό των συνεργατών του και την ευρύτερη αποδοχή από τη σχολική κοινότητα. Η θέση που κατέχει στηρίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες, το σύλλογο διδασκόντων και τους μαθητές. Έτσι τόσο ο σύλλογος διδασκόντων, όσο και το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού πρέπει να αισθάνονται σίγουροι και αλληλέγυοι στο πρόσωπο που διοικεί τον οργανισμό.

Στη συνέχεια ακολουθώντας το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** *ποια στοιχεία συνθέτουν την ολοκληρωμένη ταυτότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη σε διαπολιτισμικό περιβάλλον;*

Η δυνατότητα του ηγέτη να προβλέπει τις εξελίξεις και να σχεδιάζει μαζί με τους εκπαιδευτικούς δράσεις που σχετίζονται με την κοινωνική ενσωμάτωση, την αναγνώριση της ετερότητας και την ισότιμη συμμετοχή μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί το ζητούμενο για μία επιτυχημένη εκπαιδευτική ηγεσία, όπου όλοι Θα αισθάνονται συμμέτοχοι στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αυτή η αίσθηση της συλλογικότητας βγαίνει μέσα από μία συναντίληψη που δεν αφήνει κενά. Αντίθετα, η αδυναμία των προσώπων να ανταποκριθούν σε μία τέτοια πραγματικότητα τους οδηγεί σε μία διαχειριστική

προσπάθεια που πάρα πολύ συχνά αφήνει τη σχολική μονάδα εκτεθειμένη σε ένα συγκρουσιακό περιβάλλον.

Παρά το γεγονός ότι δεν διαπιστώνουμε την παρουσία ενός μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα μπορούσε να ανταποκριθεί σε μία τέτοια πραγματικότητα, οφείλουμε να τονίσουμε ότι το φαινόμενο της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης εμφορείται από τις αρχές του μετασχηματιστικού εκπαιδευτικού μοντέλου.

Η διερεύνηση των ερωτημάτων που προσπαθούμε να απαντήσουμε, θέτει από μόνη της τη μελέτη της φυσιογνωμίας του πολίτη μέσα στη διαμορφωμένη πραγματικότητα, κάτι το οποίο θα έπρεπε να διερευνηθεί μέσα από μία σειρά άλλων επιστημονικών ερευνών. Αυτή η αναζήτηση θα μπορούσε να βάλει το περίγραμμα της κοινωνίας του 21ου αιώνα και να δώσει σε τελική ανάλυση το στίγμα των σύγχρονων κοινωνικών παιδαγωγικών και φιλοσοφικών αναζητήσεων. Αυτές οι επιλογές είναι αποτέλεσμα της μετάβασης από την μετανεωτερικότητα στη σημερινή περιρρέουσα πραγματικότητα

## 5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια της εργασίας που έχουμε αναλάβει, επιχειρήσαμε να δούμε τους τύπους ηγεσίας, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν μέσα από την βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα αναζητήσαμε τις αρχές πάνω στις οποίες διαμορφώθηκε το κάθε ηγετικό μοντέλο. Αυτή η συγκριτική παρουσίαση είχε σαν απώτερο σκοπό να ανακαλύψουμε αν υπάρχει ένα συγκεκριμένο ηγετικό μοντέλο που να μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Η μελέτη μας οδήγησε στην αναζήτηση του κοινωνικού τοπίου και διαπιστώσαμε ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική από αυτήν που βιώσαμε μέχρι πριν από μερικές δεκαετίες και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν αλλαγές σε αυτό που ονομάζουμε κοινωνία, που εντοπίζονται στην μετάβαση από τον εθνικό κορμό σε μία παγκόσμια πραγματικότητα, με πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αυτό δεν

σημαίνει ότι η ανθρωπότητα θα χάσει τις πολιτιστικές της καταβολές, αλλά οπωσδήποτε θα κληθεί να τις αξιοποιήσει μέσα σε διαφορετικά "τοπία".

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίστηκε περισσότερο συμπτωματικά και άρχισε να εδραιώνει την παρουσία της στις δύο τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Μετά τη διάλυση του σοσιαλιστικού κόσμου και το άνοιγμα των συνόρων στην περιοχή της Βαλκανικής Χερσονήσου, η ελληνική κοινωνία δέχτηκε την παρουσία πολλών οικονομικών μεταναστών, ενώ ο πόλεμος στη Συρία δημιούργησε ένα μεγάλο προσφυγικό ρεύμα.

Αυτό έφερε στην επιφάνεια την έλλειψη υποδομών που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν αυτή τη νέα πραγματικότητα, αλλά παράλληλα ανέδειξε και ένα ζήτημα εκπαιδευτικής νοοτροπίας που δεν μπορούσε να αντιμετωπίσει την καινούργια κατάσταση.

Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα είναι υποχρεωμένη να διαχειριστεί την κατάσταση που διαμορφώνεται στα πλαίσια των διεθνοποιημένων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Επομένως ***το ερώτημα που προκύπτει δεν έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό μοντέλο ηγεσίας αλλά με τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων που διαμορφώνονται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, γιατί στην ουσία αυτά τα χαρακτηριστικά θα δώσουν την ευκαιρία στους ανθρώπους που κατέχουν θέσεις ευθύνης να επιλέξουν τα εργαλεία με τα οποία θα διαμορφώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα***.

Ταυτόχρονα, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας σε κάθε περιοχή, τα προβλήματα που προκύπτουν έχουν τη δική τους δυναμική και τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι οι στρατηγικές που θα πρέπει να επιλέξει η εκπαιδευτική ηγεσία με τους συνεργάτες της μπορεί να διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή. Ούτε και όλες οι μεταναστευτικές ομάδες αλλά και οι προσφυγικές ροές συμπεριφέρονται κοινωνικά με τον ίδιο τρόπο για να υιοθετηθεί μία συγκεκριμένη στρατηγική από την κεντρική εξουσία.

Η Κεντρική Διοίκηση από την πλευρά της πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει όλα εκείνα τα εργαλεία σε επίπεδο υποδομών και σε επίπεδο επιμόρφωσης τα οποία θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιηθούν και να καλύψουν τις πιθανές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτό θα απαιτούσε ευρύτερη ενημέρωση και προγράμματα επιμόρφωσης που θα κάλυπταν τις τοπικές εκπαιδευτικές ανάγκες από περιοχή σε περιοχή.

Μία ενιαία μεταρρυθμιστική προσπάθεια δεν θα μπορούσε να έχει ίδιο αποτέλεσμα, κάτι που έγινε αντιληπτό και με την αλλαγή των εκπαιδευτικών εγχειριδίων το 2005, όπου παρά την ταχύρρυθμη επιμορφωτική προσπάθεια για τον τρόπο προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν μπόρεσε να ενστερνιστεί εύκολα τα νέα διδακτικά εργαλεία την εποχή εκείνη.

Οι αλλαγές που πρέπει να ξεκινήσουν πρέπει αρχικά να εστιαστούν στη φυσιογνωμία των ηγετών της εκπαίδευσης, ώστε να επιλεγούν προσωπικότητες που να έχουν τις προϋποθέσεις να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα για να κάνουν κοινωνούς τους τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις δομές εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας τις απαραίτητες εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα οδηγήσουν σε μία νέα κοινωνική και παιδαγωγική αντίληψη.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μία ποιοτική έρευνα που απευθύνθηκε στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας, αλλά και σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας που διέθεταν υποστηρικτικές δομές για αλλοδαπούς (πρόσφυγες και μετανάστες). Η έρευνά μας απευθύνθηκε σε διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και διευθυντές εκπαίδευσης, εκεί διερευνήσαμε τις απόψεις των συμμετεχόντων για την εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Μελετώντας τόσο μέσα από τη βιβλιογραφία όσο και τα δεδομένα μέσα από την ποιοτική έρευνα, αυτό που θέλαμε να διερευνήσουμε είναι κατά πόσο τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορούσαν να ανταποκριθούν στη σύγχρονη πραγματικότητα. Είναι γεγονός ότι αυτή η μελέτη μας έφερε μπροστά στο μετασχηματιστικό μοντέλο κάτι που υιοθετήθηκε τα τελευταία χρόνια από τον ΟΗΕ και παρουσιάστηκε ως Παγκόσμια Εκπαίδευση

Η αλήθεια είναι ότι προκύπτει μία κοσμοπολίτικη πραγματικότητα σε ό,τι αφορά την ποικιλομορφία του πληθυσμού και αυτή την ποικιλομορφία καλείται να εκπαιδεύσει η κοινωνία. Εδώ προκύπτει ένα διαφορετικό ερώτημα που έχει σχέση με τη φυσιογνωμία

της κοινωνίας που μεταπηδά από την ταυτότητα της εθνικής κοινωνίας σε μία κοινωνία πολιτών προερχόμενη από τα "τοπία" που περιγράψαμε πιο πάνω.

Αυτά επιβάλλουν τη συνάντηση πολιτισμών και το διάλογο ανάμεσα σε ετερότητες που έχουν την ανάγκη να διατηρήσουν την αυτονομία τους και να έχουν έναν ελεύθερο χώρο έκφρασης μέσα στην πολιτιστική πανσπερμία, αυτό που στην πραγματικότητα χαρακτηρίστηκε ως "μετά-εθνικές συλλογικότητες" (Λιάκος Α., 2005:113).

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι υποχρεωμένη να λάβει υπόψη της τέτοια φαινόμενα και να συνεκτιμήσει τον τρόπο με τον οποίον θα προσεγγίσει τις διάφορες ετερότητες, εφαρμόζοντας, σε κάθε περίπτωση, τις στρατηγικές που εξυπηρετούν την εκπαιδευτική διαδικασία, για την ομαλή κοινωνική συνύπαρξη μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Αν αποδεχτούμε την εικόνα που περιγράφουν οι μετα - εθνικές συλλογικότητες, τότε και ο τρόπος προσέγγισης αποκτά μία διαφορετική φιλοσοφία, αλλά και τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία θα αντιμετωπιστούν πάνω σε μία διαφορετική αντίληψη που εξυπηρετεί τα εκπαιδευτικά και τα ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα.

Η εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη μας δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στον τύπο ηγεσίας αλλά και στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα καινούργια κοινωνικά τοπία, σύνολα που εμπεριέχουν μέσα τους μετά-εθνικές συλλογικότητες. Αν μπορέσουμε να κατανοήσουμε αυτή την κατάσταση, έχουμε τη δυνατότητα να διαχειριστούμε σωστά το οποιοδήποτε φαινόμενο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμα και σε αυτό το σημείο έρχεται και πάλι το ρητορικό ερώτημα: *Τι πολίτη θέλουμε, πολίτη που θα προέρχεται από το εθνικό κοινωνικό σύνολο και θα το επηρεάζει ή πολίτη που θα προκύπτει από μετά - εθνικές συλλογικότητες;* Η απάντηση στο ερώτημα έρχεται από τη διαμορφούμενη φυσιογνωμία του κοινωνικού συνόλου.

Ανάλογη πρέπει να είναι και η ταυτότητα του νομοθετικού πλαισίου που θα πρέπει να καλύψει αυτές τις απαιτήσεις τόσο σε επίπεδο διοικητικό όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών υποδομών. Την ίδια στιγμή, οι χώρες υποδοχής που έχουν μία ενιαία εθνική ταυτότητα θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά πολιτιστικά του στοιχεία. Σε διαφορετική περίπτωση θα προκύψουν

αντιδράσεις έχοντας σαν κυρίαρχη αιτία την πιθανότητα κοινωνικής αλλοτρίωσης από τις φιλοξενούμενες ομάδες.

Η εικόνα της μετά-εθνικής συλλογικότητας δεν είναι σε θέση να ακυρώσει την πραγματικότητα την εσωτερικής κοινωνικής συνοχής με δεσμούς που βασίστηκαν σε κοινές πολιτικές, θρησκευτικές και εθνολογικές παραμέτρους. Οι δύο περιγραφές του Appadurai (¨τοπία") και του Habermas ("μετά - εθνικές συλλογικότητες") δηλώνουν την αλλαγή της κοινωνικής ταυτότητας που χάνει τον εθνικό της χαρακτήρα. Αυτή η απώλεια της εθνικής συνοχής θέτει σε αμφισβήτηση και έννοιες όπως η "δημοκρατία", επειδή τα υποκείμενα του νέου κοινωνικού περιβάλλοντος έχουν διαφορετική αντίληψη για τη συγκεκριμένη ιδέα κι αυτό σημαίνει ότι, σε επίπεδο ψυχολογίας και σημειωτικής, δίνουν διαφορετική ερμηνεία στους όρους. Διαφορετικά αντιλαμβάνεται την έννοια της δημοκρατίας ένας άνθρωπος με δυτική παιδεία, άλλη αξία δίνει στον όρο ένας άνθρωπος με ισλαμική κουλτούρα, διαφορετική ερμηνεία δίνει στον όρο ένας άνθρωπος με ασιατική κουλτούρα και διαφορετική είναι η αντίληψη περί της δημοκρατίας στην ελληνική σκέψη.

Η πραγματικότητα που έχει να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος που ηγείται σε μία εκπαιδευτική δομή δεν έχει ακόμα πάρει τις διαστάσεις που περιγράφουμε παραπάνω, όμως αυτό αποτελεί μία πιθανότητα που είναι εν δυνάμει ορατή και πρέπει να την εξετάσουμε, ώστε να είμαστε σε θέση να την αντιμετωπίσουμε. Μία διαφορετική προσέγγιση σε ότι αφορά το τοπίο είναι αυτή του Giorgio Agamben που προσεγγίζει τα πράγματα μέσα από τη λογική των αποκλεισμών (Λιάκος Α., 2005:115). Αυτό μπορούμε να το κατανοήσουμε μέσα από περιστατικά που συνέβησαν με τις προσφυγικές ροές : χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι μερικοί πρόσφυγες μη χριστιανοί αρνήθηκαν τη συνδρομή των ανθρώπων του Ερυθρού Σταυρού κι αυτό έγινε προφανώς εξαιτίας της αντίληψης που έχουν για το συγκεκριμένο σύμβολο ή ακόμα η άρνησή τους να καταναλώσουν χοιρινό κρέας που υπήρχε στα συσσίτια για λόγους θρησκευτικής συνείδησης. Η λογική των αποκλεισμών έχει και αυτή πολιτιστικό υπόβαθρο και αυτό αποτελεί ένα μέτρο που χαρακτηρίζει ανθρώπους που ζουν σε μία συγκεκριμένη επικράτεια με κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία και κοινό κώδικα επικοινωνίας.

Η αναγκαστική διασπορά πληθυσμού κάτω από τη σκιά ενός πολέμου ή μιας οικονομικής μετανάστευσης δημιουργεί νέα δεδομένα τόσο στους μετακινούμενους πληθυσμούς όσο και για τους πληθυσμούς που αποτελούν χώρο υποδοχής. Όλες οι παράμετροι που αναφέρθηκαν αποτελούν συστατικά στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία για την εκπαιδευτική διαδικασία ή πάλι μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία ενός επιλεκτικού αποκλεισμού για λόγους προστασίας της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Το μοντέλο της παγκόσμιας εκπαίδευσης που είναι προϊόν διαλόγου των υπερεθνικών οργανισμών αποτελεί μία πρόταση που δε σημαίνει ότι έχει την ίδια ερμηνεία και την ίδια αποδοχή σε όλες τις περιοχές.

Τέλος, είναι δύσκολο να προδιαγράψουμε τον τρόπο λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής δομής όσο και τον τρόπο αντιμετώπισης από την πλευρά της ηγεσίας της, αφού οι παράγοντες που επηρεάζουν την πραγματικότητα παραμένουν το ίδιο ασταθείς για το οποιοδήποτε συμπέρασμα που θα μπορούσε να περάσει από τη λογική της επαλήθευσης έως και τη λογική της διάψευσης.

Οι διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στην εικόνα της εθνικής κοινωνίας και στην εικόνα της μετα-εθνικής συλλογικότητας δίνουν τη διαφορά προσέγγισης όλων των κοινωνικών φαινομένων και διαμορφώνουν διαφορετικούς κώδικες αξιών που εξυπηρετούν την παρουσία άλλων κοινωνικοοικονομικών επιλογών.

Η εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνει όλες τις ανάγκες μέσα στον κόσμο και με τη σειρά της επιτρέπει είτε την ανάπτυξη μιας κουλτούρας που έχει ως βάση της τη συνεργασία, είτε την παρουσία διαφόρων συγκρούσεων σε πολλά επίπεδα. Τέτοια παραδείγματα μπορούμε να αναζητήσουμε στις αντιπαλότητες των κοινωνιών που προσπαθούν να δομήσουν μία ξεχωριστή ταυτότητα αναζητώντας πολλές φορές στοιχεία σε ιστορίες που ανήκουν σε γειτονικούς λαούς επιχειρώντας να παραχαράξουν το πρόσφατο ή το μακρινό παρελθόν της γεωγραφικής περιοχής που διεκδικούν. Σε κάποιες ιδιαίτερες και σπάνιες περιπτώσεις η συνεργασία μπορεί να συνυπάρχει και μέσα σε ένα περιβάλον αντιπαλότητας.

Τόσο τα ερευνητικά επιστημονικά ερωτήματα που τέθηκαν, όσο και η αξιοποίηση των δεδομένων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι έδωσαν την ευκαιρία να έρθουν στην

επιφάνεια μία σειρά παράγοντες που επηρεάζουν όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την κοινωνική δομή των περιοχών που υποδέχονται μετανάστες και πρόσφυγες. Όσο για τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκεκριμένων ομάδων, δεν μπορεί να είναι ενιαίος, αλλά πρέπει να προσαρμόζεται με βάση τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στις τοπικές κοινωνίες, καθώς δεν υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση του φαινομένου σε όλο το φάσμα των τοπικών κοινωνιών.

Άλλωστε, και από την πλευρά των προσφύγων / μεταναστών δεν είναι ενιαία η αντίδρασή τους απέναντι στο περιβάλλον υποδοχής. Αυτή η ποικιλία οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τα πράγματα οι κοινωνικές ομάδες και έχει τις ρίζες της τόσο στο μορφωτικό όσο και στο ψυχολογικό υπόβαθρο καθώς επίσης και στον κώδικα επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στις εμπλεκόμενες ομάδες.

Μέσα από την ερευνητική ανάλυση προκύπτουν μία σειρά από ζητήματα που αξίζει να μελετηθούν· ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε:

- Την αξία της πληροφορίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σε διαπολιτισμικό περιβάλλον
- Την μελέτη των υποδομών που απαιτούνται για την εκπαίδευση των μεταναστών
- Την μελέτη των υποδομών που απαιτούνται για την εκπαίδευση των προσφύγων
- Την εκπαιδευτική φιλοσοφία που σχετίζεται με την αντίληψη του κόσμου
- Την Εκπαίδευση στο πέρασμα από την μονοπολιτισμική στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα
- Την πολιτιστική διπλωματία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία
- Την εκπαίδευση μέσα από τη λογική των "τοπίων"

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι συνυφασμένο απόλυτα με τη διάχυση των πληροφοριών και οι πληροφορίες, με τη σειρά τους, ενισχύουν ή ανατρέπουν τα δεδομένα που παρουσιάζει το περιβάλλον της γνώσης. Ακολουθώντας τα δεδομένα της μελέτης των υποδομών δεν αναφερόμαστε μόνο σε ζητήματα κτιριακά, αλλά και σε ζητήματα διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικών εργαλείων, που πρέπει να διακριθούν σε ό,τι αφορά

τις ανάγκες που προκύπτουν, οι οποίες πρέπει να σημειώσουμε ότι είναι διαφορετικές για τους πρόσφυγες από ότι για τους μετανάστες. Στην περίπτωση των προσφύγων οι ανάγκες είναι περισσότερο επικοινωνιακές και βραχύβιες για να καλύψουν την προσωρινότητα τους σε έναν τόπο που είχε δεν έχουν επιλέξει, αλλά έχει προκύψει από τις συνθήκες. Στην περίπτωση των μεταναστών οι λειτουργικές ανάγκες είναι μακροπρόθεσμες και έχουν σχέση με τη διαδραστική επικοινωνία και τη θέση τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο που επιλέγουν οι ίδιοι για να ζήσουν.

Μέσα σε αυτά τα δεδομένα η εκπαιδευτική φιλοσοφία μεταβάλλεται και μάλιστα με έναν τρόπο δυναμικά εξελισσόμενο, γιατί πρέπει να καλύψει παραμέτρους που δεν υπήρχαν στην ελληνική πραγματικότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, με βάση τα δεδομένα που προδιαγράφονται, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποχρεωμένο να καλύψει νέες λειτουργικές ανάγκες, αφού απευθύνεται σε έναν μαθητικό πληθυσμό με ιδιαίτερη ποικιλομορφία, σεβόμενο τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και αποδεχόμενο de facto μία νέα πραγματικότητα, χωρίς να απεμπολήσει τις αρχές και το χαρακτήρα του κοινωνικού συνόλου που αποτελεί το βασικό κορμό της εθνικής κοινωνίας, κάτι που επεσήμανε και ο Samuel Huntington διαπιστώνοντας ότι τα εθνικά κράτη είναι και θα παραμείνουν οι σημαντικότεροι πρωταγωνιστές στις παγκόσμιες υποθέσεις (ενότητα 1.4.).Εδώ έχουμε δυο συγκεκριμένα φαινόμενα, από τη μία την εθνική ταυτότητα και από την άλλη την πολιτιστική ποικιλομορφία που είναι το ίδιο έντονα και ισχυρά στην παγκόσμια κοινότητα.

Οι δύο τελευταίες παράμετροι μας δίνουν την ευκαιρία να περάσουμε στη λογική του θέματος που περιγράψαμε πιο πάνω και χρήζει διεξοδικότερης ανάλυσης, το πέρασμα, δηλαδή, από τον μονοπολιτισμό στον πολυπολιτισμό. Δυο πραγματικότητες που στην ουσία συνυπάρχουν και απαιτούν τη δική τους θέση στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Άλλωστε οι εθνικές αφετηρίες είναι αυτές που διαμορφώνουν την παγκόσμια πραγματικότητα. Αν επιχειρήσουμε να απομονώσουμε τις εθνικές αφετηρίες, είναι αμφίβολο αν θα μπορέσει να υπάρξει αυτή καθαυτή η παγκοσμιοποίηση ακόμα και με την μονεταριστική της διάσταση.

Η πολιτιστική διπλωματία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά μία άλλη διάσταση, γιατί κάθε χώρος έχει τη φιλοδοξία να αφήσει το δικό του αποτύπωμα, πολύ δε περισσότερο όταν πρόκειται για τον ελληνικό πολιτισμό, που επηρέασε την ευρωπαϊκή σκέψη και γενικότερα αυτό που σήμερα ονομάζουμε δυτική αντίληψη στα πλαίσια της σύγχρονης αστικής δημοκρατίας.

Τέλος, η διαφορετική θεώρηση σε ό,τι αφορά τη συγκρότηση της κοινωνίας, μας υποχρεώνει να δούμε τις νέες μορφές που επικαλούνται διάφοροι θεωρητικοί βασισμένες στη λογική των «συλλογικοτήτων» και των «-τοπίων» όπως διατυπώθηκε από τους Arjun Appandurai (3.2.1) και Jurgen Haberbas (3.2.4). Εδώ μιλάμε για μία ευθεία αμφισβήτηση της έως τώρα κοινωνικής δομής, όπως αυτή παρουσιάζεται τους δύο με τρεις τελευταίους αιώνες, τόσο στη βάση των ταξικών διαχωρισμών όσο και στα πλαίσια των δομών του εθνικού κράτους. Αυτή η διαφορετική θεώρηση πέρα από την αμφισβήτηση της παραδοσιακής δομής έχει συγκεκριμένες σκοπιμότητες που μπορούν να συσχετιστούν με την παγκοσμιοποιημένη οικονομία και τη λογική των επενδύσεων πέρα από σύνορα και έξω από κάθε παραδοσιακό κοινωνικό φραγμό.

Παρόλα αυτά, η αποδοχή της συγκεκριμένης θεώρησης θέτει σε αμφισβήτηση όλες τις αρχές πάνω στις οποίες βασίστηκαν οι εθνικές κοινωνίες, καθώς επίσης επανεξετάζει τις έννοιες του πολιτικού συστήματος, όπως π.χ. τη λειτουργία της «Δημοκρατίας» και το ρόλο της στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται. Οι νέοι συσχετισμοί που παρουσιάζουν οι Appandurai και Haberbas αναιρούν τον ισχυρισμό του Huntington που υποστηρίζει τη διατήρηση των εθνικών κρατών. Στην πραγματικότητα, δεν μπορούμε να προδικάσουμε ποια από τις δύο απόψεις θα επικρατήσει, όμως αν επικρατήσει κάτι διαφορετικό από αυτό που περιγράφει ο Huntington, τότε είμαστε υποχρεωμένοι να επανεξετάσουμε όλο το πλέγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο σε επίπεδο προσέγγισης της γνώσης όσο και σε επίπεδο αρχών.

Κλείνοντας την έρευνά μας διαπιστώνουμε, ότι η μελέτη της ταυτότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας έρχεται να φέρει στην επιφάνεια, μία σειρά από παραμέτρους που επανεξετάζουν στο σύνολό τους όχι μόνο το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι αλλά και την διαρκώς μεταβαλλόμενη εικόνα του κοινωνικού τοπίου, που επηρεάζει τα εκπαιδευτικά δεδομένα,

γι'αυτό απαιτείται μία διεπιστημονική προσέγγιση, που είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και καταλήγει στην αναζήτηση μιας καινούργιας κοσμοαντίληψης, που είναι προορισμένη να εξυπηρετήσει τα τεκταινόμενα.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

## Α. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά


Αβραμίδου Β (2011) *Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση, μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών μαθητών: Τοποθετώντας το δάσκαλο στη θέση του διαπολιτισμικού συμβούλου*,αναρτήθηκε από https://docplayer.gr/799520-Diapolitismiki-ekpaideysi-metanasteysi-diaheirisi-sygkroyseon-kai-paidagogiki-tis-dimokratias.html

Αθανασούλα – Ρέππα Α (2012) *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα»* αναρτήθηκε από http://cre-taadulteduc.gr/blog/?p=508

Αντερα Σ Μπούγα (2014) Ο *Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση: Η μελέτη περίπτωσης δύο δημοτικών σχολείων στην Σουηδία* αναρτήθηκε από https://paroutsas.jmc.gr/swed/index.html

Ασημάκη Α Κουστουράκης Γ Καμαριανός Ι (2011) *Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση* αναρτήθηκε από http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/23

Βασιλειάδης Ν, (2015) *Πολιτιστική Διπλωματία. Ιστορική αναδρομή. Ορισμοί*, στο Βασιλειάδης Ν Μπουτσιούκη Σ Πολιτιστική Διπλωματία Ελληνικές και Διεθνείς διαστάσεις, αναρτηθηκε από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4414

Βασιλειάδου Δ- Διερωνίτου Ε,(2014) *Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Εκπαίδευση* στο Έρκυνα, αναρτήθηκε από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/di-mosieyseis/ekpaideytika/t03-09.pdf

Βλαχάκη Μ (2013) *Η διαπολιτισμικότητα στον προγραμματισμό και την οργάνωση της σχολικής μονάδας: «Ο ρόλος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτήθηκε από http://ikee.lib.auth.gr/record/134061?ln=el

Γαλλίκα Μ (2012) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ενηλίκων: προκλήσεις εκπαιδευτών πολυπολιτισμικών ομάδων*, (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18628

Γκλαβάς Σ. (2010), *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος*, αναρτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf

Γκόβαρης, Χ., (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός

Γκόβαρης, Χ., (2002), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών*, Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο Τεύχος 2, Αθήνα,σσ 37-44 αναρτήθηκε από http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T2/T2%20Govaris.pdf

Γκορέζης Π – Μπελλου Β (2014) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Σημειώσεις μαθήματος , αναρτήθηκε από https://docplayer.gr/29861851-Organosiaki-symperifora.html

Γκούσια – Ρίζου Μ (2002) *Διευθυντές Γυμνασίων: Ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον* Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, αναρτήθηκε από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.htm

Γουλάρα Α (2014) *Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και φύλο: Μία έρευνα στο σύγχρονο ιδιωτικό τομέα*, (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16571

Δαμανάκης Μ (1989) *Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*. στο περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», αναρτήθηκε από http://www.edi-amme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0

Δαμανάκης Μ (2000) *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*. Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής αναρτήθηκε από http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0

Δαμανάκης Μ (2005) *Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση* Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής αναρτήθηκε από http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,129,0,0,1,0

Διπλάρη Χ (2011) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Οργάνωση, τη Διοίκηση και την Εποπτεία της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010) μια ιστορικό συγκριτική προσέγγιση,* (διδακτορική διατριβή) αναρτήθκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6200

Δουγαλή Ε (2017*) Στυλ Ηγεσιας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* μεταπτυχιακή διατριβή, αναρτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21084

Δρογίδης Δ (2010) *Η πολιτική στα πυρά της τρομοκρατίας*, Φυλάτος, Θεσσαλονικη

Δρούλια Θ - Πολίτης Φ (2008) *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναρτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book2.pdf

Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος τεύχος 1 Εν Αθήναις τη 5η Οκτωβρίου 1895, αναρτήθηκε από
www.et.gr › idocs-nph › search › pdfViewerForm

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Τεύχος Δεύτερο αριθμός φύλλου 303, αναρτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf

Ζιάκα Β, (2014) *Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας* στο Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής αναρτηθηκε από https://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf

Θάνου Θ Επιμ. (2015) Κωνσταντίνος Τσουκαλάς *Η εκπαίδευση στον αστερισμό του φιλελευθερισμού* Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αναρτήθηκε στο https://www.slideshare.net/vsotiroudas/1-53774494

Θεοδωρίδης Α. 2009 *Παιδαγωγική Ηγεσία και βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο Προγράμματα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης* αναρτήθηκε στο

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_orama/parousiaseis/paidagogiki_igesia.pdf

Καδιγιαννόπουλος Γ Καραβίδα Μ, (2015) *Οι προωθούμενες από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικές αξίες ως ασπίδα στην ετερότητα* Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αναρτήθηκε στο https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf

Καλεράντε Ε, (2013) *Προσεγγίσεις μιας ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιασμένης σε ιστορικο-θρησκευτικές πολλαπλότητες προσδιορισμών και εννοιολογήσεων*, άρθρο στο Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αναρτήθηκε στο http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5857

Καμπουρίδης Γ (2010) *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Οργανισμών*, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών ΤΕ, Πάτρα

Καναβάκης Μ,(2004) *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες*, αναρτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/294

Καρναχωρίτη Δ.-Μ (2011) *Επιπολιτισμός και θρησκευτικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων.* (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/4768

Καρυπίδου Α (2009) "*Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης*" (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτήθηκε από http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14303/P0014303.pdf?sequence=1

Κατσαρός Ι (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναρτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κοντογιαννάτου Γ (2018) *Έρευνες μικτών μεθόδων Η λογική του σχεδιασμού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους,* άρθρο ανακτήθηκε από https://academia.lis.upatras.gr/academia/article/view/2883/3176

Κουζέλη Χ Καλιακάτσου Ι, (2013) *Ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Το παράδειγμα της κατανάλωσης τηλεοπτικών προϊόντων για παιδιά* Περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός», ανακτήθηκε από https://www.slideshare.net/nicknick243/e-1-2013

Κωστόπουλος Γ (2015) *Η σχολή της Φρανκφούρτης και η κριτική που ασκεί στη νεωτερική κοινωνία*, άρθρο ανακτήθηκε από http://gavagaiphilosophy.weebly.com/uploads/8/2/0/0/82000672/kostopoulos.pdf

Λαμπράκης Α (χχ) *Το Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας του Bass, Ερευνητική Εφαρμογή στο Δημόσιο Τομέα,* ανακτήθηκε από https://docplayer.gr/31997428-To-polyparagontiko-montelo-igesias-toy-bass-ereynitiki-efarmogi-sto-dimosio-tomea.html

Λεοντίου Ε, (2013) *Διπλωματία - Πολιτισμός Προπαγάνδα: Τα όρια της πολιτιστικής διπλωματίας,* (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτηθηκε από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/8346

Λιάκος, Α. (2005). *Πώς Στοχάστηκαν το Έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;*Αθήνα: Πόλις

Μαλαγκονιάρη Ε (2010) *Μοντέλα ηγεσία και τεχνικές παρακίνησης στις ελληνικές επιχειρήσεις* (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3676

Μάρκου Γ (2011) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα;* Περιοδικό «Νέα Παιδεία», αναρτήθηκε από http://www.neapaideia-glossa.gr/138.htm

Μουρίκη Μ (2016) *Ηγεσία στην Εκπαίδευση* στο Scientific Journal Articles, αναρτήθηκε από http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/mouriki-maria/leadership-in-education-maria-mouriki.htm

Μπάκας Θ (2014) *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική* , σημειώσεις, αναρτήθηκε από http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1320

Μπαλταζής Δ Ντάβελος Π (2009) *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*, αναρτήθηκε από http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eish-ghseisDiapolEkpshs2009/i_simasia_tis_diapolitismikis_ekpaidefsis.pdf

Μπεζάτη Θ Θεοδοσοπούλου Μ, (2006) *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων* αναρτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/139

Μπεζεβέγκης Η επιμ.(2008) *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* αναρτήθηκε από http://users.uoa.gr/~vpavlop/memo/chapters/2008_Besevegis_ed.pdf

Μπερερής Π Σιασιάκος Κ Λαζακίδου – Καφετζή Γ(2006) *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* Πρακτικά Συνεδρίου αναρτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/142

Μπόκολα Ζ,2016 «Θεωρητική προσέγγιση της ηγεσίας για τη μάθηση (leadership for learning) στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας» https://www.slideshare.net/zetabokola/leadership-for-learning

Νικολακάκη Μ (2001) *Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια Σχέση Εξελισσόμενη* αναρτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/

Νικολάου, Γ. (2007) «*Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης*», στο Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, αναρτήθηκε από
epublishing.eproceedings.ekt.gr › edusc › article › download

Νικολάου Γ (2011) *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ανακτημένο από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf

Παπαδόπουλου Στ (επιμ) (2011) *Το Νομοθετικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα Μια ιστορική αναδρομή από το 1913 έως σήμερα* αναρτήθηκε από http://di-apolis.auth.gr/index.php/1913-6

Παπαμανώλη Κ (1989) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη μεταπολεμική Ελλάδα ( 194-1 - 1988)* διδακτορική διατριβή, αναρτήθηκε από http://thesis.ekt.gr/thesis-BookReader/id/1235#page/1/mode/2up

Παρούτσας Δ *Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα* αναρτήθηκε από https://paroutsas.jmc.gr/diapolit.htm

Παπακωνσταντίνου Κ Κατσίρας Λ (2009) *Πολιτισμική Ετερότητα, Στοιχεία διαπολιτισμικής. εκπαίδευσης στο νέο βιβλίο της Β Γενικού Λυκείου,Πολιτική και Δίκαιο* αναρτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/070-091.pdf

Παυλίδης Π. (2006) *Σύγκρουση των πολιτισμών και παιδεία της πολυπολιτισμικότητας. Κριτική θεώρηση της φιλελεύθερης άποψης*. Δημοσιεύτηκε στο: Βουδούρης Κ.(επ.), Η φιλοσοφία του πολιτισμού, αναρτήθηκε από http://www.ilhs.tuc.gr/gr/Politismos_kai_paideia.htm

Παυλίδης Π. (2006) *Για μια μετα-μετανεωτερική επιστροφή στη χειραφετική αντίληψη της παιδείας.* περιοδικό: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ, αναρτήθηκε από http://www.ilhs.tuc.gr/gr/Paideia_kai_metaneoterikotita.htm

Παυλόπουλος Β, Ντάλλα, Μ Καλογήρου Σ, Θεοδώρου Ρ, Μαρκούση Δ, Μόττη-Στεφανίδη Φ (2009) *Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο* ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, αναρτήθηκε από

http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_Sapountzis_Pavlopoulos_et_al_paper.pdf

Περικλέους Ε.(2005) *Ενεργός Πολιτότητα: Η πρόκληση της εποχής μας και ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, αναρτήθηκε από

http://users.sch.gr/organopoulos/genika/Perikleous_energos_pilitotita_2005.pdf

Πυργιωτάκης Ι (2005) *Το πανεπιστήμιο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας* αναρτήθηκε από https://docplayer.gr/7638624-I-e-pyrgiotakis-to-panepistimio-stin-koinonia-tis-pliroforias-kai-tis-polypolitismikotitas.html

Σκουλάς Γ- Σκουλα Δ, (2011) *Το Δικαίωμα του Πολίτη στο Πολιτιστικό Περιβάλλον:Η Συνταγματική και Νομική του Διάσταση στην Παιδεία και στον Πολιτισμό*, αναρτήθηκε από http://www.uth.gr/tovima/60/2.pdf

Σταμέλος Γ Βασιλόπουλος Α Καβασακαλης Α (2015) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, αναρτήθηκε από https://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/STAMELOS_EISAGOGH_EKPAIDEYTIKES_POLITIKES.pdf

Σπανός Α, (2014) *Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων*, στο Έρκυνα, αναρτήθηκε από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-03.pdf

Συλλογικό Έργο (2012) *Κατευθυντήριες Γραμμές της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης Έννοιες και Μεθοδολογία της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης για Εκπαιδευτικούς και Διαμορφωτές Πολιτικής* αναρτήθηκε από https://rm.coe.int/168070eb88

Συλλογικό Έργο (2010) *Σύνταγμα της Ελλάδας* όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η΄ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων, αναρτήθηκε από https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf

Συλλογικό Έργο (2016) *Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων* αναρτήθηκε από https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester-national-plan_greece_2016_el.pdf

Τεκτονοπούλου Μ, (2011), *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, συγκρότηση ταυτότητας και εκπαιδευτική διαδικασία σε πολυπολιτισμικές κοινότητες Μια μελέτη περίπτωσης* αναρτήθηκε από https://docplayer.gr/799520-Diapolitismiki-ekpaideysi-metanasteysi-di-aheirisi-sygkroyseon-kai-paidagogiki-tis-dimokratias.html

Τζουνοπούλου Π (2012) *ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων της Β/βάθμιας εκπαίδευσης του Ν.Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών*, (μεταπτυχιακή διατριβή) αναρτήθηκε από http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/4529

Τζωρτζοπούλου Μ Κοτζαμάνη Α,(2008) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών Διεύρυνση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους* αναρτήθηκε από https://www.ekke.gr/publication_files/i-ekpaideusi-ton-allodapon-mathiton-diereunisi-ton-provlimaton-kai-tis-prooptikis-epilisis-tous

Τραγουδάρα Σ (2011) *Η ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Ο ρόλος του διευθυντή του Λυκείου περίπτωση των Λυκείων του Νομού Ιωαννίνων*, αναρτήθηκε από http://empirie.pep.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=72:2012-01-20-09-09-52&catid=37:2011-11-09-09-12-50&Itemid=65

Τσιλίκα Χ (2017) *Μετασχηματιστική ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,* αναρτήθηκε από https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/680/Tsilikas-Christos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Τσουβελα Ι (2014) *Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συναλλακτική Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη στους Οργανισμούς του Τραπεζικού Κλάδου*, αναρτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8306

Φασούλης Κ, Ηλιοφώτου Μ, Καλογιάννης Δ *Θεωρητικά δεδομένα και ερευνητικά αποτελέσματα για τις μορφές ηγεσίας και τις επιδράσεις τους στη σχολική βελτίωση* στο Συγκριτική & Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, αναρτήθηκε στο http://cire.edu.gr/category/tefhi/τευχοσ-22/

Φωτόπουλος Ν (2013) *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία* αναρτήθηκε στο https://www.openbook.gr/apotelesmatiki-igesia-stin-ergasia/

Χατζηγιάννη Μ & Αγγελίδης Π (2011) *Αρχές της συμμετοχικής ηγεσίας όπως αυτές εμφανίζονται μέσα από την περίπτωση ενός σχολείου* 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 5/9/2011

Χατζησωτηρίου Χ Ξενοφώντος Κ (2014) *Ευρωπαϊκές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* στο Συλλογικό Έργο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, αναρτήθηκε από https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ek-paideysi/

Χριστοδούλου Θ, (2009) *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, αναρτήθηκε από Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.pdf

Χρίστου Ε (2010) *Η έννοια της πολιτότητας και η εκπαίδευση του πολίτη*, πρακτικά 11ου παγκύπριου συνεδρίου, αναρτήθηκε από https://docplayer.gr/3710237-H-ennoia-tis-politotitas-kai-i-ekpaideysi-toy-politi-hristoy-eythymia-ypoyrgeio-paideias-kai-politismoy-kyproy.html

Χριστοφορίδου Ε (2017) *Ο ρόλος της Συναλλακτικής Ηγεσίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος* στο " Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε σχέση με τα μοντέλα ηγεσίας" εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος "Η ηγεσία στην εκπαίδευση" Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

# Βιβλιογραφία στα Ελληνικά από μετάφραση


ACCEPT PLURALISM *Διαφορετικότητα Στα Ελληνικά Σχολεία: Θεωρία Και Πράξη* Υπεύθυνη Προγράμματος Καθ. Άννα Τριανταφυλίδου αναρτήθηκε από https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20294/ACCEPT_PLURALISM_PB_2011_07_Greece_Education_GREEK.pdf?sequence=2

Habermas J (2003) *Ο Μεταεθνικός Αστερισμός*. μετάφραση Αναγνώστου Λευτέρης, Αθήνα εκδ Πόλις

Howard H. Frederick,(1999) *Ιστορία της Επικοινωνίας*, μετάφραση Μαρία Ταλαντοπούλου, επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Νίκος Σαρρής, εκδ. Έλλην, Αθήνα,

Huntington S (2001) *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης,* μετάφραση Ριζοθαναση Σύνθια, Αθήνα, εκδόσεις Terzobook

Modgil S, Verma G, Mallik K, Modgil C, (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαιδευση, Προβληματισμοί - Προοπτικές*, Πρόλογος & Επιμέλεια Ζώνιου – Σιδέρη Α & Χαραμή Π, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Sabine G, (1961) *Ιστορία των Πολιτικών Θεωριών*, μετάφραση Κρίσπη Μάνθου, Ατλαντίς, Αθήνα

Συλλογικό Έργο (2008) *Κατευθυντήριες Γραμμές της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης Έννοιες και Μεθοδολογία της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης για Εκπαιδευτικούς και Διαμορφωτές Πολιτικής*, μετάφραση Χρήστος Χρηστίδης, έκδοση του Κέντρου Βορρά-Νότου του Συμβουλίου της Ευρώπης Λισαβόνα 2008, επικαιροποιημένη έκδοση 2012

## Γ. Βιβλιογραφία στα αγγλικά

Menon – Eliophotou, M. (2011). *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership*. Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Available at: Http ://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf

Ruby Gropas and Anna Triandafyllidou (2011) *Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation* Race Ethnicity and Education First published on: 23 March

Taiwanna D. A Kritsonis W A ,. Herrington D E (2007) *Postmodernism and the Implications for Educational Leadership*: National Implications The Lamar University Electronic Journal of Student Research Spring 2007 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495291.pdf

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΡΩΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

## Εκπαδευτική Νομοθεσία[9]

**Α. Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού**

- Νόμος: 1865/89, Άρθρο 7, παρ.1, (Φ.Ε.Κ. 210 Τ.Α728-9-89) Ίδρυση & λειτουργία στην Ελλάδα Σχολείων Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων)

- Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

- Νόμος 2621/98 (ΦΕΚ 136 τ. Α/23.6.1998) Τροποποίηση των άρθρων 17 παρ. 1 (αναπλήρωση συντονιστών εξωτερικού), 18 παρ. 5 (άδειες αποσπασμένων εκπ/κών), 20

[9] Πηγή για την αναζήτηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας αποτελούν οι παρακάτω εργασίες :
Αντερά Σ Μπούγα Ο Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση: Η μελέτη περίπτωσης δύο δημοτικών σχολείων στην Σουηδία Πτυχιακή Εργασία για το ΑΠΘ/ΠΤΔΕ http://paroutsas.jmc.gr/swed/index.html
Παπαδόπουλουυ Στ (επιμ) (2011) Το Νομοθετικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα Μια ιστορική αναδρομή από το 1913 έως σήμερα http://www.diapolis.auth.gr/index.php/1913-6/89-2011-04-01-08-53-34 και επικαιροποιήσαμε με το Π.Δ. 79/2017

παρ. 1 (επιλογή εκπ/κών για απόσπαση στο εξωτερικό), 23 παρ. 1, 2 & 12 (αποσπάσεις εκπαιδευτικών στο εξωτερικό) του Ν.2413/96

***ΝΟΜΟΙ***

- Νόμος 2640/98 (ΦΕΚ 206 τ. Α/3.9.1998) Κατάργηση του άρθρου 8 παρ. 14 (ελληνόγλωσσες εκπ/κές μονάδες του εξωτερικού που ανήκουν σε διπλωματικές αρχές) του Ν.2413/96

- Νόμος 2740/99 (ΦΕΚ 186 τ. Α/16.9.1999) Κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας και άλλες διατάξεις

- Νόμος 2817/00 (ΦΕΚ 78Α/14.3.00) Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπ/σης (κεφ Α, αρ. 9)

- Νόμος 2909/01 (ΦΕΚ 90 τ. Α/2.5.2001) Τροποποίηση άρθρου 16 παρ. 1 και 2 (επιλογή συντονιστών εξωτερικού) του Ν.2413/96

- Νόμος 3149/03 (ΦΕΚ 141 τ. Α/10.6.2003) Άρθρο 13, παρ. 3, διατάξεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπ/κού έργου & των εκπ/κών Π.Ε. & Δ.Ε. στις σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπ/σης του εξωτερικού

- Νόμος 3194/03 (ΦΕΚ 267 τ. Α/20.11.2003) Απόσπαση εκπ/κών, συζύγων αποσπασμένων στο εξωτερικό και συνυπηρέτηση

- Νόμος 3404/05 (ΦΕΚ 260 τ. Α/20.11.2005) Τροποποίηση του Ν.2413/96 για τη διάρκεια απόσπασης στο εξωτερικό (άρθρο 24)

- Νόμος 3687/08 (ΦΕΚ 159 τ. Α/1.8.2008) Θέματα προσωπικού ΥΠ.Ε.Π.Θ & άλλες διατάξεις (παιδεία ομογενών: σελ. 5,6 αρθρ. 15,16,17;

- Νόμος 4027/2011 (ΦΕΚ 233 Α/4.11.11) Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις

***ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ***

-Νομοθετικό Διάταγμα 695. (Φ.Ε.Κ. 221 Τ.Α718.10.1970) Περί εκπαιδεύσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού

-Νομοθετικό Διάταγμα 154, (Φ.Ε.Κ. 219 Τ.Α720.9.1973) Περί αντικαταστάσεως, συμπληρώσεως και τροποποιήσεως διατάξεων τινών του Ν.Δ. 695/1970,περί εκπαιδεύσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού

-Νομοθετικό Διάταγμα 339, (Φ.Ε.Κ. Α' 61/11.03.1974) Περί ιδρύσεως-λειτουργίας γυμνασίου αποδήμων ελληνοπαίδων μετά μαθητικής εστίας

- Προεδρικό Διάταγμα 578, (Φ.Ε.Κ. Α' 191/07.07.1977) Περί εισιτηρίων εξετάσεων εις τα εν τη Αλλοδαπή Ελληνικά Λύκεια και ρυθμίσεως εταίρων θεμάτων μαθητικής καταστάσεως

***ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ***

- Προεδρικό Διάταγμα 435, (Φ.Ε.Κ. 154, τ. Α' 10-10-1984) Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων ελληνοπαίδων

- Προεδρικό Διάταγμα 369, (Φ.Ε.Κ. 131 Τ.Α722-7-85) Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη

***ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ***

- Υπουργική απόφαση, αρ. 2/24595/0022/28-3-2000 (Φ.Ε.Κ. 504 Τ.Β77-4-2000) Όροι καταβολής του ειδικού επιμισθίου αποσπασμένων εκπ/κών και διοικητικών υπαλλήλων του ΥΠ.Ε.Π.Θ στο εξωτερικό

-Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.821/Κ162/Ζ1/1228/19.3.2001 (Φ.Ε.Κ. 300 Τ.Β721-3-2001) Καθορισμός διαδικασίας απόσπασης εκπαιδευτικών στο εξωτερικό

- Υπουργική απόφαση, αρ. 2/11817/0022/20.4.2001 (Φ.Ε.Κ. 525 τ.678-5-2001) Καθορισμός προϋποθέσεων, ύψους και διαδικασίας αναγνώρισης και εκκαθάρισης δαπανών και διοικητικών υπαλλήλων του ΥΠ.Ε.Π.Θ που υπηρετούν με απόσπαση στα ελληνικά σχολεία ή στα Γραφεία Συντονιστών Εκπ/σης του εξωτερικού

- Υπουργική απόφαση, αρΦ.821.2/Σ217/Ζ1/3157/9.8.2001 (Φ.Ε.Κ. 1075 Τ.Β713-8-2001) Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής Συντονιστών Εκπ/σης του εξωτερικού

- Υπουργική απόφαση, αρ Φ.821/1922Π/49011/Ζ1/2.5.2002 (Φ.Ε.Κ. 595 Τ.Β715-5-2002) Πρόσληψη ομογενών κι Ελλήνων μεταναστών σε εκπ/κές μονάδες του εξωτερικού

- Υπουργική απόφαση, αρΦ.821/25080/67844/Ζ1/28.6.2002 (Φ.Ε.Κ. 824τ.Β72-7-2002) Καθορισμός αριθμού θέσεων για πρόσληψη με σύμβαση ορισμένου χρόνου ομογενών κι Ελλήνων μεταναστών μονίμων κατοίκων εξωτερικού, σε εκπ/κές μονάδες του εξωτερικού

- Υπουργική απόφαση, αρ Φ.821/3976Π/130288/Ζ1/4.12.2002 (Φ.Ε.Κ. 1562 τ.6713-12-2002) Συμπλήρωση-τροποποίηση Υ.Α. Φ.821/Κ162/Ζ1/1228/19.3.2001 Παράταση απόσπασης εκπαιδευτικών του εξωτερικού

- Υπουργική απόφαση, αρ 60043/ΚΒ/20.6.2003 (Φ.Ε.Κ. 821 τ.6724-6-2003) Εξετάσεις-Όργανα εξετάσεων για την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας

- Υπουργική απόφαση, αρ Φ.270/64203/ΙΒ/30.6.2003 (Φ.Ε.Κ. 908 τ.674-7-2003) Ύψος αποζημίωσης για τη μεταφορά οικοσκευής, όροι καταβολής και διαδικασία στους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους που αποσπώνται στο εξωτερικό

- Υπουργική απόφαση, αρ 2/70077/0022/12.12.03 (Φ.Ε.Κ. 1892 Τ.Β719-12-2003) Όροι καταβολής του ειδικού επιμισθίου αποσπασμένων εκπ/κών και διοικητικών υπαλλήλων του ΥΠ.Ε.Π.Θ στο εξωτερικό

- Υπουργική απόφαση, αρ 2/59403/0022/24.10.2006 (Φ.Ε.Κ. 1657 Τ.Β713-11-2006) Καθορισμός, τροποποίηση ειδικού επιμισθίου αποσπασμένων εκπ/κών και διοικητικών υπαλλήλων του ΥΠ.Ε.Π.Θ στο εξωτερικό

- Υπουργική απόφαση, αρ Φ.815.2/84/21893/Ζ1/22.2.2007 (Φ.Ε.Κ. 538 Τ.Β716-4-2007) Ωράριο, διακοπές και αργίες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε εκπαιδευτικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού

- Υπουργική απόφαση, αρ 14420/ΚΒ/4.2.2008 (Φ.Ε.Κ. 218 τ.6712-2-2008) Εξετάσεις-Όργανα εξετάσεων για την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας

- Υπουργική απόφαση, αρ 56613/ΚΒ/18.5.2010 (Φ.Ε.Κ. 753 Τ.Β71-6-2010) Παράβολα για συμμετοχή στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας

- Υπουργική απόφαση, αρ Φ.821/3556Β/157898/Ζ1/30.12.2010 (Φ.Ε.Κ. 95 τ.671-2-2011) Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων, διαδικασίας επιλογής Συντονιστών Εκπ/σης εξωτερικού

- Υπουργική απόφαση, αρΦ.821/2045Τ/95438/Ζ1/24.8.2011) Απόσπαση και τοποθέτηση Συντονιστών Εκπαίδευσης Εξωτερικού

**Β. Εκπαίδευση Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών**

- Νόμος: 1404/83. άρθρο 45. (ΦΕΚ 173/24-11-83) Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων

- Νόμος: 1894/90, άρθρο 2, παρ. 3, (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990) Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.

- Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

- Νόμος: 2790/00 (ΦΕΚ 24Α/1 6.2.2000)Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση

***ΝΟΜΟΙ***

- Νόμος 291 0/01 . άρθρο 40 παρ. 1 .2 (ΦΕΚ 91 Α702.05.2001 ) Πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση

- Νόμος 3376/2005 (ΦΕΚ 191 τ. Α72 -8-2005) Ίδρυση Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας

- Νόμος 3386/2005 (ΦΕΚ 212 Α/23.8.05) Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπ/ση (κεφ ΙΕ1, αρ. 72)

- Νόμος 3794/2009 (ΦΕΚ 156 Α/4.9.09) Ρύθμιση θεμάτων ανώτατης εκπ/σης κι άλλων θεμάτων (σελ. 11. άρθρο 34, ξένα σχολεία)

- Νόμος 4027/2011 (ΦΕΚ 233 Α/4.11.11) Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις

***ΒΑΣΙΛΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ***

-Βασιλικό Διάταγμα 664, (Φ.Ε.Κ. 204 τ. Α71 7.1 0.1 969) Περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως Ξένων Σχολείων εις αντιστοίχους τάξεις των εν Ελλάδι Σχολείων

-Βασιλικό Διάταγμα 585, (Φ.Ε.Κ. 168 Τ.Α730.9.1972) Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως διατάξεων τινών του Β.Δ. 664/1969

***ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ***

- Προεδρικό Διάταγμα 417, (Φ.Ε.Κ. Α' 129/13.05.1977) Περί κατατάξεως μαθητών σχολείων Γενικής Εκπαιδεύσεως της Αλλοδαπής στερουμένων τίτλου μαθητικής καταστάσεως συνεπεία πολεμικών γεγονότων

- Προεδρικό Διάταγμα 483, άρθρο 8, παρ. 9, 10 (Φ.Ε.Κ. 149 Τ.Α71-6-77) Περί οργανώσεως και λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων Δημοσίας & Ιδιωτικής εκπ/σεως - εγγραφές μαθητών ξένων σχολείων σε αντίστοιχες τάξεις στην Ελλάδα και εγγραφές αθίγγανων μαθητών στην Α' τάξη

- Προεδρικό Διάταγμα 155, (Φ.Ε.Κ. Α' 33/08.03.1978) Περί τροποποιήσεως εις ενιαίον κείμενον των ισχυουσών διατάξεων, των αναφερομένων εις τας έγγραφος, μετεγγραφάς, εξετάσεις μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπ/σεως Ξένων Σχολείων της Αλλοδαπής και άλλων συναφών μαθητικών θεμάτων

- Προεδρικό Διάταγμα 497, άρθρο 4, παρ. 10-12 (Φ.Ε.Κ. 134 Τ.Α725-5-81) Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως και αντικαταστάσεως διατάξεων του Π.Δ. 483/1977, περί οργανώσεως και λειτουργίας Δημοτικών Δημοσίας & Ιδιωτικής Εκπ/σεως

- Προεδρικό Διάταγμα 494. (Φ.Ε.Κ. Α' 186/27.12.1983) Ίδρυση τάξεων υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων

- Προεδρικό Διάταγμα 201, άρθρα 7,8,9 (Φ.Ε.Κ. 161 Τ.Α713-7-98) Εγγραφές, μετεγγραφές και περιπτώσεις κατατακτηρίων, προαγωγικών, απολυτήριων εξετάσεων μαθητών (ελλήνων κι αλλοδαπών)

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολειών.

**<u>Υπουργικές αποφάσεις για ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. & Φ.Τ.</u>**

- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980 Ίδρυση πρώτων τάξεων υποδοχής στην Ελλάδα

-Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82 Λειτουργία πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα

- Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994) Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.

- Υπουργική απόφαση, αρ. 358/Δ4/29.8.2000 (Φ.Ε.Κ 1068 Τ.Β730-8-2000) Σύσταση οργανικών θέσεων δασκάλων για τάξεις υποδοχής και για την εφαρμογή προγραμμάτων για Τσιγγανόπαιδες

- Υπουργική απόφαση, αρ. 425/Δ4/28.8.2001 (Φ.Ε.Κ. 1130 τ.6730-8-2001) Σύσταση οργανικών θέσεων δασκάλων για Τ.Υ. παλιννοστούντων κι αλλοδαπών και για Προπαρασκευαστικά Τμήματα Τσιγγανοπαίδων

- Υπουργική απόφαση, αρ. 86335/Δ4/26.8.2002 (Φ.Ε.Κ. 1132 τ.6729-8-2002) Σύσταση οργανικών θέσεων δασκάλων για τάξεις υποδοχής παλιννοστούντων κι αλλοδαπών και για Προπαρασκευαστικά Τμήματα Τσιγγανοπαίδων

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011 (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11) Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.

**<u>Υπουργικές αποφάσεις για ίδρυση- μετατροπή & μετονομασία δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</u>**

- Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171 τ Β/18-3-96) Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπ/κού Σχεδιασμού, Εκπ/σης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπ. Εκπ/σης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Π71236 (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96) Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058 (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98) Μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπ/σης

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/520 (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99) Ίδρυση ημερήσιων & εσπερινών γυμνασίων, Ενιαίων, Μουσικών, Πειραματικών και Εσπερινών Λυκείων και Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409 (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001) Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/461 (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001) Μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**<u>Υπουργικές αποφάσεις για μαθητές και εκπαιδευτικούς</u>**

- Υπουργική απόφαση, αρ. Γ1/219/13-3-2001 (Φ.Ε.Κ. 277 τ.6716-3-2001) Συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στην επιλογή σημαιοφόρων

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.821/2722Ι/116648/Ζ1/15.10.2004 Πρόσκληση εκπαιδευτικών για απόσπαση στα αποκεντρωμένα Γραφεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.821/21 Ι / 3403/Ζ 1 (ΦΕΚ 48 /16.1.2004 τ.ΒΙ Συγκρότηση και λειτουργία αποκεντρωμένων γραφείων του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης

- Υπουργική Απόφαση αρ. 114163/Δ2/14.10.04 (ΦΕΚ 1592/25.10.2004 τ.Β') Διαδικασίες και προϋποθέσεις μετάθεσης εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης

- Υπουργική Απόφαση αρ. Αριθμ. 169735/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3727 / 23.10.2017 τΒ΄)

**<u>Δ. Εγκύκλιοι διευθύνσεων σπουδών & δ/νσης προσωπικού</u>**

**<u>Εγκύκλιοι για προγράμματα ένταξης</u>**

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 99540/Π/16-9-2003 Εφαρμογή προγράμματος Εκπαίδευση Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών Μαθητών

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 100642/Γ1/14-9-2007 Εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 123786/Γ2/1-11-2007 Εφαρμογή Προγράμματος Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων- αλλοδαπών για τη Δ.Ε.

Εγκύκλιος του Αποκεντρωμένου γροφ. ΙΠΟΔΕ Μακεδονίας-Θράκης αρ. Δ.Υ./13-11-2007 Συμμετοχή σχολείων στο πρόγραμμα Σχολική ένταξη παλιννοστούντων κι αλλοδαπών

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 132502/Γ1/21-11-2007 Εφαρμογή του Προγράμματος: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Π.Ε. σε σχολεία της Π.Ε. της Επικράτειας

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 8657/Γ2/21-1-2008 Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο: για τη Δ.Ε. (Γυμνάσιο)

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ αρ. 126877/Γ1/3-10-2008 Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλιννοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ αρ. 117052/Γ1/23-9-2009 Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλιννοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ αρ. 132998/Γ1/21-10-2010 Πρόσκληση του ΑΠΘ για συμμετοχή στην πράξη: Εκπ/ση αλλοδαπών & παλιννοστούντων

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ αρ. 111725/Γ1/28-9-2011 Πράξη: Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών

**<u>Εγκύκλιοι: Εγγραφές- Τίτλοι- Φοίτηση-Όριο ηλικίας- Μάθημα Θρησκευτικών</u>**

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. Φ.6/82/Γ1/647/28-6-1994 Εγγραφές μαθητών τέκνων προσφύγων

Εγκύκλιος Δ/νσης Π.Ο.Δ.Ε του ΥΠΕΠΘ αρ.Φ.815.4/Ε.187/Ζ173467/21-8-1998 Αντιστοιχία - Ισοτιμία τίτλων ξένων σχολείων

Εγκύκλιος Δ/νσΓΚ Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ αρ. Φ.6/146/Γ1/990/5-10-1998 Μετάφραση δικαιολογητικών, εγγράφων & τίτλων που αφορούν τη φοίτηση στο σχολείο

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ αρ. Γ1/226/6-3-2000 Όριο ηλικίας για φοίτηση μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 91109/Γ2/10-7-2008 Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων (εγγραφές- απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών)

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 104071/Γ2/4-8-2008 Διαδικασία απαλλαγής μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών

Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. Φ. 12/977/109744/Γ1/26-8-2008 Απασχόληση μη ορθόδοξων μαθητών κατά την ώρα των Θρησκευτικών

Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ Φ7/331/75211/Γ1/25.6.2010 Πρόσβαση ανηλίκων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ αρ. 86399/Γ2/16.7.2010 Πιστοποίηση εξαετούς επιτυχούς παρακολούθησης αλλοδαπού μαθητή στην Ελλάδα

**Ε. Εγκύκλιοι για ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. ΖΕΠ & Ε.Φ.Τ. Ζ.Ε.Π**

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ αρ. Φ.1 ΤΥ/814/103114/Γ1/9.9.2011 Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ - Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ αρ. 125211/Γ1/1.11.2011 Ενημέρωση και κατευθύνσεις για τη διαδικασία ίδρυσης και λειτουργίας Τ.Υ. & Φ.Τ. ΖΕΠ

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ Φ.1 ΤΥ/1031/131967/Γ1/16.11..2011 Διευκρινίσεις σχετικά με το ωράριο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που θα προσληφθούν μέσω ΕΣΠΑ στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2011-12

Εγκύκλιος Της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ Φ.1 ΤΥ/1078/137471/Γ1/29.11..2011 Επιμόρφωση των 385 αναπληρ. εκπ/κών (ΠΕ70) των Τ. Υ. ΖΕΠ για το διδ. έτος 2011-12

**Εγκύκλιοι ρυθμίσεως θεμάτων εκπαιδευτικών**

Εγκύκλιος της Δ/νσης Π.Ο.Δ.Ε αρ. Φ.821/2722 1/116648/Ζ1/15.10.2004 Πρόσκληση εκπ/κών για απόσπαση στα αποκεντρωμένα Γραφεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

-Εγκύκλιος της Δ/νσης Προσωπικού Π.Ε. του ΥΠΔΒΜθ αρ. 140341/Δ1/8.11.2010 Μεταθέσεις εκπαιδευτικών Π.Ε. κατά το σχ. έτος 2010-11 (κεφ. Ε1, σελίδα 28, μεταθέσεις σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπ/σης - διευκρινίσεις και επισημάνσεις)

Εγκύκλιος της Γενικής Δ/νσης Διοίκησης Π.Ε. & Δ.Ε. αρ. 108025/Δ2/19.9.2011 Ωράριο εκπαιδευτικών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Εγκύκλιος της Δ/νσης Προσωπικού Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ αρ. 132482/Δ1/17.11.2011 Μεταθέσεις εκπ/κών Α/θμιας Εκπ/σης σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης

-Εγκύκλιος της Δ/νσης Προσωπικού Π.Ε. του ΥΠΔΒΜΘ αρ. 134508/Δ1/23.11.2011 Μεταθέσεις εκπ/κών Α/θμιας Εκπ/σης σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

| **Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας** | **Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης** |
|---|---|
| Συναλλακτική Ηγεσία<br>Διοκητική Ηγεσία | Πολιτικά<br>Τυπικά |
| Συμμετοχική Ηγεσία<br>Μετασχηματική Ηγεσία | Συμμετοχικά |
| Ηθική Ηγεσία<br>Παιδαγωγική Ηγεσία | Πολιτιστικά |
| Μεταμοντέρνα Ηγεσία | Υποκειμενικά |
| Διαπροσωπική Ηγεσία | Διφορούμενα |

Πηγή :“ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”της Μαρίας Μουρίκη

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΤΡΙΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

## ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

**Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας**
**τεύχος Δεύτερο αριθμός φύλλου 303**
**13 Μαρτίου 2003**

**ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία επιτείνεται από τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό ο άλλοτε αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού, στο θέμα της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, φαίνεται να υπόκειται σε κάποια αποδυνάμωση, για το λόγο ότι οι συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων είναι πολύτροπες και πολυποίκιλες. Επιπλέον, η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, κυρίως όσον αφορά την αναζήτηση, απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης.

Η ραγδαία και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, παρά τις ευκαιρίες που μας παρέχει και την πρόοδο που σηματοδοτεί, εμπεριέχει και τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Για το λόγο αυτό, η διασφάλιση δυνατότητας πρόσβασης όλων στην πληροφορία και τη γνώση επιβάλλει την αναγκαιότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης. Επιπρόσθετα, οι συνεχείς ανακαλύψεις και καινοτομίες στα διάφορα πεδία της επιστήμης και της τεχνολογίας επιφέρουν συνεχή αναθεώρηση της γνώσης, γεγονός που εξαναγκάζει τόσο τα άτομα όσο και τις κοινωνίες να υιοθετούν πρακτικές δια βίου μάθησης.

Ταυτόχρονα, τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη «μείωση» των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι΄ αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Στο νέο αυτό περιβάλλον που διαμορφώνεται, θεωρείται αναγκαία η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. Γι’ αυτό, το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναμφισβήτητα αποτελεί βασικό θεσμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και την αρμονική ένταξή του στην κοινωνία. Καθίσταται ωστόσο επιτακτική η ανάγκη να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, ώστε να διαμορφωθεί ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητος ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός, με έναρξη από την υποχρεωτική εκπαίδευση και υπό το πρίσμα των νέων δεδομένων αλλά και των επιθυμητών επιδιώξεων. Ο σχεδιασμός αυτός πρέπει να οδηγεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας,

καθώς η βασική διαμόρφωση του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος που ξεκίνησε με τη συμβολή του εκπαιδευτικού ομίλου (Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης) στις αρχές του περασμένου αιώνα και κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1960 με τον Ε. Παπανούτσο απαιτεί γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές. Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν:

α. η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια˙ μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις,

β. η δημιουργία συνθηκών που παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα της δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων,

γ. η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας,

δ. η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών,

ε. η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας και

στ. Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

Εξάλλου ανάλογος είναι και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες, πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης.

Ο σκοπός αυτός αποτελεί κοινή επιδίωξη για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επί μέρους ευρωπαϊκών χωρών, λαμβανομένου, βέβαια, υπόψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας διακρίνεται και καθορίζεται από τα στοιχεία εκείνα που ανταποκρίνονται στις εθνικές και τις άλλες ιδιαιτερότητες της κοινωνίας της. Στο

πλαίσιο, λοιπόν, αυτό, και με γνώμονα την αναγκαιότητα ανάπτυξης της ποιότητας της εκπαίδευσης, πρέπει να ενταχθεί και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα με τις κατάλληλες προσαρμογές, που θα το καταστήσουν περισσότερο ποιοτικό, περισσότερο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό.

## 2. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να είναι:

α. η παροχή γενικής παιδείας,

β. η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του,

γ. η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές,

δ. η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας,

ε. η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς,

στ. η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας,

ζ. η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη και

η. η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

α) Η παροχή γενικής παιδείας

Η γενική παιδεία πρέπει να στοχεύει στην εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ των ανθρωπιστικών / κοινωνικών και των θετικών / τεχνολογικών κατευθύνσεων, ώστε να διασφαλίζεται η αρμονική φυσική, πνευματική, ηθική, αισθητική, και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η γενική παιδεία πρέπει επίσης:

i) να συμβάλλει στην ανάδειξη και καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων κάθε μαθητή,

ii) να του εξασφαλίζει τη δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης και αξιοποίησης της πληροφορίας για οποιοδήποτε θέμα,

iii) να καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής ερμηνείας και ατομικών επιλογών σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και ανάγκες,

iv) να καλλιεργεί την ικανότητα έκφρασης των σκέψεων και των απόψεων, με την ανάπτυξη πνευματικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και

iv) να καθιστά τους μαθητές ικανούς να συνεργάζονται με άλλα άτομα για την επίτευξη κοινών στόχων αλλά και να ενεργούν υπεύθυνα.

Επιπλέον, με δεδομένη τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη συνεχώς αυξανόμενη αξιοποίησή της στον προσωπικό αλλά και στον εργασιακό χώρο, η σχολική εκπαίδευση οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες οι οποίες θα επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί και να τις αξιοποιεί με επάρκεια, αλλά και να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του για πρόσβαση σ΄ αυτές.

Η νέα κατάσταση, όπως είναι επόμενο, προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη παροχής υψηλού επιπέδου σχολικής εκπαίδευσης. Η γενική παιδεία θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αλλά στην ευρύτερη εξοικείωση με βασικά στοιχεία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, φαινομένων και διαδικασιών. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στους μαθητές η αξιόλογη γνώση και, μέσα από διαθεματικές προεκτάσεις, προωθείται η διασύνδεσή της με την καθημερινή ζωή. Έτσι, διευκολύνεται η διαδικασία αναζήτησης και προαγωγής της γνώσης.

β) Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του

Είναι φανερό ότι η εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζεται από θεματική ευρύτητα και να υποστηρίζει ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, ώστε να εξασφαλίζεται το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και τα εργαλεία εκείνα που θα βοηθούν το κάθε άτομο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για εξειδίκευση, όπως υπαγορεύουν οι εξελίξεις του παρόντος και οι προοπτικές του μέλλοντος.

Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως «πώς να μαθαίνει», ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση. Το σχολείο θα πρέπει επίσης να μάθει στον μαθητή «πώς να πράττει», ώστε να μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή του ζωή, στην κοινωνική του δραστηριότητα αλλά και στην επαγγελματική του ενασχόληση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά. Μ' αυτόν τον τρόπο, και με την προϋπόθεση ότι θα τεθούν νέες βάσεις για μια πιο ουσιαστική σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) θα συμβάλλουν, μεταξύ των άλλων, και στην αντιμετώπιση της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας.

Στη σύγχρονη κοινωνία εμφανίζεται ένα πλήθος από διαφορετικές επιλογές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, με νέα επαγγέλματα, νέους κλάδους στην επιστήμη και στην τεχνολογία, νέες τάσεις στην τέχνη, νέες δυνατότητες στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου. Ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο που να ευνοείται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή και η ενθάρρυνση των κλίσεών του. Στη διαδικασία αυτή κρίσιμο στοιχείο είναι η κατάλληλη προσαρμογή των Α.Π.Σ., του διδακτικού υλικού και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

γ) Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές

Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε «μειονότητες», καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως

σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση, την κοινωνία, τις εκάστοτε συνθήκες, όπως τα άτομα με αναπηρίες (Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Α.Μ.Ε.Α.) αλλά και τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση.

δ) Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας

Η ελαχιστοποίηση των αποστάσεων και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, με τις νέες δυνατότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτιστικών αγαθών, εντάσσει τα άτομα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η χώρα μας, ως πλήρες και ισότιμο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς. Επιπλέον, όπως συμβαίνει με όλες τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, κατάσταση που μπορεί να θεωρηθεί υγιής υπό το πρίσμα της αναζωογόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων. Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η κατάσταση αυτή απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων. Απαραίτητη είναι, επίσης, η ανάπτυξη της ικανότητας κάθε ατόμου να εργάζεται σε ομάδες και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του για την επίτευξη συλλογικών στόχων.

Για την επίτευξη, επομένως, αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Εξάλλου, αποτελεί θέση όλων των χωρών της Ε.Ε. η προστασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών και, συνεπώς, των στοιχείων εκείνων, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή – αυριανού πολίτη.

ε) Η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς

Με δεδομένη την αμφίδρομη σχέση μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές ανάγκες προσδιορίζουν κατά βάση το περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Ειδικότερα, και σχετικά με τη βελτίωση των συνθηκών του περιβάλλοντος και τη διατήρηση της βιωσιμότητας του πλανήτη μας, οι κοινωνικές ανάγκες επιβάλλουν τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών που δε θέτουν σε κίνδυνο την εξάντληση των φυσικών πόρων, οι οποίοι προορίζονται για την κάλυψη των αναγκών των επόμενων γενεών.

Η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί αδιαμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη, μέσα από την προστασία και τη διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος. Η πρόταση αυτή απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων, γεγονός που επιβάλλει, με τη σειρά του, επαναπροσδιορισμό του συστήματος αξιών που έχουμε υιοθετήσει μέχρι σήμερα ως άτομα και ως κοινωνίες. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, απαιτείται κατάλληλη παιδεία, την οποία κυρίως το σχολείο μπορεί να εξασφαλίσει για όλους τους μαθητές – αυριανούς πολίτες, ευαισθητοποιώντας τους στο θέμα της σωστής διαχείρισης των φυσικών πόρων, με στόχο την ακύρωση κάθε κερδοσκοπικής προσπάθειας που θέτει σε μακροπρόθεσμο κίνδυνο το φυσικό περιβάλλον το οποίο σαφώς επηρεάζεται από τον παρονομαστή της ανεξέλεγκτης παγκοσμιοποίησης.

στ) Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας

Οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για την απόκτηση γνώσης, για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και για την εξασφάλιση της δια βίου μάθησης. Η εισαγωγή και χρήση τους όμως στην εκπαιδευτική πράξη δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί υπό το πρίσμα ενός απλού τεχνολογικού εκσυγχρονισμού ως αυτοσκοπού. Θα πρέπει να γίνει με παιδαγωγικές προϋποθέσεις οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ανθρωπιστική παιδεία για την κοινωνία που οραματιζόμαστε.

Έτσι ο μαθητής θα προσεγγίσει κριτικά τόσο την «κοινωνία της πληροφορίας» όσο και την «κοινωνία της γνώσης». Για την επιτυχία αυτού του σκοπού, δεν αρκεί μόνο ο εξοπλισμός των σχολείων με την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή, αλλά κυρίως η εφαρμογή νέας παιδαγωγικής στρατηγικής και η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων πληροφορικής για την υποστήριξη όλων των γνωστικών αντικειμένων. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα, προϊόντα των τεχνολογιών πληροφορικής, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, εφόσον χρησιμοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο και την ανάλογη συχνότητα. Ο ρόλος και η αξία της χρήσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων βρίσκονται βέβαια σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τα παραδοσιακά μέσα. Η ανάδειξη αυτού του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων επιτυγχάνεται με την προτροπή και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Επιβάλλεται λοιπόν τα Α.Π.Σ. να προβλέπουν, όπου θεωρείται αναγκαίο και εφικτό, και την εκπόνηση συνοδευτικού εκπαιδευτικού λογισμικού, με σαφείς οδηγίες για την καλύτερη αξιοποίησή του.

ζ) Η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, με εμφανή τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ρευστότητας, η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και η πορεία του προς την αυτογνωσία απαιτούν ευρεία και διαρκή κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του ατόμου γίνεται πιο κρίσιμος σε περιόδους ραγδαίων μεταβολών. Κατά συνέπεια, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι

στάσεις του ατόμου, οι οποίες σχετίζονται με τη διατήρηση και την ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής του υγείας, πρέπει να αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο της παιδείας κάθε μαθητή, ώστε αργότερα ως ενήλικας, να είναι υπεύθυνος για την ποιότητα τόσο της δικής ζωής όσο και αυτής του κοινωνικού συνόλου στο οποίο εντάσσεται.

**η) Η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.**

Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το φάσμα πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται το «καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού».

## 3. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.)

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνεται υπόψη η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί τόσο από άποψη δομών όσο και από άποψη σκοπών και στόχων. Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (= οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (= κατακόρυφος άξονας).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στηρίζεται στις βασικές αρχές και τους σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας, με τα οποία τίθεται το γενικό πλαίσιο και ορίζονται οι κατευθυντήριοι άξονες για τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας της

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τόσο το περιεχόμενο όσο και η διαδικασία επεξεργασίας των διαφόρων εννοιών και πληροφοριών, πρέπει να διασφαλίζει την εσωτερική συνοχή, τη συνέχεια και την ενιαία ανάπτυξη, τις διεπιστημονικές θεωρήσεις και συσχετίσεις καθώς και τις διαθεματικές προεκτάσεις. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., για τη διαμόρφωση του οποίου ελήφθησαν υπόψη και οι σχετικές με την εκπαίδευση διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας και των αποφάσεων των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη χώρα μας, ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16, §2) ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται ότι «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ο σκοπός αυτός εξειδικεύεται περαιτέρω με επί μέρους στόχους που αναφέρονται στην εθνική ταυτότητα, τη θρησκευτική συνείδηση, την αγάπη για την ελευθερία και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας.

Εκτός από τις προαναφερθείσες σχετικές διατάξεις του Συντάγματος, ορισμένες άλλες προβάλλουν συγγενείς προς την σχολική εκπαίδευση αξίες. Συγκεκριμένα, το άρθρο $5^{A}$ του Συντάγματος αναφέρει ότι το δικαίωμα στην πληροφόρηση και το δικαίωμα της συμμετοχής στην κοινωνία της πληροφορίας προστατεύονται από το κράτος. Επίσης, στα άρθρα 16 και 24 του Συντάγματος γίνεται αναφορά στην ανάγκη προστασίας της τέχνης και των πολιτιστικών αγαθών και στο Ν. 2413/96 τίθεται το πλαίσιο αντιμετώπισης διαπολιτισμικών ζητημάτων της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας η οποία, τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται τις επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας. Επιπλέον, με το Ν. 2525/98 ορίζονται οι κατευθυντήριοι άξονες ανάπτυξης του Ενιαίου Πλαισίου και των επιμέρους

Προγραμμάτων Σπουδών και με το Ν. 2817/00 προσδιορίζεται το πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες (ΑΜΕΑ). Τέλος, με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αναδύεται ως αναγκαιότητα η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας.

Οι γενικοί σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και οι αναδυόμενες από αυτούς αξίες προωθούνται μέσα από το περιεχόμενο και την επικαιροποίηση της αξιόλογης γνώσης, τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια π.χ. της εθνικής συνείδησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές και αυριανοί πολίτες ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους λαούς, όπως και τις αξίες της διεθνούς ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας. Με την καλλιέργεια επίσης της θρησκευτικής συνείδησης οι μαθητές μπορούν να προσεγγίζουν με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και φανατισμούς, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και παραδόσεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Επιπλέον, η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αξία της ανθρώπινης ζωής, των δικαιωμάτων του ανθρώπου αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος και επιδιώκουν καλύτερη ποιότητα ζωής. Η ελευθερία, ως αξία, αφορά τόσο το άτομο όσο και το σύνολο. Με την ιδέα της ελευθερίας συνδέεται η ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή ως ατόμου και αυριανού ελεύθερου και ενεργού πολίτη, η οποία, εκτός των άλλων, συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί ταυτόχρονα η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και η «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Προς τούτο απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης

κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν, στο μέτρο του εφικτού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών.

Η γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η Διαθεματική Προσέγγιση, είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει. Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Η οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων διευκολύνεται από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο των σχολικών βιβλίων (όπου είναι εφικτό) μέσα από θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. Μερικές θεμελιώδεις έννοιες, που μπορεί να ονομαστούν «διαθεματικές» α) είναι κοινές σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης, β) εμφανίζονται συχνά σε γνωστικά αντικείμενα διαφόρων τάξεων και γ) συμβάλλουν στην προώθηση στάσεων και αξιών που συνδέονται άμεσα με τους βασικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός τέτοιων εννοιών, με την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών, ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση καθώς «φωτίζει» πολλαπλά το «πολυπρισματικό» σχήμα του κοσμοειδώλου του μαθητή.

Για παράδειγμα, η έννοια του συστήματος σχετίζεται και με την ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως σύνολο επιμέρους συστημάτων τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τα μέρη από τα οποία αποτελείται κάθε σύστημα. Η έννοια του συστήματος μπορεί να περιγραφεί «ως ένα σύνολο πραγμάτων του οποίου τα μέρη βρίσκονται μεταξύ τους σε στενή σχέση αλληλεπίδρασης, αλληλεξάρτησης κ.ά.» Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι οι μεταβολές οι οποίες επισυμβαίνουν σε ένα μέρος του συστήματος αφομοιώνονται από το ίδιο το σύστημα μέσω ρυθμιστικών μηχανισμών που αποτρέπουν την κατάρρευσή του. Η έννοια του συστήματος εμφανίζεται τόσο στις θετικές επιστήμες όσο και στις κοινωνικές.

Η αφομοίωση εκ μέρους των μαθητών αυτής της αντίληψης περί συστήματος, εκτός των άλλων, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση και εμβάθυνση συγκεκριμένων αξιών της εκπαίδευσης όπως π.χ. της εθνικής ανεξαρτησίας, της ζωής, του περιβάλλοντος, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.ά. Έτσι, για παράδειγμα, θα γίνει κατανοητό ότι τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ύπαρξη του έθνους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επομένως η εθνική ενότητα, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική ανεξαρτησία, θα πρέπει να οικοδομείται στη βάση της αρμονικής αλληλεπίδρασης αυτών των στοιχείων, είτε πρόκειται για κοινωνικές ομάδες είτε για θεσμούς είτε για ιδέες. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σύστημα «ελληνικό έθνος» λειτουργεί σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα «συστήματα των άλλων εθνών» και θα πρέπει να επιδιώκεται ώστε αυτή η αλληλεπίδραση να είναι αμοιβαία επωφελής. Ως μορφές αλληλεπίδρασης εννοούνται οι κάθε είδους σχέσεις και ανταλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Το δημοκρατικό πολίτευμα επίσης μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένες διαδικασίες, που επενεργούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες, με τη συμβολή των οποίων συντίθενται διαφορετικές απόψεις, αποτρέπονται βίαιες συγκρούσεις και, μέσω αυτών, τελικά προωθείται το κοινό συμφέρον. Έτσι, η κατανόηση της έννοιας του συστήματος, σε συνδυασμό με αυτές της μεταβολής και της αλληλεπίδρασης, συμβάλλει θετικά στην κατανόηση της λειτουργίας της δημοκρατίας και προσφέρει τη

δυνατότητα καλλιέργειας της υπευθυνότητας των μαθητών, ως αυριανών ενεργών πολιτών.

Στο επίπεδο των φυσικών επιστημών, η συστημική αντίληψη της πραγματικότητας θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν το φυσικό περιβάλλον ως υπερ-σύστημα που απαρτίζεται από πολλά επιμέρους συστήματα και διαθέτει (αυτο)ρυθμιστικούς μηχανισμούς οι οποίοι τίθενται σε λειτουργία με την εμφάνιση ανισορροπιών. Μεταξύ των ανισορροπιών αυτών περιλαμβάνονται και κάποιες που μπορούν να αποβούν μοιραίες για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Ως παράδειγμα τέτοιας ανισορροπίας αναφέρεται η διαφαινόμενη αλλαγή του κλίματος από ανθρωπογενείς παρεμβάσεις (υπερθέρμανση του πλανήτη, καταστροφή του όζοντος, άνοδος της στάθμης των θαλασσών κ.λπ.). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η συστημική αντίληψη του φυσικού περιβάλλοντος από τους μαθητές θα αυξήσει την περιβαλλοντική τους ευαισθησία και θα οξύνει την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες που έχουν οι ανθρωπογενείς δραστηριότητες στον πλανήτη μας.

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, είναι δυνατή η υιοθέτηση δύο διαφορετικών, αλλά παράλληλων και συμπληρωματικών, μεταξύ τους, στρατηγικών σχεδιασμού των Α.Π.Σ:

α) Συγκρότηση ενιαίων ανεξάρτητων «διαθεματικών» διδακτικών αντικειμένων / μαθημάτων (π.χ. «Μελέτη του Περιβάλλοντος», «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» κ.ά. στο Δημοτικό σχολείο). Αυτό επιτυγχάνεται με κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης, που επιλέγεται από διάφορα επιστημονικά πεδία, με τρόπο ώστε, για κάθε θέμα που εξετάζεται, να αναδεικνύονται η σχέση και τα σημεία τομής των δεδομένων από τις διαφορετικές επιστήμες καθώς και η διασύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή.

β) Οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς σε μια βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης.

Αυτή επιτυγχάνεται:

i) Με την παράλληλη ή διαδοχική, ανάλογα με την περίπτωση, διδασκαλία εννοιών που προβλέπεται να διδάσκονται στο πλαίσιο περισσότερων του ενός διαφορετικών

μαθημάτων, δηλαδή των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών. Οι έννοιες αυτές και οι διαθεματικές προεκτάσεις τους θα πρέπει να διαχέονται (όπου είναι εφικτό) και στο κείμενο των βιβλίων των επί μέρους μαθημάτων, όπως προαναφέρθηκε, ώστε να εξασφαλίζεται, κατά τη διδασκαλία ενός θέματος από τη σκοπιά μιας επιστήμης, η δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών που έχει ήδη αποκτήσει ο μαθητής από τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικειμένου. Έτσι επιτυγχάνεται η κατά το δυνατόν ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η κατάκτησή της μέσα από κατάλληλες διασυνδέσεις.

ii) Με την πραγματοποίηση, στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων, «διαθεματικών» δραστηριοτήτων / εργασιών με διαφορετικά θέματα και περιεχόμενο, που λειτουργούν συμπληρωματικά στην κατανόηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και οδηγούν στη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Για την υλοποίηση αυτών των εργασιών πρέπει να αφιερώνεται συγκεκριμένος χρόνος, που μπορεί να κυμαίνεται στο 10% περίπου του συνολικού διδακτικού χρόνου κάθε θεματικής ενότητας.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης για κάθε βαθμίδα, η διατήρηση της αυτόνομης διδασκαλίας κάθε διδακτικού αντικειμένου (μαθήματος), και η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, με στόχο τη διαρκή ποιοτική αναβάθμισή της. Πρέπει να επισημανθεί ότι, στον ενιαίο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι απαραίτητη η ισότιμη παρουσία του Νηπιαγωγείου, δεδομένου ότι αυτό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του σε κάθε σύγχρονη κοινωνία. Στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου, το οποίο αποτελεί σημαντικό χώρο κοινωνικοποίησης του μαθητή, συνδυάζεται το παιχνίδι με ευκαιρίες μάθησης. Παράλληλα το Νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και αντιμετώπισης πιθανών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα σφραγισθεί η σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με τη γνώση και την παιδεία, με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα όπου ο μαθητής ειδικά των μικρών τάξεων αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του περισσότερο με τις αισθήσεις του και με βάση τη συγκεκριμένη σκέψη, κυρίαρχος στόχος είναι η οικοδόμηση βασικών εννοιών και αρχών καθώς και η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διά βίου μάθηση, τη συνεργασία και την

υπευθυνότητα. Η επιδίωξη αυτή πρέπει να σχετίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, τις γνωστικές δομές και το νοητικό τους επίπεδο.

Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) -που ο μαθητής βρίσκεται σε ηλικία κατά την οποία αναπτύσσεται η αφαιρετική σκέψη- θεωρείται αναγκαία η μελέτη αυτοτελών γνωστικών αντικειμένων, η οποία διευκολύνεται από τη σπειροειδή ανάπτυξη της διδακτέας ύλης. Παράλληλα με την αυτοτελή διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, κρίνεται σκόπιμο να διασφαλιστεί και η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ., όπως αυτή έχει περιγραφεί προηγουμένως.

Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.), απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους καθώς επίσης και εξειδικευμένη βοήθεια για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν (π.χ. η τύφλωση απαιτεί προετοιμασία στην κινητικότητα και τον προσανατολισμό, η κώφωση απαιτεί ανάπτυξη της φυσικής προς το παιδί γλώσσας – της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ.), η νοητική καθυστέρηση απαιτεί προετοιμασία ως προς την κοινωνική προσαρμογή, κ.ο.κ.).

Σε ό,τι αφορά τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών για κάθε βαθμίδα, εκτός των άλλων, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να διασφαλίζεται η εσωτερική συνοχή και η προοδευτική ανάπτυξη των διαφόρων εννοιών. Η διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί την επίτευξη στόχων που αφορούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων / ικανοτήτων. Ορισμένες δεξιότητες εμφανίζουν ιδιαίτερη συνάφεια με κάποια «ομοειδή» γνωστικά αντικείμενα, ενώ άλλες διαχέονται σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και γι’ αυτό θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική μάθηση. Στη συνέχεια αναφέρονται δεξιότητες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές ή οριζόντιες και γι’ αυτό κρίνεται απαραίτητο τα Α.Π.Σ. όλων των γνωστικών αντικειμένων να περιλαμβάνουν συγκεκριμένους τρόπους προώθησής τους. Σπουδαιότερες από αυτές είναι:

α) η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.),

β) η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή,

γ) η δεξιότητα / ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση»,

δ) η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες,

ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών,

στ) η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης,

ζ) η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο,

η) η ικανότητα διαχείρισης πόρων (φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.),

θ) η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης,

ι) η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης και

ια) η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.

Είναι αυτονόητο ότι ο σχεδιασμός για την εκπαίδευση οφείλει να είναι ενιαίος για όλες τις ομάδες των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 2817/2000), ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) στα κοινά σχολεία αλλά και της Ειδικής Αγωγής ως αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προβλέπεται ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) παρέχεται κατά προτεραιότητα: στη συνήθη σχολική τάξη, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης, τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα, στο σπίτι κ.λπ.

Οι βασικές αρχές της Ειδικής Αγωγής υπαγορεύουν την παροχή εκπαίδευσης σε εκείνο το σχολικό πλαίσιο που είναι προσφορότερο και αποτελεσματικότερο για τον μαθητή. Σ’

αυτό ιδιαίτερη σημασία έχει η αξιολόγηση κάθε μαθητή και η συνεργασία σχολείου και Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Τα ΚΔΑΥ είναι νέος θεσμός του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που ιδρύθηκε με το Ν. 2817/2000 και σκοπό έχουν την ανίχνευση, διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες (ΑΜΕΑ). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνονται μέτρα ώστε να εξαλείφονται οι παράγοντες που αποκλείουν ένα μαθητή από το σχολείο της γειτονιάς του, όπως για παράδειγμα εμπόδια πρόσβασης στο σχολικό χώρο για παιδιά με κινητικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης, εμπόδια στην εφαρμογή εξατομικευμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών λόγω ανελαστικότητας του Ωρολογίου Προγράμματος, εμπόδια στην πρόσβαση στη διδακτέα ύλη που ορίζεται από τα Προγράμματα Σπουδών, λόγω ελλιπούς διδακτικού υλικού ή άλλων μέσων (π.χ. η μη αξιοποίηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ή έλλειψη βιβλίων και εποπτικών μέσων για τυφλούς).

Ουσιαστικό μέσο για την ειδική αγωγή είναι η πρόβλεψη για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε μια κοινότητα συλλογικά υπεύθυνη για την ανάπτυξη κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του. Η ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ θα πρέπει να αποτελεί μέριμνα όλης της σχολικής κοινότητας και του συνόλου των εκπαιδευτικών και γονέων και όχι μέριμνα ενός μόνο εκπαιδευτικού. Ο προσδιορισμός «Ενιαίο» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., για την Ειδική Αγωγή, σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού των Προγραμμάτων, από τη φιλοσοφία και το σκοπό διδασκαλίας τους ως τη μέθοδο αξιολόγησης, θα λαμβάνεται υπόψη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες (ΑΜΕΑ).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρέχει στους μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσεγγίζουν το κάθε γνωστικό αντικείμενο από την πλευρά που εξυπηρετεί την κάλυψη των καθημερινών, πραγματικών αναγκών τους. Η ενασχόληση με εναλλακτικές δραστηριότητες επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να μαθαίνουν μέσω των δυνατοτήτων τους και να μην αποκλείονται από τη μάθηση, λόγω της αδυναμίας τους να επιδοθούν σε δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου τύπου.

Τα Ωρολόγια Προγράμματα που συντάσσονται με βάση τα Α.Π.Σ. των γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να παρέχουν τη δυνατότητα επαρκούς διδασκαλίας όλων των

γνωστικών αντικειμένων που συμβάλλουν στην επίτευξη των νομοθετημένων σκοπών της σχολικής εκπαίδευσης. Είναι αυτονόητο ότι κατά τη διαμόρφωσή τους θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, η ηλικία τους, ο βαθμός δυσκολίας των διδασκόμενων αντικειμένων, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες τόσο του σχολείου όσο και της χώρας μας.

Ειδικότερα για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα προβλέπεται η καθιέρωση μιας «Ευέλικτης Ζώνης», διάρκειας τουλάχιστον δύο διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως (και οπωσδήποτε μεγαλύτερης διάρκειας στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου) στο πλαίσιο της οποίας θα πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Οι εργασίες αυτές στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, προάγουν τη συλλογική προσπάθεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δραστηριοποιούν τους μαθητές και, παράλληλα, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ενεργεί πρωτοβουλιακά και με ευελιξία, για να εκσυγχρονίζει και να επικαιροποιεί το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του. Η Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να λειτουργήσει και ως «φίλτρο» από το οποίο θα περνούν τα διάφορα καινοτόμα εκπαιδευτικά πιλοτικά προγράμματα για να αποκτούν, ανάλογα με την επιτυχία της πιλοτικής εφαρμογής τους, συστατικό στοιχείο της Ευέλικτης Ζώνης.

Όσον αφορά την Ευέλικτη Ζώνη στο Νηπιαγωγείο, θα πρέπει να εναλλάσσονται δημιουργικά ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες των νηπίων και να αναπτύσσονται σχέδια εργασίας σύντομης διάρκειας με διαθεματικό περιεχόμενο κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος.

Κατά την υλοποίηση της Ευέλικτης Ζώνης και αναφορικά με τους μαθητές με αναπηρίες (ΑΜΕΑ), είναι ανάγκη να παρέχεται η δυνατότητα σχεδιασμού ενός ευέλικτου Ωρολογίου Προγράμματος, ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους (π.χ. για ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα να προβλέπεται πρόγραμμα ψυχοκινητικής στην ώρα της Γυμναστικής και για ένα μαθητή με προβλήματα όρασης να προβλέπεται φροντιστηριακό μάθημα στην ώρα της αισθητικής αγωγής). Το σχολείο σ' αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να φροντίζει ιδιαίτερα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια του μαθητή, στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων.

## 4. ΔΟΜΗ ΤΩΝ Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΚΑΙ ΤΩΝ Α.Π.Σ. ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Το γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των επί μέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ. των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και των συνακόλουθων Α.Π.Σ. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικειμένου χαρακτηρίζεται από την απαιτούμενη ευελιξία ώστε να υπάρχει ευχέρεια προσαρμογής του περιεχομένου του, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η ευελιξία αυτή δεν αναιρεί, αλλά, αντίθετα, ενισχύει την ανάγκη υιοθέτησης κριτηρίων επιλογής των γνωστικών στοιχείων που θα πρέπει να αφομοιώνει ο μαθητής από κάθε διδακτικό αντικείμενο και σε κάθε τάξη.

Ως προς τη δομή του, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε επιμέρους διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνει:

α. τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου,

β. τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου,

γ. τους γενικούς γνωστικούς στόχους καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και

δ. ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ.

Όσον αφορά τα επιμέρους Α.Π.Σ. στα οποία δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για διαθεματικές προσεγγίσεις, έχουν την ακόλουθη δομή:

**α) Ειδικοί σκοποί**

Οι ειδικοί σκοποί εκφράζουν γενικά τα επιδιωκόμενα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελέσματα, κατά βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης και αναφέρονται στις γνώσεις, στάσεις και αξίες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν τις προσωπικές αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες τους. Αυτό σημαίνει ότι οι σκοποί προβάλλονται στη διάσταση ολοκλήρωσης του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού, αναλυτικού, συνθετικού και δημιουργικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Οι ειδικοί σκοποί κάθε γνωστικού αντικειμένου θα πρέπει να είναι σύμφωνοι με τους γενικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, τους οποίους πρέπει να αναδεικνύουν. Για τον προσδιορισμό τους θα πρέπει, αρχικά, να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των μαθητών και η αντιληπτική τους ικανότητα. Η ηλικία είναι ένας παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο, γιατί σχετίζεται με τη νοητική ανάπτυξη του μαθητή, το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτει, τις δεξιότητες, τις προσδοκίες του και το κοινωνικό του περιβάλλον.

**β) Στόχοι**

Οι στόχοι αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων αλλά και των διαδικασιών ελέγχου της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών. Οι στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ώστε να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες ή λανθασμένες προσεγγίσεις.

Οι στόχοι αυτοί, για λόγους μεθοδολογικούς, επιμερίζονται σε τρεις ομάδες, παρά το γεγονός ότι συχνά είναι δύσκολη η οριοθέτηση του πεδίου κάθε μιας. Με βάση αυτή τη διευκρίνιση, οι στόχοι χωρίζονται σε i) γνωστικούς, ii) συναισθηματικούς και iii) ψυχοκινητικούς.

i) Οι γνωστικοί στόχοι αναφέρονται στην απόκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, που είναι αναγκαίες για την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων. Αναλυτικότερα, οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στην αναζήτηση και την αναγνώριση δεδομένων, την ταξινόμησή τους, τη διατύπωση υποθέσεων, την ανάλυση, την ερμηνεία, την εξαγωγή συμπερασμάτων κ.λπ. Η ακριβής οριοθέτηση των γνωστικών στόχων για κάθε διδακτικό αντικείμενο μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε τι ακριβώς πρέπει να διδαχθεί και το πώς θα γίνει στη συνέχεια η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων αυτών.

ii) Οι συναισθηματικοί στόχοι αναφέρονται στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή, καθώς και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για την επιστημονική γνώση. Οι συναισθηματικοί στόχοι σχετίζονται επίσης με την υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (π.χ. ετοιμότητα, αποφασιστικότητα, ενδιαφέρον

κ.λπ.). Οι αξίες αυτές παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού τρόπου ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, εφόσον καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

iii) Οι ψυχοκινητικοί στόχοι αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, όπως το να κάνει μετρήσεις, να εκτελεί πειράματα με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, να χρησιμοποιεί όργανα, να κατασκευάζει και να χειρίζεται συσκευές, να σχεδιάζει χάρτες που περιέχουν συγκεκριμένα στοιχεία / γεγονότα, να εφαρμόζει μηχανικά δεξιότητες που απέκτησε, να τροποποιεί τις κινήσεις του όταν το απαιτούν συγκεκριμένες καταστάσεις, να εκτελεί αποτελεσματικά και με ευχέρεια νέες δραστηριότητες κ.λπ. Όλα αυτά θα τον βοηθήσουν όχι μόνο στα μαθητικά του χρόνια, αλλά και στη μετέπειτα ζωή του.

Ανεξάρτητα από την παραπάνω ταξινόμηση, οι στόχοι θα μπορούσαν επίσης να ομαδοποιηθούν με βάση τρεις άξονες, κοινούς για όλες τις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης. Οι άξονες αυτοί είναι:

i) γνώση και μεθοδολογία,

ii) συνεργασία και επικοινωνία και

iii) σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή.

Ο πρώτος άξονας αφορά τη γνώση, τις νοητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες χειρισμού καθώς και τις δεξιότητες σχετικά με τις μεθόδους που προσιδιάζουν στην προσέγγιση διαφορετικών επιστημονικών ή άλλων πεδίων, που πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής ολοκληρώνοντας τις σπουδές του στην κάθε βαθμίδα.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών, καθώς και τις ικανότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, παρουσίασης σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών κ.λπ.

Ο τρίτος άξονας αφορά την ανάπτυξη ευαισθησίας, προβληματισμού και ικανότητας κριτικής αντιμετώπισης των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) των εφαρμογών της επιστήμης και της τέχνης στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Σε ό,τι αφορά τα άτομα με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) ως προς την ομαλή ενσωμάτωσή τους στα κοινά σχολεία, θα πρέπει να δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να διαμορφώνει

το πρόγραμμα με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και να εξατομικεύει τους διδακτικούς στόχους. Θα πρέπει, δηλαδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και, στη συνέχεια, τα Α.Π.Σ. να έχουν τη δομή εκείνη, που θα επιτρέπει να αποτελούν έναν καλό οδηγό του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων και στον καθορισμό ανάλογων διδακτικών στόχων, κατάσταση που αποτελεί τάση της σύγχρονης παιδαγωγικής, απολύτως συμβατή με τις ανάγκες της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.).

**γ) Θεματικές ενότητες**

Το περιεχόμενο κάθε διδακτικού αντικειμένου δεν μπορεί να ταυτίζεται με το περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης αλλά να προκύπτει από αυτή μέσα από κατάλληλους μετασχηματισμούς και αναπλαισιώσεις. Για την επιλογή της διδασκόμενης ύλης που περιέχεται στα Α.Π.Σ. των επιμέρους μαθημάτων λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

i) Εξασφαλίζεται η συμπληρωματικότητα με τα Α.Π.Σ. των άλλων μαθημάτων ώστε να αποφεύγονται περιττές επικαλύψεις.

ii) Δεν δίνεται έμφαση σε εξειδικευμένες και λεπτομερειακές γνώσεις, αλλά να προβάλλεται το ουσιώδες, το σημαντικό και το παιδαγωγικά γόνιμο, ώστε να αποφεύγεται η μεγάλη ποσότητα ύλης. Η ύλη είναι τόση, όση μπορεί να αφομοιώσει ο μαθητής στο διατιθέμενο διδακτικό χρόνο.

iii) Υπάρχει ευελιξία, ώστε να διευκολύνεται η προσαρμογή στις ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και στις διαφοροποιημένες ικανότητες των μαθητών.

iv) Εξασφαλίζεται συνέχεια και σύνδεση με όσα έχουν προηγηθεί αλλά και με όσα ακολουθούν.

v) Συσχετίζονται και συνδέονται τα θέματα που αναπτύσσονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

vi) Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, συλλογικής προσπάθειας, και απόκτησης γενικής παιδείας.

Η ύλη διατάσσεται σε ενότητες κατά τάξη, είτε κλιμακωτά είτε σε επάλληλους κύκλους, με ενιαία θεώρηση. Η σπειροειδής διάταξη της ύλης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε

βαθμίδα περιγράφεται με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και οι περιττές επαναλήψεις. Επιπλέον, για τον προσδιορισμό του περιεχομένου κάθε γνωστικού αντικειμένου λαμβάνεται υπόψη και το περιεχόμενο των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να δίνονται δυνατότητες διαθεματικών προσεγγίσεων.

**δ) Ενδεικτικές δραστηριότητες**

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες:

i) Δραστηριότητες με χαρακτήρα θεματικό, οι οποίες διευκολύνουν την προώθηση των στόχων του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, με την κατανόηση και επεξεργασία βασικών εννοιών της αντίστοιχης επιστήμης και την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων.

ii) Δραστηριότητες με χαρακτήρα διαθεματικό, οι οποίες βασίζονται στην επεξεργασία διαθεματικών εννοιών, όπως αυτές προσδιορίζονται στα αντίστοιχα Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι οποίες, επιπλέον, διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση με τη συσχέτιση γνώσεων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα αλλά και με εμπειρίες από την καθημερινή ζωή.

**ε) Πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας**

Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας αφορούν ευρύτερες θεματικές ενότητες και είναι ενδεικτικά. Επίσης, μπορεί να συμπληρώνουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο Α.Π.Σ. «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», για τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου. Στα προγράμματα προτείνεται επιγραμματικά ένας τρόπος ανάπτυξης των σχεδίων εργασίας, επισημαίνονται οι διαθεματικές έννοιες οι οποίες μπορεί να προσεγγιστούν, καθώς και τα επιμέρους μαθήματα στα οποία είναι δυνατόν να γίνουν προεκτάσεις.

**στ) Ώρες διδασκαλίας**

Στα Α.Π.Σ. προβλέπεται ο χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί για τη διδασκαλία κάθε συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, ανάλογα με τον όγκο των γνωστικών στοιχείων, τη βαρύτητα των θεμάτων και το βαθμό δυσκολίας στην κατανόησή τους. Η κατανομή του χρόνου είναι σύμμετρη προς τις διατιθέμενες από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας και αποτελεί πρόσθετο βοηθητικό στοιχείο τόσο για τον εκπαιδευτικό στον

ετήσιο προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας όσο και για τους συγγραφείς των αντίστοιχων σχολικών βιβλίων στον τρόπο οργάνωσης των περιεχομένων τους.

**ζ) Διδακτική μεθοδολογία**

**Παραδοχές διδακτικής μεθοδολογίας**

Η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που τίθενται για κάθε γνωστικό αντικείμενο με μέσα και διαδικασίες που προάγουν, ταυτόχρονα, και τις απώτερες επιδιώξεις της σχολικής εκπαίδευσης. Για να είναι, όμως, οι μεθοδολογικές επιλογές παιδαγωγικά αποδεκτές και διδακτικά αποτελεσματικές, πρέπει να διέπονται από σαφείς αρχές και παραδοχές, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι παρακάτω:

i) Η μάθηση αποτελεί νοητική διεργασία εξαιρετικής πολυπλοκότητας ενώ τα αποτελέσματά της εκφράζονται ως γνωσιακά στοιχεία, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

ii) Η προσωπικότητα ενός ατόμου δομείται εν πολλοίς από γνωστικά στοιχεία, από εμπειρίες, βιώματα και αξίες που συνθέτουν μια ενιαία ολότητα. Έτσι κατά τη διαδικασία της μάθησης επηρεάζεται η προσωπικότητά του μαθητή με την αφομοίωση της νέας γνώσης. Η ολοκλήρωση της γνώσης δεν είναι δυνατή αν δεν συμβάλλει και η πρότερη γνώση. Για να γίνει λοιπόν η μετάβαση από ένα γνωστικό επίπεδο σε άλλο υψηλότερο, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, με τη βοήθεια κατάλληλων ερεθισμάτων, να θέτουν υπό κρίση ή αμφισβήτηση αυτά που έχουν μάθει, να κατανοούν ή και να προβλέπουν ακόμη, όσα πρόκειται να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας. Θα πρέπει ακόμη κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της διδασκαλίας να μην επικεντρώνεται η προσοχή σε ένα μόνο τύπο μαθησιακής ικανότητας (π.χ. μόνο οι πληροφορίες ή μόνο οι στάσεις ή μόνο οι δεξιότητες), αλλά σ΄ ένα συνδυασμό όλων των τύπων, κατάσταση που βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

iii) Η μάθηση συντελείται μέσα σ΄ ένα συγκεκριμένο κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο με μια διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης.

iv) Η διδασκαλία θα πρέπει να οδηγεί στη διεύρυνση των γνωστικών δομών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω δύο λειτουργιών, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η πρώτη λειτουργία αφορά τη συσχέτιση της νέας γνώσης με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, στάδιο κατά το οποίο προκαλείται πρόσκαιρη «ανατροπή» της γνωστικής ισορροπίας. Με τη δεύτερη λειτουργία το άτομο ενσωματώνει τη νέα γνώση, αφού τροποποιηθούν τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

v) Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης είναι μια συντονισμένη επεξεργασία πληροφοριών που συμβάλλει στην οργάνωση λογικών σχημάτων και προτάσεων και καλλιεργεί την ικανότητα του ατόμου να αναζητά και να επινοεί λύσεις σε προβλήματα, να ανακαλύπτει ιδιότητες, να αξιολογεί συμπεριφορές και να διακρίνει σχέσεις.

vi) Ο μαθητής δεν πρέπει απλά να συσσωρεύει πληροφορίες και γνώσεις. Θα πρέπει αυτές να συνοδεύονται από την απόκτηση νοητικών δεξιοτήτων που θα του εξασφαλίζουν τη δυνατότητα για αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών θετικών απέναντι σε θέματα που αφορούν τον εαυτό του αλλά και το κοινωνικό του περιβάλλον.

vii) Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι μια διαδικασία ευχάριστη για το μαθητή και γι' αυτό πρέπει να γίνεται σ' ένα πλαίσιο αποδοχής, ενθάρρυνσης, πειραματισμού και συμφιλίωσης με το ενδεχόμενο του λάθους.

viii) Η μάθηση και η ανάπτυξη εξαρτώνται και από κοινωνικές παραμέτρους και συντελούνται καλύτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

Η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για μια πιο αποτελεσματική εξέταση θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων περιορίζεται ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας και αξιοποιείται στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο σχολικός χρόνος. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι μεσολαβητής στην αυτόνομη μάθηση, την οποία οι μαθητές αποκτούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες. Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. δίνεται έμφαση στην ενεργητική μεθοδολογία και ορίζονται γενικώς οι προδιαγραφές για τη δημιουργία του

απαραίτητου υποστηρικτικού διδακτικού υλικού, στο οποίο πρέπει να διασφαλίζεται και η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.).

**Προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στις διδακτικές ενέργειες και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο είναι σκόπιμο να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, με απώτερο σκοπό την κατά το δυνατόν ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Προτεινόμενες στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, κατά περίπτωση ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, είναι οι ακόλουθες:

i) Διερεύνηση και ανακάλυψη (ενεργητική προσέγγιση της γνώσης): Έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να σκέπτονται, να χειρίζονται πολύπλοκες έννοιες, να ερευνούν και να φθάνουν οι ίδιοι στη γνώση, ουσιαστικοποιώντας αυτό στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί, δηλαδή τελικά να μαθαίνουν το "πώς να μαθαίνουν". Απαιτεί δηλαδή κυρίως τη δραστηριοποίηση του μαθητή. Στηρίζεται στην αρχή ότι η αφομοίωση των παραπάνω διαδικασιών βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Για να είναι βέβαια αποδοτική η διδασκαλία απαιτεί πρακτικές που δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε να γίνει δυνατή η «ανακάλυψη». Οι πρακτικές αυτές συνιστούν διαδικασίες παρατήρησης, σύγκρισης, μετρήσεων, ταξινόμησης, διερεύνησης, προβλέψεων, εύρεσης χρονικών σχέσεων, σύγκρισης γεγονότων, επίλυσης προβλημάτων, διατύπωσης επαγωγικών ή παραγωγικών συλλογισμών, καταιγισμού ιδεών, κ.λπ. Ειδικά για τις Φυσικές Επιστήμες το πείραμα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της μεθοδολογίας τους.

ii) Επισκέψεις στο περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές): Η επαφή με το περιβάλλον, όπου είναι απαραίτητο και δυνατό, διασφαλίζει άμεση πληροφόρηση που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Η επαφή αυτή συμβάλλει στην βιωματική προσέγγιση της γνώσης και μακροπρόθεσμα μπορεί να λειτουργήσει και προς άλλες κατευθύνσεις, όπως για παράδειγμα στον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή, που πρέπει να πάρει στις μέρες μας τη μορφή επαγγελματικού διαφωτισμού που θα διευκολύνει τον μαθητή να προσεγγίσει επιτυχέστερα την επιλογή των σπουδών του.

iii) Επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού: Με διαφάνειες, βιντεοταινίες, προπλάσματα, έτοιμα παρασκευάσματα κ.ά. ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, εστιάζεται η προσοχή τους σε συγκεκριμένο στόχο και γίνεται πιο εύκολη και φυσική η μάθηση. Η βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των κατάλληλων δυναμικών προσομοιώσεων, μπορεί να αποδειχτεί πολύ χρήσιμη για το μαθητή, ώστε να αντιληφθεί και να κατανοήσει καλύτερα έννοιες και διαδικασίες. Ιδιαίτερη προσπάθεια χρειάζεται φυσικά για να μην παρουσιάζουμε έναν εικονικό κόσμο στο μαθητή αλλά έναν πραγματικό στον οποίο θα ζήσει. Γι αυτό και η σημασία της προηγούμενης παραγράφου είναι μεγάλη.

iv) Συζήτηση - διάλογος δασκάλου με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες: Με τη συζήτηση δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να προβληματίζεται, να αξιολογεί, να συμπεραίνει και να διατυπώνει τις απόψεις του μέσα από διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Η εμπλοκή του μαθητή στη συζήτηση και η ενεργός συμμετοχή του σ' αυτήν επιτυγχάνεται με κατάλληλες ερωτήσεις προβληματισμού, που είναι σκόπιμο να σχεδιάζονται πριν από την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

v) Άμεση μορφή διδασκαλίας-Αφήγηση: Ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα, με μέσο το λόγο, να κοινοποιεί τις γνώσεις και τις ιδέες του. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμεσολαβεί άμεσα κατά την ώρα της διδασκαλίας στη διαδικασία της μάθησης, όταν κρίνει ότι οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας δεν προσφέρονται για την περίσταση. Για παράδειγμα, με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξιστορεί και να αναλύει σε συνεχή λόγο ιστορικά γεγονότα ή φανταστικές ιστορίες που αναφέρονται στη δράση του ανθρώπου.

vi) Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας: Η δυναμική που αναπτύσσει η μαθητική μικρο-ομάδα μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί είτε ως πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας των δεδομένων είτε ως πλαίσιο στήριξης στην πορεία προς την ατομική μάθηση. Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ενδείκνυνται για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), τα οποία προσφέρονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα.

Οι προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές μπορούν να εφαρμόζονται, κατά περίπτωση, μόνες ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, τις ανάγκες των μαθητών και τις συνθήκες του σχολείου ή τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός.

**5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

α) Στόχοι της Αξιολόγησης

Βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή. Ειδικότερα η αξιολόγηση του μαθητή αποσκοπεί:

i. στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης,

ii. στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης,

iii. στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και στάδια κατάκτησης της γνώσης,

iv. στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης,

v. στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας,

vi. στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις,

vii. στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης και

viii. στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους,

ix. στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους.

**β) Μορφές Αξιολόγησης**

i) Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση: Εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκειά της, και αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και τον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στόχος της είναι αφενός να αποτυπώνεται το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου να προσδιορίζονται τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, ώστε να σχηματοποιηθούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων. Με την έννοια αυτή, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, με σκοπό να οδηγήσει όλους τους μαθητές στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

ii) Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση: Εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι τελικές διαπιστώσεις προκύπτουν από τον παιδαγωγικό, δημιουργικό, μαθησιακό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, με βασικό σκοπό να εξαχθούν οι πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους.

iii) Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση: Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Ουσιαστικά συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που διέθετε πριν και η ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη.

**γ) Βασικές αρχές της Αξιολόγησης:**

i) Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

ii) Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται κυρίως στη εκτίμηση της επίδοσής τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους μάθησης, και όχι στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

iii) Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.

iv) Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα. Οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή και να γνωστοποιούνται έγκαιρα στους μαθητές. Γίνονται γνωστά επίσης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται προς όφελος των μαθητών.

v) Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά τόσο την επίδοσή τους όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνουν σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους.

vi) Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου. Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών.

vii) Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον.

viii) Οι μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) αξιολογούνται με βάση τις γενικές αρχές της αξιολόγησης. Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης των ατόμων αυτών, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις δυνατότητες που ανέπτυξε και αξιοποιεί ο μαθητής σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται: α) στην αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή, ώστε η αξιολόγηση να μην εστιάζεται μόνο στις αδυναμίες του, β) στην παρωθητική αρχή της αξιολόγησης (ενθάρρυνση της προσπάθειας) και γ) στη συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή. Θα πρέπει επίσης να συνεκτιμάται η επιτυχής παρακολούθηση της τάξης από το μαθητή, δηλαδή ο βαθμός της ένταξής του, καθώς σκοπός της αξιολόγησης είναι και η συγκέντρωση πληροφοριών για

τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται ο μαθητής.

iix) Σε όλες τις μορφές αξιολόγησης πρέπει, ανάλογα με την ηλικία και την πνευματική του ωρίμανση, να εμπλέκεται και ο μαθητής αξιολογώντας την προσπάθειά του και, βοηθούμενος από τους εκπαιδευτικούς, να αποκτά όλο και αποτελεσματικότερες δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

δ) Τεχνικές της Αξιολόγησης

Οι τεχνικές της αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Συνδέονται με βασικές οργανωτικές - επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση στην ικανότητα απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της, ενώ επίσης μπορεί να αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή "ταυτότητα" κάθε μαθητή. Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών/δελτίο του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση) κ.λπ.

**ε) Μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος**

Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (π.χ. ο βαθμός) δεν είναι αυτοσκοπός ούτε μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών αλλά βασικός μοχλός "κινητοποίησης" του σχολείου και του εκπαιδευτικού για τη λήψη ενδεδειγμένων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων, που αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας γενικότερα στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και ειδικότερα στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας καθώς και στους μαθησιακούς στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ., θεωρούμε ότι εγγύτερα στους

σκοπούς και τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των συνακόλουθων Α.Π.Σ. βρίσκεται η περιγραφική μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Έτσι κατανοούνται από τους μαθητές και τους γονείς όχι μόνο οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του μαθητή, αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή.

Με αυτή τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για βαθμοθηρία και στείρα απομνημόνευση, καθώς και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Πολύ περισσότερο όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του και αφετέρου επισημαίνεται η επίδραση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης.

Για τις ανάγκες των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης, που είναι καλό να διαθέτουν μεγάλο εύρος κλίμακας.