



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ  
ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ  
LEADERSHIP AND DIVERSITY IN THE SCHOOL UNIT**

**ΠΛΙΑΤΣΙΚΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

ΑΜ ΠΙ21044

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γκιώση Στυλιανή

Συνεπιβλέπων α': Βαλκάνος Ευθύμιος

Συνεπιβλέπουσα β': Ψυχογιού Ευαγγελία

Θεσσαλονίκη 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης», 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 τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε., καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

## ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 7 του Άρθρου 5.2 (Υποχρεώσεις Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας του Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και δηλώνω υπεύθυνα ότι στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία είναι προϊόν αποκλειστικά προσωπικής μου εργασίας, δεν εμπεριέχονται στοιχεία λογοκλοπής και γενικότερα δεν παραβιάζονται οι διατάξεις περί διανοητικής ιδιοκτησίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν πηγές πέραν αυτών που περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Παρέχω τη συναίνεσή μου, ώστε ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της διπλωματικής εργασίας μου να υποβληθεί σε ηλεκτρονικό έλεγχο για τον εντοπισμό τυχόν στοιχείων προσβολής πνευματικής ιδιοκτησίας.

Οκτώβριος 2023

Πλιάτσικας Δημήτριος

## ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια Στυλιανή Γκιώση  
Επιστημονική Συνεργάτιδα ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ
  
2. Μέλος Επιτροπής Ευθύμιος Βαλκάνος  
Καθηγητής ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ
  
3. Μέλος Επιτροπής Ευαγγελία Ψυχογιού  
Επιστημονική Συνεργάτιδα ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

## **Πρόλογος**

Η παρούσα εργασία διεξήχθη στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη, με θέμα «Ηγεσία και Διαφορετικότητα στη Σχολική Μονάδα». Στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, υιοθετήθηκε η άποψη ότι οι έννοιες της Ηγεσίας και της Διαφορετικότητας συναποτελούν μία πολυσχιδή διαδικασία που επηρεάζει ολιστικά τη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, στο ανά χείρας πόνημα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ενδεχόμενης αλληλεπίδρασης, ενίοτε δε και της συναλληλίας των παραπάνω ασύνδετων εκ πρώτης όψεως εννοιών υπό το πρίσμα του σχολείου, με σκοπό την ομαλή κι εύρυθμη λειτουργία του. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι δύο έννοιες μέσα στο εγγενές εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό την ανάδυση του καλύτερου μοντέλου ηγεσίας για την αποτελεσματικότερη πρόσληψη και διαχείριση της διαφορετικότητας, έχοντας συνυπολογιστεί το ολοένα και αυξανόμενο πολιτισμικό μαθητικό μωσαϊκό που καταγράφει σήμερα ένα όχι αμελητέο ποσοστό σχολικών μονάδων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να συνεισφέρουν ως προς στην επισήμανση των παραγόντων, τους οποίους οι διευθυντές θεωρούν πολυσήμαντους για την αποτελεσματικότερη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας που μπορεί να είναι και πολυπολιτισμική. Επιπρόσθετα, ποικίλα από τα στοιχεία του πονήματος μπορούν να αξιοποιηθούν από τους διευθυντές, ώστε να τροποποιούν το στιλ ηγεσίας ή συμπεριφοράς τους αναλόγως για να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν με καταλληλότερο τρόπο ένα ενεργό σύστημα υποστήριξης, ενθάρρυνσης και αποδοχής των μαθητών που ξεφεύγουν πολιτιστικά από την εθνική νόρμα.

## **Ευχαριστίες**

Έπειτα από την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι απόλυτα την ανάγκη να εκφράσω ολόψυχα τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που συνέβαλαντα μέγιστα κατά τη διάρκεια αυτής της πολύμηνης προσπάθειας. Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου κ. Σ. Γκιώση, για την επιστημονική της στήριξη και την καθοδήγηση αλλά και για τη συνολική της αρωγή κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της Συμβουλευτικής μου

Επιτροπής, τον κ. Βαλκάνο και την κ. Ψυχογιού, οι οποίοι δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στη Συμβουλευτική Επιτροπή και ανταποκρίθηκαν άμεσα οποτεδήποτε χρειάστηκα την επιστημονική συνδρομή τους.

## Περίληψη

Η Ελλάδα, ένεκα της γεωγραφικής της θέσης στο σταυροδρόμι δύο ηπείρων, αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί, ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, μια χώρα υποδοχής αυξημένου αριθμού τόσο μεταναστών όσο και προσφύγων. Το γεγονός αυτό οδηγεί αυτόματα σε αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της ελληνικής κοινωνίας, ασκώντας σημαντική επιρροή στη σχολικήπραγματικότητα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και την πολιτισμική σύνθεση του σύγχρονου σχολείου. Η παρουσία μαθητικού πληθυσμού με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις αποτελεί σημαντική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για τους ίδιους τους μαθητές, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα, σημαντικότερο την εμφάνιση διαφόρων στερεότυπων αντιλήψεων εναντίον τους. Η αποδοχή της διαφορετικότητας θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία και σε αρκετές περιπτώσεις είναι ανέφικτη· αυτό το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο διαχείρισής της από τους εκπαιδευτικούς αλλά πρωταρχικά από τους σχολικούς ηγέτες. Για τονλόγο αυτό στη συγκεκριμένη εργασία θα μελετηθεί και θα αξιολογηθεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της ετερότητας και στην αποτελεσματική ενσωμάτωσή της στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Ηγεσία και Διαφορετικότητα, Σχολική Μονάδα, Στιλ Ηγεσίας, Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

## **Abstract**

Greece, located in-between the crossroad of two continents, has been and continues to be in recent years a host country for an increasing number of migrants and refugees. This fact automatically changes the way the Greek society functions, exerting a significant influence on the school reality in terms of the educational process and the cultural composition of the modern school. The presence of a student population with different cultural background in the classrooms stands as a significant challenge for the educational system and for the students themselves, as they are called upon to face a variety of problems, of which the most important is the emergence of various stereotypical perceptions against them. The diversity acceptance is considered to be a particularly difficult process and in many cases is unattainable and therefore, the focus is placed on how teachers and especially school leaders manage it. For this reason, this paper will study and evaluate the role of school leadership in managing diversity and effectively integrating this diversity in the contemporary school reality.

**Key-words:** School Leadership and Diversity, School Unit, Leadership style Hellenic Educational System



## Περιεχόμενα

### Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	v
Ευχαριστίες .....	v
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	viii
Εισαγωγή.....	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	4
Κεφάλαιο 1: Η σχολική ηγεσία .....	5
1.1. Διοίκηση σχολικής μονάδας.....	5
1.2 Μοντέλα διοικητικής οργάνωσης στην εκπαίδευση.....	7
1.3. Η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της σχολικής ηγεσίας και τα στιλ ηγεσίας.....	9
1.3.1. Η εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας.....	9
1.3.2. Τα στιλ ηγεσίας.....	14
Κεφάλαιο 2: Θεσμικό Πλαίσιο και διαπολιτισμικότητα .....	21
2.1 Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση .....	21
2.2 Η επιλογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη διαχείριση της διαφορετικότητας.....	28
Κεφάλαιο 3: Σχολική ηγεσία και διαφορετικότητα .....	35
3.1 Σχολική ηγεσία και διαχείριση διαφορετικότητας .....	35
3.2. Μοντέλα ηγεσίας για τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο .....	40
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	48
Κεφάλαιο 4: Ερευνητικό μέρος .....	49
4.1 Σκοπός έρευνας.....	49
4.2 Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	49
4.3 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	54
4.4 Συμπεράσματα-συζήτηση.....	55

## Εισαγωγή

Αναντίρρητα, ο 21ος αιώνας αν και βρίσκεται ακόμα στα σπάργανά του χαρακτηρίζεται ήδη από ποικίλες διακυμάνσεις και τομές που φέρνουν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της γεωπολιτικής αλλά πρωτίστως τομές στις διαστάσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Με βάση αυτή τη συλλογιστική, θα δεχόμασταν ανεπιφύλακτα πως στη σύγχρονη εποχή δημιουργούνται τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολικό περιβάλλον νέες ανάγκες και προκλήσεις, λόγω των γενικότερων ραγδαίων εξελίξεων σε κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο. Οι μεταβολές αυτές επηρεάζουν τα μέγιστα το εκάστοτε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα που καλείται να (ανα)-προσαρμόζεται συχνά στις επιταγές των αλλαγών αυτών, τη στιγμή μάλιστα που η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει σήμερα έναν όχι αμελητέο αριθμό σχολικών μονάδων.

Η μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού αναφορικά με τα πολιτισμικά του γνωρίσματα γεννά νέες εκπαιδευτικές τακτικές που θα πρέπει να ακολουθούνται και να καθορίζουν την πορεία του συνόλου των παιδιών σε όλα τα επίπεδα, ενώ το ζητούμενο ως προς αυτές είναι να εξασφαλίσουν κλίμα ισότητας, σεβασμού, δικαιοσύνης και παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους, ανεξαρτήτως των γνωρισμάτων που αυτοί φέρουν. Οι διευθυντές ως σχολικοί ηγέτες με τη σειρά τους οφείλουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην αποδοχή της ετερότητας και να διασφαλίσουν την ομαλή ένταξη και την ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική ανέλιξη όλων. Η κατάλληλη ανταπόκριση στις νέες ανάγκες και η επίλυση των προβλημάτων που εμφανίζονται συνεχώς στο σχολικό περιβάλλον επιτυγχάνεται μέσω των πρακτικών οι οποίες συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δηλαδή των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών, εκείνων δηλαδή που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του σχολείου, βρέθηκε στον πυρήνα της ερευνητικής διαδικασίας και έχει τεκμηριωθεί από πολλούς μελετητές (Saiti, 2007; Saiti, 2009; Saiti, 2010; Aguilar, 2011; Khalifa, Gooden & Davis, 2016). Ειδικότερα, η Saiti (2007) αναφέρει ότι η εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο της ηγεσίας του σχολείου, αλλά αποτελεί ένα αντικείμενο που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται: οι θεσμικοί, οι κοινωνικοί, οι οικονομικοί και οι εργασιακοί παράγοντες. Στο πλαίσιο των σημερινών σχολικών περιβαλλόντων ένα θέμα που απασχολεί τόσο τους διευθυντές των σχολικών

μονάδων όσο και τους μελετητές είναι η ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Πράγματι, η μαζική άφιξη μεταναστών και προσφύγων μαθητών σε σχολικές μονάδες έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα που αφορούν στην συμπερίληψή τους στη σχολική κοινότητα (Saiti, 2007, Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006, Νικολάου, 2011). Οι μελετητές (Aguilar, 2011, Khalifa, Gooden & Davis, 2016, Brown et al., 2017) αναφέρουν ότι για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον απαιτείται μία ηγεσία που να ενσωματώνει μέσα της τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής απόκρισης. Ως εκ τούτου, η έρευνα της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης έλκει το ενδιαφέρον των μελετητών, που ασχολούνται με τις μεταρρυθμίσεις και τις πολιτικές της εκπαίδευσης στο σημερινό πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Kozleski & Waitoller, 2010). Προκειμένου μία σχολική πολιτική να θεωρηθεί ότι ενσωματώνει μέσα της τη διάσταση της πολιτισμικής απόκρισης θα πρέπει να λαμβάνει πραγματικά υπόψη τον τρόπο με τον οποίο η θέσπιση της πολιτικής επηρεάζει όλους τους μαθητές. Τέτοιες πολιτικές έχουν συνήθως προληπτικό χαρακτήρα και στοχεύουν στο να παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα τα χαρακτηριστικά του σχολείου όπου φοιτούν (Khalifa et al., 2016). Οι πολιτικές της σχολικής ηγεσίας της πολιτισμικής ανταπόκρισης λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο οι αποφάσεις επηρεάζουν όλους τους μαθητές, ακόμη και εκείνους που συνήθως περιθωριοποιούνται. Το θέμα της μελέτης της ηγεσίας της πολιτισμικής ανταπόκρισης είναι σήμερα πιο επίκαιρο από ποτέ στο πλαίσιο των μεταναστευτικών και προσφυγικών κυμάτων που έχει δεχτεί η Ελλάδα, λόγω των διεθνών εξελίξεων (Saiti & Chletsos, 2020, Τερζής, 2010).

Με την παραδοχή ότι ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στον μετασχηματισμό του σχολείου και τη διαμόρφωση του τρόπου λειτουργίας του, ώστε αυτό να μπορεί να αντεπεξέρχεται αποτελεσματικά στις σύγχρονες προκλήσεις, δημιουργώντας κλίμα αποδοχής και ενεργής συμμετοχής όλων των μαθητών (Κυριάκου & Χατζηπαναγιώτου, 2001 Στραβάκου, 2003, Μελισσόπουλος, 2006), η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές ως ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν το εκπαιδευτικό κλίμα και να διευρύνουν τους ορίζοντες του σχολείου, ώστε να επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία μίας διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας. Επιπλέον, θα επιδιωχθεί η μελέτη του θεσμικού πλαισίου που θα μπορεί να στηρίξει την διαπολιτισμικότητα και θα δώσει την ευκαιρία στους διευθυντές σχολικών

μονάδων να επιλέξουν το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας.

Πρόκληση σε αυτό το εγχείρημα θα αποτελέσει το γεγονός πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό όσον αφορά στην λήψη αποφάσεων (Saiti, 2009, Παπακωνσταντίνου, 2007, Ντάνος & Μπουλούτα, 2012, Παπαδημητρόπουλος, 2008, Τερζής, 2010). Οι αποφάσεις παίρνονται από το Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να εφαρμόζουν τις αποφάσεις χωρίς να έχουν μεγάλα περιθώρια ευελιξίας στην λήψη καινοτόμων αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Saiti, 2009, Παπακωνσταντίνου, 2007, Ντάνος & Μπουλούτα, 2012). Στον πυρήνα του επιστημονικού ενδιαφέροντος, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται πολλές έρευνες γύρω από τα ζητήματα της σχολικής ηγεσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα προαναφερόμενα πεδία μελέτης εξετάζονται συνήθως ξεχωριστά, στην ελληνική βιβλιογραφία. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση αυτή, συνδέοντας την διαπολιτισμικότητα με τη σχολική ηγεσία, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα να διαφανεί το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας που θα ευνοεί την συμβολή της διαπολιτισμικότητας στην ομαλή λειτουργία της σύγχρονης σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό το ανά χείρας πόνημα έχει θέσει ως στόχο να διερευνήσει τους παράγοντες που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την εφαρμογή της ηγεσίας της πολιτισμικής απόκρισης στα ελληνικά σχολεία.

Η εργασία δομείται σε δυο διακριτά μεταξύ τους μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το πρώτο, διαιρείται σε τρία κεφάλαια και το δεύτερο σε ένα κεφάλαιο. Από το θεωρητικό μέρος, το πρώτο κεφάλαιο αφορά στη διερεύνηση της σχολικής ηγεσίας και της διοίκησης της σχολικής μονάδας αλλά και στην εννοιολογική προσέγγιση των εννοιών της σχολικής ηγεσίας και των στιλ ηγεσίας αντίστοιχα, το δεύτερο κεφάλαιο μας εισάγει στην έννοια της διαπολιτισμικότητας και το εν γένει θεσμικό πλαίσιο γύρω από την έννοια αυτή αναλύοντας την επιλογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως την ενδεδειγμένη για τη διαχείριση της διαφορετικότητας σε μία σχολική μονάδα, ενώ το τρίτο κεφάλαιο αναλύει ενδελεχώς ποικίλα μοντέλα σχολικής ηγεσίας αλλά και τη σχέση τους με την έννοια της διαφορετικότητας και της ετερότητας σε μία σχολική μονάδα. Κατόπιν, στο ερευνητικό μέρος στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται ο σκοπός της παρούσας μελέτης, η μεθοδολογία της έρευνας και οι περιορισμοί, οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες πάνω στο θέμα της διαφορετικότητας και της σχολικής ηγεσίας, και τέλος, αναλυτικά παρουσιάζονται τα συμπεράσματα του ανά χείρας πονήματος.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **Κεφάλαιο 1: Η σχολική ηγεσία**

### **1.1. Διοίκηση σχολικής μονάδας**

Η καθιέρωση της διοίκησης ως επιστήμης άρχισε ουσιαστικά στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού αιώνα, αλλά από τα πρώτα χρόνια είχε διαφανεί ο σημαντικός της ρόλος, με αποτέλεσμα να έχει παρουσιαστεί ως μία πρακτική εφαρμογή η οποία έχει διαχρονική λειτουργία. Σε αρκετές έρευνες γίνεται προσπάθεια οριοθέτησής της, εκφράζοντας τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισής της. Όμως η λέξη διοίκηση, που χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις, προϋποθέτει μία εννοιολογική εκβάθυνση, πριν από οποιαδήποτε προσπάθεια ανάλυσής της (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση αναφέρεται στην προσπάθεια εκδήλωσης της απαιτούμενης μέριμνας για την ολοκλήρωση ενός έργου αλλά και στην υλοποίηση οργανωσιακών στόχων και επιδιώξεων με την εποπτεία ή και τη συνεργασία ατόμων ή ομάδων. Επίσης, η διοίκηση αφορά για κάποιους μελετητές τη διαδικασία υλοποίησης των στόχων διαφόρων οργανισμών, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με τη δικαιοσύνη, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό το καλύτερο αποτέλεσμα δια μέσου άλλων ατόμων και από περιορισμένους πόρους (Ανδρέου, 2004).

Σύμφωνα με τους Montana & Charnov (1993), η διοίκηση προσεγγίζεται ως ο τρόπος εργασίας μέσω άλλων και με άλλους για την υλοποίηση των διαφόρων αντικειμενικών σκοπών των οργανισμών αλλά και των μελών του. Η μεταφορά των ευρύτερων αρχών της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια στο κατά πόσο δηλαδή η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα επιπλέον πεδίο εφαρμογής αυτών των γενικών αρχών έχει προκαλέσει έντονες αντιπαραθέσεις αλλά και συγκρούσεις. Η εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί ως ένας χώρος άσκησης διοίκησης στον οποίο εμφανίζονται αρκετά κοινά στοιχεία με άλλους χώρους, αλλά παράλληλα εμφανίζονται και ορισμένες ιδιαιτερότητες, αναδεικνύοντας την ανάγκη κατάλληλης προσαρμογής των παραπάνω βασικών σταδίων και σε αρκετές περιπτώσεις την ανάγκη ανάπτυξης εντελώς εκσυγχρονισμένων προσεγγίσεων. Όπως επισημαίνουν οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), βασικός στόχος της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή της στην ολόπλευρη ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη των ψυχοσωματικών και διανοητικών δυνάμεων του μαθητικού πληθυσμού. Όμως για την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων θεωρείται απαραίτητη η κατανομή των πόρων σε συνδυασμό με τη σωστή διοίκηση αλλά και τον συντονισμό εκείνων των λειτουργιών, που διευκολύνουν την

αποτελεσματική υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντική η αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών και της διοίκησής τους. Επίσης, σε αρκετές έρευνες επισημαίνεται η δυνατότητα των σχολείων να παρέχουν αναβαθμισμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και να είναι αποτελεσματικά, όταν το ανθρώπινο δυναμικό τους (Ανδρέου, 2004):

- ζει και εργάζεται σε ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον
- εμπνέεται από σύγχρονες μορφές ηγεσίας
- χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα

Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται ότι ο κλάδος της εκπαιδευτικής διοίκησης παρέχει στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή του σχολικού οργανισμού όλες τις απαιτούμενες τεχνικές, έννοιες και ιδέες για τον τρόπο δημιουργίας των ομάδων συνεργαζόμενων ατόμων, δίνοντας έμφαση στην τάξη και στη σχολική μονάδα. Κατά συνέπεια με τον τρόπο αυτό παρέχεται η απαιτούμενη βοήθεια σε θέματα ανάπτυξης αλλά πολλές φορές και αντιμετώπισης με στρατηγικό τρόπο των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, των γονέων ή των κηδεμόνων και γενικότερα της κοινωνίας (Πασιαρδής, 2004).

Ακόμα, υποστηρίζεται ότι οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την οργάνωση και παράλληλα τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ιεραρχία στη διοίκηση σε συνδυασμό με την καθιέρωση των διαφόρων κανόνων λειτουργίας μπορούν να προσεγγιστούν ως γραφειοκρατικές παράμετροι της κλασικής προσέγγισης (Hoy & Miskel, 2005). Κάτι παρόμοιο θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα πως ισχύει και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, θεωρείται ότι ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός του έργου της διοίκησης και η νεοκλασική προσέγγιση έχουν ασκήσει θετική επιρροή στην προώθηση των ανθρώπινων σχέσεων που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα υποστηρίζεται ότι οι θεωρίες της σύγχρονης προσέγγισης στον χώρο της διοίκησης έχουν οδηγήσει στην αναγνώριση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών ως ανοιχτών συστημάτων, τα οποία βασίζονται στη διαρκή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον τους.

## 1.2 Μοντέλα διοικητικής οργάνωσης στην εκπαίδευση

Ιδιαίτερα σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η προσπάθεια αποτύπωσης της εφαρμογής των διοικητικών θεωριών ως προς τον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 2004). Για τον λόγο αυτό άλλωστε ο προσδιορισμός της κατανομής του έργου στα διάφορα στελέχη της διοίκησης, σε συνδυασμό με τη δράση τους στο πλαίσιο των οργανισμών μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες ανάλυσης και κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της διοικητικής επιστήμης. Ειδικότερα στη δημόσια διοίκηση εφαρμόζονται τα παρακάτω τέσσερα κύρια μοντέλα (Κατσαρός, 2008):

- αποκεντρωτικό μοντέλο
- συγκεντρωτικό μοντέλο
- ομοσπονδιακό μοντέλο
- σύστημα αυτοδιοίκησης

Όμως στον χώρο της εκπαίδευσης εφαρμόζονται μόνο το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα με βάση το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αυστηρή ιεραρχική οργάνωση, η οποία καθορίζει τη λειτουργία της σύμφωνα με ποικίλους νόμους και οδηγίες, καθιστώντας ανέφικτη οποιαδήποτε παρέκκλιση από το συγκεκριμένο βασικό χαρακτηριστικό της συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής διοίκησης. Στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού τρόπου διοίκησης της εκπαίδευσης θεωρείται ότι η εσωτερική οργάνωση της διοικητικής ιεραρχίας μπορεί να διαφοροποιηθεί από τη συγκέντρωση με απόλυτο τρόπο των εξουσιών στην ανώτατη εκπαίδευση μέχρι και τη διαδικασία της αποσυγκέντρωσης με μερικό τρόπο, η οποία αφορά τη μεταφορά κάποιων εξουσιών σε διάφορα όργανα σε περιφερειακό επίπεδο (Ανδρέου, 2004).

Σε κράτη με εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρωτικού χαρακτήρα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το ελληνικό, οι σχολικές μονάδες δεν μπορούν να καθορίσουν την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς ο βαθμός αυτοτέλειας και αυτάρκειάς τους στη λήψη αποφάσεων παρουσιάζεται περιορισμένος. Το σχολείο στις μέρες μας είναι σαφές ότι καλείται να ικανοποιήσει ποικίλες ανάγκες και να προετοιμάσει τους μαθητές για την εύκολη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες που είναι απαραίτητο να έχουν οι νέοι άνθρωποι, ειδικά σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία,



παρουσιάζονται διαρκώς αυξανόμενες, δίνοντας έμφαση στις δεξιότητες της συνεργασίας και της προδιάθεσης για κάθε είδους αλλαγή (Κατσαρός, 2008).

Το κάθε σχολείο οφείλει πλέον να επικαιροποιεί τις διάφορες στρατηγικές του, να ικανοποιεί όλους εκείνους τους στόχους, που θα διευκολύνουν την προσπάθεια των μελών του να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μίας σύγχρονης κοινωνίας. Κατά συνέπεια με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση σε άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα που υιοθετούν το αγγλοσαξονικό μοντέλο διοίκησης, όπως και στη βόρεια Αμερική όπου συναντάμε έντονα στοιχεία αποκέντρωσης τόσο στο πολιτικό όσο και στο διοικητικό πεδίο ως απόρροια των φιλελεύθερων οικονομικών αντιλήψεων που κυριάρχησαν, οι σχολικές μονάδες εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτονομία ως προς τις διδακτικές πρακτικές αλλά και ως προς την επιλογή των διδασκόμενων εγχειριδίων, αν και το τελευταίο συμβαίνει με αυστηρούς όρους λογοδοσίας. Ωστόσο, και σε αντίθεση με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας είναι υποχρεωμένοι να συμμορφωθούν σε διάφορους κατεστημένους ρόλους, προχωρώντας ουσιαστικά σε μία μορφή τυποποίησης της διδασκαλίας με πρωταρχικό στόχο την κάλυψη της προκαθοριζόμενης από το Υπουργείο Παιδείας ύλης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στον αντίποδα, μέσα από το συγκεντρωτικό μοντέλο, υποστηρίζεται ότι η αποκεντρωτική εκπαιδευτική διοίκηση χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μίας μεγαλύτερης ελευθερίας και κύριο χαρακτηριστικό της αποτελεί η παραχώρηση βασικών διοικητικών αρμοδιοτήτων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Επίσης βασικό χαρακτηριστικό της θεωρείται η δυνατότητα λήψης των απαιτούμενων αποφάσεων για τοπικά ζητήματα, χωρίς να είναι απαραίτητη η ύπαρξη προέγκρισης από την κεντρική διοίκηση. Κατά συνέπεια, ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και σε πολιτικό επίπεδο αποκεντρωμένο, όταν ο καθορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και η εφαρμογή της υλοποιούνται από τα διάφορα περιφερειακά όργανα. Ειδικότερα στο πλαίσιο της ευρείας αποκέντρωσης παρέχεται στα σχολεία η δυνατότητα πλήρους αυτονομίας, η οποία αφορά ουσιαστικά τη δυνατότητα άσκησης με ανεξάρτητο τρόπο όλων των εξουσιών, δίνοντας έμφαση στον προγραμματισμό καθώς επίσης και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Λαϊνάς, 2000).

Για τον λόγο αυτό το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Όπως επισημαίνεται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να εντοπίσουν τις διαφορές και κατά κύριο λόγο τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας. Η σχολική κουλτούρα είναι σαφές ότι μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή στους ανθρώπους και να προσδιορίσει την κατάλληλη εκπαίδευση και με τον κατάλληλο τρόπο για την υλοποίηση των στόχων τους. Στο πλαίσιο αυτό οι διευθυντές-ηγέτες είναι αυτοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, προκειμένου να πετύχουν τη βελτίωση της ποιότητάς τους και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους, δίνοντας όμως έμφαση στην καλλιέργεια κουλτούρας, προκειμένου όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποκτήσουν κοινούς στόχους και κοινό όραμα. Τέλος, φαίνεται ότι οι διευθυντές θα πρέπει να μετακινηθούν από την τεχνοκρατική διοίκηση προς την ηγεσία, ώστε να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της κουλτούρας των σχολείων (Πασιαρδή, 2014).

### **1.3. Η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της σχολικής ηγεσίας και τα στιλ ηγεσίας**

#### **1.3.1. Η εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας**

Το ζήτημα της ηγεσίας αποτελεί μέχρι σήμερα αντικείμενο πραγμάτευσης της επιστημονικής κοινότητας εδώ και δεκαετίες, καθώς πολλοί επιστήμονες από το πεδίο των κοινωνικών επιστημών κυρίως (φιλοσοφία, κοινωνιολογία, ψυχολογία, κτλ.) έχουν επιδιώξει τον προσδιορισμό της έννοιας και του περιεχόμενου της. Αποτέλεσμα του προαναφερόμενου επιστημονικού ενδιαφέροντος, είναι να έχουν αποδοθεί στην έννοια της ηγεσίας εκατοντάδες ορισμοί, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ή κοινούς τόπους (Day et al., 2000· Krüger & Scheerens, 2012· Sugrue, 2015). Ωστόσο, κανένας από τους υπάρχοντες ορισμούς, δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει καθολική ισχύ για την επιστημονική κοινότητα, συνέπεια του διαφορετικού τρόπου προσέγγισης της έννοιας της ηγεσίας με βάση το πεδίο δραστηριοποίησης του εκάστοτε επιστήμονα που αποπειράται να την προσδιορίσει (Cuban, 1988).

Για να κατανοηθεί η έννοια της ηγεσίας, αρχικά πρέπει να λεχθεί ότι, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική αναδίφηση, είναι μία έννοια ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη (Yukl, 2009), γι' αυτό τον λόγο οι York - Barr & Duke (2004) την έχουν χαρακτηρίσει ως “ομπρέλα”, κάτω από την οποία τοποθετούνται πολλές και σύνθετες παράμετροι. Δε θα ήταν αδόκιμο να ισχυριστούμε πως η ηγεσία αναφέρεται ουσιαστικά στην ικανότητα άσκησης επιρροής στους ανθρώπους, προκειμένου να μπορούν να ακολουθήσουν τους

ηγέτες για την υλοποίηση ενός κοινού στόχου. Κατά συνέπεια, στην ηγεσία εμπεριέχονται σημαντικές επιμέρους λειτουργίες, με πιο σημαντικές τις εξής (Ζαβλανός, 1987) :

- δημιουργία κλίματος ομαδικότητας και συνεργασίας
- υποκίνηση
- καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού με τη χρήση της πειθούς, αλλά και μέσω των διαφόρων εντολών
- καθορισμός όλων εκείνων των στόχων που μπορούν να εμπνέουν το ανθρώπινο δυναμικό και να μπορούν να συνδυάζουν τους σκοπούς της οργάνωσης, ικανοποιώντας τις διάφορες ανάγκες των ανθρώπων.

Σε γενικές γραμμές θεωρείται ότι η επιρροή των ηγετών μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να απορρέει από τη θέση που κατέχουν, καθώς επίσης και από τις γνώσεις, τις τιμωρίες και από τις ανταμοιβές. Για τον λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη η παρουσίαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της διοίκησης και της ηγεσίας, προκειμένου να κατανοηθεί η διαφοροποίησή τους. Ειδικότερα, όπως ήδη επισημάνθηκε, ο ρόλος της διοίκησης βασίζεται στην προσπάθεια να αναλάβει την εφαρμογή της πολιτικής και τη διασφάλιση παράλληλα της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικής λειτουργίας των οργανισμών. Αντίθετα, ο ρόλος της ηγεσίας είναι να αναλάβει τη χάραξη πολιτικής αλλά και τη διαχείριση των διαφόρων αλλαγών, θέτοντας υψηλούς στόχους. Σε γενικές γραμμές σαφής είναι η σύνδεση της ηγεσίας με την ανάπτυξη των ανθρώπων αλλά παράλληλα και με τη διαμόρφωση οράματος και ποικίλων αξιών (Κατσαρός, 2008). Επιπλέον η ηγεσία δίνει έμφαση στην ανάγκη μεταβολής του τρόπου σκέψης των ανθρώπων και του τρόπου επίσης λειτουργίας των οργανισμών.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί παράλληλα η καινοτομία για την προσπάθεια αναβάθμισης της υφιστάμενης κατάστασης. Επίσης υποστηρίζεται ότι η διοίκηση διατηρεί και υποστηρίζει τις εργασίες αλλά και τις λειτουργίες των οργανισμών (Ζαβλανός, 1987).

Κατά συνέπεια τα διοικητικά στελέχη ή οι προϊστάμενοι δεν μπορούν να θεωρηθούν απαραίτητως και ηγέτες. Μπορούν να ασκούν επιρροή στους υφισταμένους τους μέσω της άσκησης της εξουσίας τους αλλά δεν μπορούν να συμβάλουν στη μεταβολή των πεποιθήσεών τους. Αντίθετα οι ηγέτες μπορούν να εμφανιστούν μέσα στην ομάδα και ταυτόχρονα να μπορέσουν να αναδειχθούν από τη δυναμική της, χωρίς την ύπαρξη της θεσμικής εξουσίας των διοικητικών στελεχών (Κατσαρός, 2008).

**Πίνακας 1. – Διαφορές μάνατζερ- ηγέτη**

<b>Μάνατζερ - Προϊστάμενος</b>	<b>Ηγέτης</b>
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία)	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες-εντολές, ανταμοιβές-τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική - μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει το πλαίσιο
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Πηγή : Μπουραντάς, 2002

Ειδικότερα στη χώρα μας με βάση το άρθρο 27 του Ν. 1340/2002 (ΦΕΚ Β' 16-10-2002 Υ.Α) οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διακρίνονται για τον διοικητικό αλλά παράλληλα και για τον επιστημονικό και παιδαγωγικό τους ρόλο. Όπως ήδη επισημάνθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ένα συγκεντρωτικό σύστημα σε πολιτικό επίπεδο, εμφανίζοντας σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Επίσης τα σχολεία μπορούν να θεωρηθούν οι πιο ακραίες απολήξεις ενός κεντρικά ελεγχόμενου και σχεδιασμένου συστήματος, οι οποίες όμως δεν διαθέτουν την απαιτούμενη αυτονομία (Λαΐνας, 2000).

Κατά συνέπεια η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να διαμορφωθεί και να σχεδιαστεί σε κεντρικό και εθνικό επίπεδο, ενώ η υλοποίησή της επιλέγεται να ανατίθεται στις σχολικές μονάδες και στα περιφερειακά όργανα. Για πολλούς το σύστημα διοίκησης των σχολείων στη χώρα μας θεωρείται ότι αποτελεί ένα σύστημα διοίκησης σύμφωνα με διαφόρους κανόνες αλλά σε αρκετές περιπτώσεις και σύστημα διοίκησης σύμφωνα με κάποιους στόχους (Λαΐνας, 2000).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η ηγεσία στον χώρο του σχολείου αποτελεί την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που τείνει να αναπτυχθεί στους κάθε είδους εκπαιδευτικούς

οργανισμούς, επιδιώκοντας την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και αξιοποιώντας τους διαθέσιμους υλικούς και ανθρώπινους πόρους, μέσα από τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης αλλά παράλληλα της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου. Στο πλαίσιο αυτό η οργάνωση συμπεριλαμβάνει τις εξής παραμέτρους (Σαΐτης, 2008):

- διευθέτηση
- συντονισμό
- συστηματοποίηση των τμημάτων διαφόρων πραγμάτων και προσώπων
- καταμερισμό ευθυνών, αρμοδιοτήτων και έργου

Στην εκπαιδευτική διοίκηση γενικότερα ο ρόλος των διευθυντών της σχολικής μονάδας μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα σημαντικός. Η σημασία του ρόλου διευθυντή καθορίζεται ουσιαστικά από τη θέση που κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας αλλά παράλληλα και από τις διάφορες αρμοδιότητες που ασκεί. Σε θεωρητικό επίπεδο, η θέση του διευθυντή εντοπίζεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης του χώρου της εκπαίδευσης. Εν τούτοις, θεωρείται ότι η σχέση αυτή μπορεί να συσχετισθεί με άμεσο τρόπο με τον επικοινωνιακό ρόλο των διευθυντών του σχολείου ανάμεσα στα ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, όλα τα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία επιλέγονται να δημιουργηθούν σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και στη συνέχεια κατευθύνονται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλες τις σχολικές μονάδες αξιολογούνται από μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι ο ρόλος των σχολικών διευθυντών είναι σημαντικός αλλά παράλληλα πολύπλευρος και σύνθετος (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό οι διευθυντές των σχολείων δεσμεύονται να λειτουργούν σε ένα καθαρά ασφυκτικό νομικό πλαίσιο διεπόμενο συχνά από βραχώδεις γραφειοκρατικές διαδικασίες μέσω της εκτέλεσης και παράλληλα της διεκπεραίωσης αποφάσεων, που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο. Επιπλέον αναλαμβάνουν ποικίλα καθήκοντα και πολλές όχι σπάνια διαφορετικές ευθύνες, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο τους και να λειτουργούν με ανασταλτικό τρόπο. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι οι διευθυντές των σχολείων λειτουργούν ως τα διοικητικά στελέχη στο κατώτατο επίπεδο της ιεραρχικής διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, περιοριζόμενοι στη διεκπεραίωση και παράλληλα στην εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων (Κατσαρός, 2008).

Επίσης κάθε σχολικός διευθυντής αναλαμβάνει τη συνολική ευθύνη του σχολείου, μέσω της επίβλεψης της εργασίας των υφισταμένων αλλά και μέσω της διασφάλισης της εύρυθμης λειτουργίας της υπηρεσίας τους. Επίσης υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική απορρέει ουσιαστικά από την κεντρική εξουσία δίνοντας έμφαση στον ρόλο των σχολικών διευθυντών στους εξής τομείς (Σαΐτης, 2008) :

- διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα και διαμόρφωση παράλληλα θετικού ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο
- επίτευξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και συντονισμός της σχολικής ζωής

Σε γενικές γραμμές έχει επισημανθεί ότι ο συσχετισμός της ηγεσίας του διευθυντή σχολείου με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας διαφαίνεται σε αρκετές μελέτες, (Πασιαρδής, 2004, Παπακωνσταντίνου 2009) στις οποίες θεωρείται ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τον αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Με ορίζοντα προσδοκιών την προώθηση της δημιουργίας ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία και χαρακτηριζόμενου από τις δημοκρατικές αρχές, επισημαίνεται ότι το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει μόνο με διευθυντές, που θα αποτελούν απλούς διεκπεραιωτές των καθημερινών γραμματειακών και διοικητικών καθηκόντων. Αντίθετα, το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη από ηγέτες, οι οποίοι μπορούν να διαμορφώσουν μία στρατηγική, που θα βασίζεται σε συγκεκριμένο όραμα, εμπνέοντας με τον τρόπο αυτό τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επίσης μελετητές όπως οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2002) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα των ηγετών για τη δημιουργία σε συνδυασμό με τη μετάδοση ενός κοινού οράματος μπορεί να θεωρηθεί το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό τους για την επιτυχή δραστηριοποίησή τους.

Το όραμα αφορά ουσιαστικά σε μια νοητική εικόνα του επιθυμητού μέλλοντος, με τη μορφή μίας συνολικής πεποίθησης των εκπαιδευτικών για τον τρόπο προσέγγισης του σχολείου τους, συμβάλλοντας κατά συνέπεια στην αποστολή του. Οι επιτυχημένοι ηγέτες κατανοώντας τις ανάγκες των σχολείων θα συλλέξουν μαζί με το ανθρώπινο δυναμικό τους διάφορα δεδομένα, καταρτίζοντας ένα σχέδιο του οράματος, επιδιώκοντας τη βελτίωση των σχολικών μονάδων, την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων στη δημιουργία κοινών στόχων, σε συνδυασμό με την ενσυνείδητη δέσμευσή τους στην υλοποίηση του καθοριζόμενου οράματος (Θεοφιλίδης &

Στυλιανίδης, 2002).

### 1.3.2. Τα στιλ ηγεσίας

Οι σύγχρονοι σχολικοί διευθυντές επιβάλλεται να επιτελούν πολυδιάστατο και καθοριστικό ρόλο, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται οι εξής παράμετροι (Στραβάκου, 2003):

- χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων στον χώρο του σχολείου
- ανάπτυξη θετικού και επιθυμητού σχολικού κλίματος
- μεταχείριση του ανθρώπινου δυναμικού
- διοικητική διαχείριση σχολείων

Για να διαχειριστούν με επιτυχή τρόπο τη συγκεκριμένη πολυσχιδή τους αποστολή είναι απαραίτητη σε αρκετές περιπτώσεις η διαμόρφωση μίας ηγετικής συμπεριφοράς και η εμφάνιση ή η ανάπτυξη γνωρισμάτων και δεξιοτήτων με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να ανταπεξέλθουν στις διάφορες καταστάσεις. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι σωστοί ηγέτες πρέπει να μπορούν να αντιμετωπίζουν όλες τις ενδεχόμενες δυσκολίες, ενώ παράλληλα είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους, να αναπτύσσουν τις υπάρχουσες ικανότητές τους και να εκπαιδεύονται για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων (House et al., 2004). Είναι σαφές ότι οι διευθυντές ασκούν ισχυρή επιρροή στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών μέσω της ικανότητάς τους να επηρεάζουν τα είδη των διαφόρων οργανωτικών σχολικών χαρακτηριστικών που μπορούν να θεωρηθούν σημαντικά για μία υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση (Hitt & Tucker, 2016).

Επίσης, αν και οι επιδράσεις της ηγεσίας στη μάθηση των μαθητών διαμεσολαβούνται από άλλες συνθήκες που επηρεάζουν με πιο άμεσο τρόπο την επίδοση, θεωρείται ότι οι διευθυντές ασκούν επιρροή σε σημαντικούς παράγοντες, δίνοντας έμφαση στο σχολικό κλίμα και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών αλλά και στη λήψη αποφάσεων για το ανθρώπινο κεφάλαιο και την επαγγελματική ανάπτυξη που επηρεάζουν έμμεσα τα μαθησιακά, επηρεάζοντας έτσι άμεσα και τα αποτελέσματα των μαθητών (Cannata et al., 2017).

Οι ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν προτείνει ποικίλα θεωρητικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας που προσδιορίζουν και οργανώνουν τα είδη των ικανοτήτων

και των χαρακτηριστικών που είναι επιθυμητά στους σχολικούς ηγέτες. Αδυνατώντας να αναλύσουμε ολιστικά το μωσαϊκό των θεωρητικών μοντέλων της σχολικής ηγεσίας, θεωρήσαμε περισσότερο δόκιμο να σταθούμε στα πιο σημαντικά κατά τη γνώμη μας μοντέλα, τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν δυνάμει ως διάυλος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας σε μία σχολική μονάδα. Αναλυτικότερα:

*α) Κατανεμημένη ή κοινή ηγεσία*

Όπως επισημαίνεται η έννοια της ανάγκης για αυστηρή γραφειοκρατική ιεραρχία στον χώρο των σχολικών μονάδων έχει διαβρωθεί σε αρκετές περιπτώσεις εξαιτίας του δημοκρατικού και συμμετοχικού κινήματος αναδιάρθρωσης των σχολείων, μέσα από το οποίο προωθείται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό θεωρείται ότι η έννοια της διδακτικής ηγεσίας ως πρακτική επικεντρωμένη στον διευθυντή έχει εξελιχθεί ουσιαστικά στη μορφή μίας κοινής διδακτικής ηγεσίας, στην οποία οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τον καθορισμό των καλύτερων διδακτικών πρακτικών για το σχολείο (Marks & Printy, 2003). Στο πλαίσιο αυτό η συλλογική ή κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται στην αντίληψη ότι οι διευθυντές γενικά δεν μπορούν να θέσουν σε εφαρμογή τη διδακτική ηγεσία μόνοι τους, με αποτέλεσμα να υποστηρίζεται ότι οι κάθε είδους άκαμπτες ιεραρχίες μπορούν να δημιουργήσουν χαμηλό ηθικό και μειωμένη απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού (Tian et al, 2016).

Παράλληλα υποστηρίζεται ότι οι διευθυντές χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς για να εκπληρώσουν ηγετικούς ρόλους και να εκτελέσουν ηγετικά καθήκοντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους πυλώνες της διδακτικής ηγεσίας που διαμορφώνουν μια συνεργατική σχολική κουλτούρα. Η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο, όταν οι άτυπες ευθύνες κατανέμονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα διάφορα μοτίβα εξειδίκευσης, όπως οι ομάδες που δημιουργούνται σε αρκετές περιπτώσεις με στόχο την επίλυση διαφόρων προβλημάτων πρακτικής (Spillane et al., 2004).

Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας άρχισε να εφαρμόζεται ουσιαστικά στο Πρόγραμμα Κατανεμημένης Ηγεσίας (DLP) του Ιδρύματος Annenberg, προκειμένου να αναπτυχθούν ηγετικές ικανότητες σε αστικά σχολεία με εξαιρετικά διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς και παράλληλα με εμφανή την ανάγκη ουσιαστικής σχολικής βελτίωσης. Η



κατανεμημένη ηγεσία έχει επίσης προκαλέσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον κατά κύριο λόγο τα τελευταία χρόνια. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας έχει συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα, με πιοσημαντικά τα εξής (Hallinger & Heck, 2010):

- ατομική και συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
- ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών
- ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
- βελτίωση της σχολικής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού στην ανάγνωση και στα μαθηματικά
- διατήρηση των εκπαιδευτικών

### *β) Μετασχηματιστική ηγεσία*

Ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον έχει προκαλέσει όμως και η ηγεσία που απαιτείται για την αλλαγή των σχολείων με χαμηλές επιδόσεις. Σε αρκετές έρευνες υποστηρίζεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, στην οποία οι διευθυντές και άλλοι σχολικοί ηγέτες λειτουργούν ως παράγοντες αλλαγής, εμπνέουν και παράλληλα παρακινούν το προσωπικό να βελτιώσει την οργανωτική απόδοση σε συνεργασία. Επίσης, η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στους παρακάτω παράγοντες (Urlick & Bowers, 2014):

- ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης σχολικών αποφάσεων
- επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης
- μοντελοποίηση επαγγελματικών αξιών και πρακτικών
- παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης
- παροχή διανοητικών κινήτρων
- οικοδόμηση σχολικού οράματος

Σε γενικές γραμμές θεωρείται ότι η μετασχηματιστική σχολική ηγεσία συνδέει τους ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο ποικίλων διαδικασιών διαρκούς βελτίωσης, προκειμένου οι συνδυασμένες προσπάθειες να οδηγούν σε συλλογική αποτελεσματικότητα και θετική πορεία του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς τις περισσότερες φορές να παρακινούνται να δραστηριοποιούνται πέρα από τα ατομικά τους συμφέροντα, επενδύοντας στην επιτυχία του σχολείου ως σύνολο (Tian et al, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μία σειρά από μετα-αναλύσεις επισημάνθηκε μία μέτρια

συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επίδοσης των μαθητών. Όμως επισημάνθηκαν πιο ισχυρές σχέσεις με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και της σχολικής διαδικασίας, με πιο σημαντικές τις ατομικές πρακτικές ηγεσίας που καθορίζουν την πορεία για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και παράλληλα τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών απόδοσης. Ενδεικτικά επισημαίνεται ότι στη μετα-ανάλυση των Robinson et al. (2008) για τον αντίκτυπο των στιλ ηγεσίας επισημάνθηκε ότι η διδακτική ηγεσία είχε 3 έως 4 φορές μεγαλύτερες επιδράσεις σε σχέση με την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού από ό,τι η μετασχηματιστική ηγεσία. Σε παρόμοια έρευνα υποστηρίχθηκε ότι οι διευθυντές ασκούσαν τόσο στρατηγικές διδακτικής όσο και μετασχηματιστικής ηγεσίας για να ενισχύσουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την ικανότητά τους για βελτίωση, εισάγοντας, εφαρμόζοντας και διατηρώντας παράλληλα διάφορα πρότυπα υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης (Day et al., 2011).

Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση πως η μετασχηματιστική ηγεσία ως τύπος ηγεσίας καλλιεργεί την ταύτιση των υφισταμένων με τον ηγέτη και την υιοθέτηση κοινού οράματος και στόχων. Η μετασχηματιστική ηγεσία διακρίνεται από την αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και των κινήτρων τους στην οργάνωση. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης τις περισσότερες φορές επιλέγει να ασχοληθεί με τους υφιστάμενους του, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στην εσωτερική παρακίνησή τους και στις ανάγκες τους. Προκαλεί διανοητική διέγερση στους υφισταμένους του, προάγοντας τη δημιουργική σκέψη και ενθαρρύνοντας την επανεξέταση και αντιμετώπιση παλαιότερων καταστάσεων με περισσότερο ρηξικέλευθους τρόπους. Για ένα τέτοιο είδος ηγέτη, οι απροσδόκητες καταστάσεις θεωρούνται ευκαιρίες για μάθηση (Avolio, Bass, & Jung 1999). Αντιλαμβανόμεστε έτσι πως οι συγκεκριμένοι ηγέτες παρέχουν ευκαιρίες με τη μορφή της έμπνευσης ή της αποστολής και επιχειρούν με τον τρόπο αυτό, η επικοινωνία του οράματος να μπορεί να κατανοηθεί πλήρως, προχωρώντας στη σύνδεση του οράματος με την προσπάθεια να ενδυναμώσουν τα μέλη της οργάνωσης (Day et al., 2011).

Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στον ρόλο των ηγετών για να διαμορφωθεί η απαιτούμενη κουλτούρα των οργανισμών και να διασφαλιστεί η δέσμευση των μελών με την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης τους προς τους ηγέτες ως βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση του οράματος (Κατσαρός, 2008).

### γ) Συναλλακτική Ηγεσία

Οι Bass και Riggio (2014) προτείνουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μία διεύρυνση του μοντέλου της συναλλακτικής ηγεσίας, διατυπώνοντας τη θέση ότι μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία συνιστούν δύο εννοιολογικά ανεξάρτητες, αλλά σχετικές διαστάσεις της ηγεσίας, ενώ ο Burns (1978) θεωρεί τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία ως τα αντίθετα άκρα του συνεχούς της ηγεσίας. Σύμφωνα με τον τελευταίο, η βασική διάκριση και το κεντρικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας βασίζεται στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους τους ή στο πώς οι ηγέτες επικαλούνται τις αξίες και τα συναισθήματα των υφισταμένων τους. Η συναλλακτική ηγεσία παρακινεί τους υφισταμένους επικαλούμενη το προσωπικό τους συμφέρον και βασίζεται στη σχέση ανταλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, η συναλλακτική ηγεσία συνιστά μία διαδικασία ανταλλαγών μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, η οποία στηρίζεται σε αμοιβές και παραχωρήσεις, εκ μέρους του ηγέτη, που αποσκοπούν στην ενίσχυση της συμμόρφωσης των υφισταμένων στους κανόνες και τις πολιτικές του οργανισμού και παρέχει τη βάση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας. Ένας συναλλακτικός ηγέτης είναι πιθανότερο να ακολουθεί διαδικασίες και κανόνες που υπάρχουν ήδη σε έναν οργανισμό (Bass and Avolio, 1994). Οι συναλλακτικές πρακτικές επικεντρώνονται στην αύξηση της ποσότητας ή της ποιότητας στην απόδοση των εργαζομένων, την αντικατάσταση ενός στόχου με άλλον, την μετάβαση από τη μια δράση στην άλλη, τη μείωση της αντίστασης σε συγκεκριμένες ενέργειες ή την εφαρμογή αποφάσεων σε ένα συμφωνημένο πλαίσιο, χρησιμοποιώντας ανταμοιβές ή ακόμη και τιμωρώντας εκείνους που δεν εκπληρώνουν τους καθορισμένους στόχους. Επικεντρώνεται, θα λέγαμε, το συγκεκριμένο στη ηγεσία, στην αντιμετώπιση αλλαγών πρώτης τάξης, καθώς επενεργεί άμεσα στη συμπεριφορά των υφισταμένων σε αντίθεση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία στοχεύει σε αλλαγές ανώτερης τάξης, όπως είναι οι αλλαγές στις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις ανάγκες, οι οποίες ενέχουν έναν περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα, επιτυγχάνοντας ένα υψηλότερο επίπεδο απόδοσης και αυτοπραγμάτωσης των εργαζομένων (Bass, 1990). Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας μπορεί να πράξει έναν αποτελεσματικό και παραγωγικό χώρο εργασίας, αλλά είναι περιορισμένη σε σύγκριση με τη μετασχηματιστική ηγεσία η οποία είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη με σκοπό την αλλαγή. Κοντολογίς, οι Bass και Avolio (1994) εντόπισαν τρεις παράγοντες που αποτελούν τα βασικά στοιχεία αυτής της ηγετικής συμπεριφοράς.

- τη έκτακτη ανταμοιβή που αφορά στην ανταλλαγή αμοιβών για την επίτευξη των

καθορισμένων στόχων.

- την ενεργητική διαχείριση που αφορά στις περιπτώσεις που ο ηγέτης επιβλέπει την ομάδα για να διασφαλίζει ότι δεν γίνονται λάθη, ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση δεν επιλαμβάνεται των καταστάσεων.
- την παθητική διαχείριση αφορά στις περιπτώσεις όπου ο ηγέτης επεμβαίνει μόνο όταν ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα ή λάθη (Barnett, McCormick & Connors, 2000. Burns, 1978).

#### *δ) Ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης*

Πρόκειται για ένα ρηξικέλευθο μοντέλο ηγεσίας που δεν περιορίζεται μονάχα στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, αφορά ένα εύπλαστο και πολυπρισματικό μοντέλο ηγεσίας που αντανακλάται ολιστικά στην κοινωνική επιφάνεια. Η σύγχρονη αρθρογραφία επί της κοινωνικής δικαιοσύνης στηρίζεται σε μια πλουραλιστική αντίληψη της έννοιας (Gewirtz & Cribb, 2002), που σημαίνει αντιμετώπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως όρο "ομπρέλα" με πολλές όψεις. Μπορεί, δηλαδή, από τη μια να αφορά την κατανομή των υλικών και άυλων πόρων και από την άλλη την αποτίμηση ενός εύρους από κοινωνικές συλλογικότητες και πολιτισμικές ταυτότητες. Την ίδια στιγμή, η «ιδιότητα του μέλους μιας οποιαδήποτε ομάδας έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα και αυτό γίνεται ολοένα και πιο ξεκάθαρο. Οι ομάδες συστήνονται με διαφορετικούς τρόπους» (Griffiths, 2003, p.31).

Μπροστά στη δυσκολία συναίνεσης για ένα καθολικά αποδεκτό θεωρητικό ορισμό της έννοιας της δικαιοσύνης, οι Marshall & Oliva (2010) θέτουν το ρητορικό ερώτημα σε σχέση με το ποια είναι η πρόκληση για την κοινωνική δικαιοσύνη; Η σύγχρονη βιβλιογραφική επισκόπηση φαίνεται να μην έχει απαντήσει επαρκώς στο ερώτημα που φαίνεται να μην είναι μονοδιάστατο αλλά σύμφωνα με τους Marshall & Ward (2004), η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι επί του πρακτέου κάτι περισσότερο από τη διασφάλιση της εφαρμογής των τυπικών πτυχών της νομοθεσίας. Στην πράξη, η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης αφορά στη δημιουργία μεγαλύτερου οφέλους για τα άτομα και η δράση για κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να σημαίνει και εύρεση τρόπων για διόρθωση των ανισοτήτων πρόσβασης.

Στο πλαίσιο όμως της θεσμοθετημένης δημόσιας εκπαίδευσης με ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, έχει δημιουργηθεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο

συζήτησης, το οποίο θέτει κάποια διακριτά αλλά συνάμα και αλληλοσχετιζόμενα επιχειρήματα (Griffiths, 2003):

1. η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ρήμα, που σημαίνει ότι είναι μια δυναμική κατάσταση συμβάντων η οποία ποτέ – δε θα μπορούσε ποτέ – δεν επιτυγχάνεται μεμιάς και για όλους. Πάντοτε υπόκειται σε αναθεώρηση.
2. Το καλό για κάθε πρόσωπο επηρεάζει το καλό για όλους – όπου το “όλοι” μπορεί να σημαίνει μικρές αντιμετώπιες ομάδες, δομικές ομάδες (οικοδομημένες τόσο εκ της θέσης τους όσο και από αυτοπροσδιορισμό) και ολόκληρη την κοινωνία ως σύνολο. Το πώς μπορούν αυτές οι ομαδοποιήσεις να συστηθούν ποτέ δεν είναι σταθερό.
3. Η κοινωνική δικαιοσύνη εξαρτάται τόσο από την ‘αναγνώριση’ όσο και από την “ανακατανομή”.
4. Τα ζητήματα χρειάζεται να γίνουν κατανοητά τόσο με όρους ‘μικρών ιστοριών’ όσο και με όρους ‘μεγάλων αφηγήσεων’. Αυτό σημαίνει ότι τόσο τα τοπικά όσο και τα μεγάλης κλίμακας ζητήματα μπορούν να θεωρητικοποιηθούν (theorizing)

## **Κεφάλαιο 2: Θεσμικό Πλαίσιο και διαπολιτισμικότητα**

### **2.1 Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση**

Παρά το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος για πάνω από τριάντα έτη είναι χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, η σχετική εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές παθογένειες. Τα δύο βασικά προβλήματα που επιδρούσαν αρνητικά στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, ήταν το ζήτημα της νομιμοποίησης των αλλοδαπών και το καθεστώς της προσωρινότητας (Χριστοδούλου, 2012). Και οι δύο προαναφερόμενοι παράγοντες για μεγάλο χρονικό διάστημα λειτούργησαν αρνητικά στην ομαλή ένταξη των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον, είτε γιατί αντιμετώπιζαν οι αλλοδαποί μαθητές δυσκολίες εγγραφής, είτε γιατί δεν ήθελαν να επενδύσουν γνωστικά στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς δεν γνώριζαν αν θα εξακολουθήσουν να διαμένουν στη χώρα (Χριστοδούλου, 2012).

Δίπλα στα προαναφερόμενα προβλήματα πρέπει επίσης να συμπεριληφθεί και αυτό της έλλειψης στοιχείων όσον αφορά το σύνολο των μεταναστών στην Ελλάδα γενικά και του μαθητικού πληθυσμού των αλλοδαπών ειδικά. Συνέπεια της προαναφερόμενης ανεπάρκειας ήταν η μη δυνατότητα άσκησης ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής για ζητήματα μετανάστευσης, σε διάφορα θεσμικά πλαίσια μεταξύ των οποίων εντασσόταν και αυτό της εκπαίδευσης (Χριστοδούλου, 2012). Επίσης ανασχετικά της ορθής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα λειτούργησε και η πρακτική, να εντάσσονται οι αλλοδαποί μαθητές σε μικρότερες τάξεις από αυτές που αντιστοιχούσαν στην ηλικία τους, λόγω γνωστικών ελλειμμάτων, ιδίως σε γλωσσικό επίπεδο, πρακτική που λειτούργησε ανασχετικά στην κοινωνικοποίηση και στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο.

Θεσμικά, πρόδρομος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα συνιστά η δεκαετία του 1970 ως απότοκος της εισόδου της χώρας στην Ε.Ο.Κ. Το ελληνικό κράτος είχε δεσμευτεί να συμβιβαστεί με την ευρωπαϊκή νομοθεσία, που προέβλεπε μεταξύ άλλων την εκπαίδευση των μεταναστών (Damanakis, 2011). Η αρχή της τομής στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εντοπίζεται το 1969 με το πρώτο σχετικό διάταγμα. Πρόκειται για το Β.Δ. 664/1969 «περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδύσεως Ξένων σχολείων εις αντίστοιχους τάξεις των εν Ελλάδι σχολείων», που προέβλεπε τη την εγγραφή των μαθητών αυτών χωρίς κατατακτήριες εξετάσεις και τη μη βαθμολόγηση τους στο μάθημα των Ελληνικών.

Ακολούθως, και με αφετηρία το ολοένα και αυξανόμενο ρεύμα παλινόστησης από το 1973 και έπειτα, η Ελλάδα προσπάθησε να επιλύσει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των αποδήμων Ελλήνων με την έκδοση του Νομοθετικού Διατάγματος 339 το 1974, το οποίο προχώρησε στην ίδρυση εξατάξιου Γυμνασίου αρρένων στην Αθήνα για την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του Εξωτερικού με την ονομασία «Γυμνάσιον Αρρένων Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας» το οποίο όμως δε λειτούργησε ποτέ. Μάλιστα, το πρώτο αυτό Γυμνάσιο Απόδημων Ελληνοπαίδων είχε ιδρυθεί με σκοπό την «επί τη βάσει των αξιών του Ελληνικού και Χριστιανικού πολιτισμού διαπαιδαγώγησιν και μόρφωσιν Ελληνοπαίδων εξωτερικού». Από τη διατύπωση και μόνο του βασικού σκοπού λειτουργίας τους σχολείου δεν είναι δύσκολο να συναχθεί το συμπέρασμα, συνυπολογίζοντας και το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου, πως το σχολείο αυτό επρόκειτο να ακολουθήσει το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Κατόπιν, μεταξύ της πενταετίας 1980-1985 εγγράφονται στα ελληνικά σχολεία περί τα 5000 παιδιά ανά έτος (Damanakis, 2011). Ταυτόχρονα, και ένεκα της αυξημένης εκπαιδευτικής ανάγκης που διαγραφόταν ιδρύθηκε το 1980 ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής με Υπουργική απόφαση του 1980 (ΦΕΚ 812.2.Z/4139/20-10-1980) και (ΦΕΚ 115 Β'/4-11-1980) η οποία νομοθετήθηκε το 1983 συνάμα με τα φροντιστηριακά τμήματα, σύμφωνα με τον Ν. 1404/1983 (άρθρο 45 παρ. 1). Εν συνεχεία, την ίδια περίοδο οι κυβερνητικές ενέργειες θα προβούν στην ίδρυση σχολικών μονάδων αποκλειστικά για μαθητές του απόδημου ελληνισμού. Πιο συγκεκριμένα, με το Προεδρικό Διάταγμα 435/84 ιδρύθηκαν στην Αττική τα πρώτα σχολεία «απόδημων ελληνοπαίδων» και προβλεπόταν η φοίτηση μαθητών από αγγλόφωνες χώρες. Το 1985 με το Προεδρικό Διάταγμα 369/85 ιδρύονται σχολεία και στην Θεσσαλονίκη για μαθητές προερχόμενους από γερμανόφωνες χώρες.

Επόμενη ημερομηνία σταθμός συνιστά το 1989. Με τον Ν.1865/89 αρ.7 τα Σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων μετονομάστηκαν σε Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων. Οι σχολικές μονάδες ήταν προγραμματικά δίγλωσσες και είχαν ως στοχοθεσία την ομαλή ένταξη των μαθητών. (Δημητρίου, 2020). Εν τούτοις, η λειτουργία τους στηριζόταν περισσότερο στο μοντέλο αφομοίωσης και βασική προτεραιότητα ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Damanakis, 2011). Απόρροια αυτού ήταν οι μαθητές να χάσουν την επαφή με τη μητρική τους γλώσσα. Όπως γίνεται αντιληπτό χωρίς την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτόχθονων και παλιννοστούντων μαθητών η ένταξη μοιάζει

εξ αρχής αδύνατη και μακριά από τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εν γένει. Θα πρέπει όμως να τονιστεί πως το περιεχόμενο του θεσμικού πλαισίου μέχρι και τη δεκαετία του 1990, δεν κινούνταν στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας αλλά είχε περισσότερο «προνοιακό» χαρακτήρα, ο οποίος αντανάκλαται με την επιείκεια στους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές για τους οποίους απαιτούνταν χαμηλότερος βαθμός στις προαγωγικές και κατατακτήριες εξετάσεις (Δαμανάκης, 2000).

Τομή για το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που κρίθηκε ανεπαρκές ήταν το έτος 1996. Ο νόμος 2413/96 (ΦΕΚ Α' 124/1996 άρθρα 35-37) κατοχύρωνε δύο βαρυσήμαντες πρωτοβουλίες. Η πρώτη αφορά τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση που πλέον αναγνωρίζεται επίσημα σε κρατικό καινομοθετικό επίπεδο και η δεύτερη αφορά στην μετατροπή των Σχολείων Παλινοστούντων σε διαπολιτισμικά. Η διαφορά έγκειται ότι πλέον οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές θα φοιτούσαν στα γενικά σχολεία μαζί με τους γηγενείς. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντάσσεται πια στη δημόσια εκπαίδευση και δείχνει να αίρονται οι διαχωριστικές γραμμές, ενώ ταυτόχρονα ωθείται η αλληλεπίδραση. Επιπλέον, προβλέπεται η ύπαρξη διαπολιτισμικών σχολείων στα Νηπιαγωγεία, στα Δημοτικά Σχολεία, στα Γυμνάσια και τα Λύκεια (Γενικά και Επαγγελματικά) (Μάρκου, 2011). Μία ακόμη πρόβλεψη υπήρξε η δυνατότητα ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων επ' ονόματι εκκλησιαστικών και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών τους βρισκόταν σε συναλληλία με εκείνο των γενικών σχολείων. Με τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων, τόσο δημόσιων, όσο και ιδιωτικών, προτάχθηκε η ανάγκη να απολαμβάνουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών ή μορφωτικών αναγκών τους. Ωστόσο, τα διαπολιτισμικά σχολεία με το πέρασμα του χρόνου μετατράπηκαν σε σχολεία αλλοδαπών μαθητών, καθώς οι Έλληνες γονείς απομάκρυναν τα παιδιά τους, καθώς θεώρησαν ότι η πολιτιστική διαφορετικότητα και η γλωσσική ποικιλομορφία θα επηρέαζε τις σχολικές επιδόσεις τους (Τρουκί, 2012).

Την περίοδο 1997-2000 και 2002-2004 τέθηκαν σε λειτουργία δύο επιπλέον προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ), τα οποία αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ώστε να βελτιωθούν οι επιδόσεις των Τσιγγανοπαίδων, των Παλινοστούντων, των Μουσουλμανοπαίδων και των αλλοδαπών. Βασικός στόχος των προγραμμάτων ήταν να ενταχθούν τα παιδιά με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, να διασφαλιστεί η αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και



από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, να παρασχεθούν στους εκπαιδευτικούς οι κατάλληλες γνώσεις, το εκπαιδευτικό υλικό και τα τεχνικά μέσα, και να υποστηριχθούν οι οικογένειες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Trouki, 2012).

Το 2010 με τον Ν. 3879/20, άρθρο 26 10 εισήχθη ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες εντάχθηκαν σχολικές μονάδες που είχαν χαμηλό δείκτη όσον αφορά τα εκπαιδευτικά και κοινωνικοοικονομικά στοιχεία των μαθητών, υψηλό ποσοστό σχολικής εγκατάλειψης και περιορισμένης εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο νόμος στόχευε στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, αν και ταυτόχρονα το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παρέμενε μονοπολιτισμικό ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του (Trouki, 2012).

Σημαντικός σταθμός συνιστά το 2016 έτος κατά το οποίο τα διαπολιτισμικά σχολεία μετονομάστηκαν βάσει του Ν. 4415/2016 άρθρο 22 σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και συνδέθηκαν άρρηκτα σε συνεργατικό πλαίσιο με τα ΑΕΙ της χώρας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξελίχθηκε με τον Ν.4415/16 σε θεσμικό πλαίσιο, καθώς ο νόμος στόχευε στη δόμηση των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και στην άρση των ανισοτήτων και των κοινωνικών αποκλεισμών. Πρωτεύουσες στοχεύσεις της καινούριας νομοθετικής πρωτοβουλίας ήταν η εναρμόνιση με τις οδηγίες της ευρωπαϊκής κοινοτικής δράσης, η προώθηση ερευνητικών προγραμμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Από άποψη διοικητικής συγκρότησης οι εν λόγω σχολικές μονάδες υπάγονται στις οικείες Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις αντίστοιχα και εφαρμόζονται οι ίδιες διατάξεις που ισχύουν και για τα γενικά σχολεία. Παράλληλα ο προαναφερόμενος νόμος ρύθμιζε και ζητήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση των προσφύγων, καθώς ιδρύθηκαν Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), στις οποίες εφαρμόζεται εντατική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, προκειμένου εν συνεχεία οι πρόσφυγες μαθητές να ενταχθούν στις δημόσιες σχολικές μονάδες (ΦΕΚ Β' 2687 29-08-2016).

Κατόπιν, ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση που αφορά τη συμπερίληψη και τη διαχείριση ποικίλων διαστάσεων της διαφορετικότητας. Ο Νόμος 4547/2018 άρ. 2 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται στην ενταξιακή εκπαίδευση αποδίδοντας πιστά το πνεύμα της

ως μια "εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία.

Στις μέρες μας και σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας λειτουργούν στο σύνολό τους 26 διαπολιτισμικά σχολεία, και πιο συγκεκριμένα 13 στην Πρωτοβάθμια και 13 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Με παραδοχή την προαναφερθείσα μικρο-ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την οποία, ευσύννοπτα προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε, εύκολα γίνεται αντιληπτό, αν συνυπολογίσουμε και τις διεθνοπολιτικές εξελίξεις, ότι ο πολυπολιτισμικός πια χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αντανακλάται τις περισσότερες φορές με έναν ιδιαίτερο τρόπο στο ελληνικό σχολείο, το οποίο καλείται να διαχειριστεί ή να επιλύσει συγκεκριμένα προβλήματα. Τις περισσότερες φορές η εκπαίδευση καλείται πλέον να αντιμετωπίσει την πρόκληση της γλωσσικής και πολυπολιτισμικής ετερότητας που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο. Όμως στη συγκεκριμένη πραγματικότητα, τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες εμφανής είναι η προσθήκη της θρησκευτικής και εθνικής ετερότητας, ανατρέποντας με τον τρόπο αυτό τον παραδοσιακό και πολιτισμικά ομοιογενή χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 2008). Επίσης, υποστηρίζεται ότι το σχολείο με την αξιοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του κάθε πολιτισμού χωριστά, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη. Επίσης, θεωρείται ότι το σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στις διάφορες πολιτισμικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Γκόβαρης, 2010).

Είναι σαφές, κατά συνέπεια, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελώντας τον κατεξοχήν θεσμό στήριξης των υποκειμένων στις απαιτούμενες διαδικασίες πολιτισμικής και κοινωνικής τους ένταξης καλείται να ασκήσει σημαντική επιρροή στην δημιουργία όλων εκείνων των προϋποθέσεων, που θεωρούνται αναγκαίες για την αποδοχή της ετερότητας και του πλουραλισμού. που διακρίνουν το κοινωνικό γίνεσθαι. Παράλληλα, σημαντική θεωρείται η ανάγκη διασφάλισης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, χωρίς όμως την εξαφάνιση της ιδιαίτερης ταυτότητας των ανθρώπων. Τα περισσότερα ευρωπαϊκά σχολεία μπορούν να θεωρηθούν εν δυνάμει διαπολιτισμικά,

καθώς κανένα δημογραφικό ή οικονομικό στοιχείο δεν επιτρέπει την πρόβλεψη της ύφεσης των διαφόρων μεταναστευτικών ή και προσφυγικών ροών προς τα ευρωπαϊκά κράτη μελλοντικά, ενώ είναι σαφές ότι οι υφιστάμενες ευρωπαϊκές κοινωνίες διακρίνονται ήδη για τον πολυπολιτισμικό τους χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή δίνει έμφαση στον σεβασμό στη διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητη η εξάλειψη των ρατσιστικών διαθέσεων και τάσεων στο σύγχρονο σχολείο, με στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γεωργογιάννης, 2012).

Κύρια χαρακτηριστικά των σχολείων που εφαρμόζουν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική μπορούν να θεωρηθούν τα εξής (Μάρκου, 2016) :

- ανεκτικότητα σε ποικίλες διαφορετικές ερμηνείες και λύσεις
- έλλειψη δογματισμού
- διατήρηση της συνθετότητας
- τάση για προώθηση ρεαλιστικών γενικεύσεων
- ευελιξία

Για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αξιών από τους μαθητές απαραίτητη μπορεί να θεωρηθεί η ενεργός συμβολή των πρωταρχικών φορέων κοινωνικοποίησης, δηλαδή των μελών του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών, που μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν στον μαθητικό πληθυσμό βασικές διαπολιτισμικές αρχές, με πιο σημαντικές την αλληλεγγύη, τη δημοκρατία, την ισότητα και την ελευθερία (Μάρκου, 2016). Προκειμένου στο σχολείο να υιοθετηθούν και να πραγματοποιηθούν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής απαιτείται ο σχεδιασμός μίας μεταρρύθμισης στον τρόπο οργάνωσης του σύγχρονου σχολείου ως προς την υποδοχή του μαθητικού πληθυσμού, που διαφοροποιείται στην εθνότητα, τη γλώσσα, και τη θρησκεία. Σημαντική, όμως, μπορεί να θεωρηθεί και η προσπάθεια εκσυγχρονισμού των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, προκειμένου να προσαρμοστούν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και παράλληλα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του (Γεωργογιάννης, 2016).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει και στις ρυθμίσεις της διδασκαλίας άλλων γλωσσών, πέρα από την Ελληνική γλώσσα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κουλτούρα μπορεί να διαμορφωθεί μέσω της σύνθεσης αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, αποτελώντας

ουσιαστικά συστατικό στοιχείο της μάθησης πέρα από τη διδασκαλία. Κατά συνέπεια κύριο χαρακτηριστικό του σύγχρονου σχολείου θεωρείται η πολυπολιτισμική σύνθεση σε συνδυασμό με την προσπάθεια συνύπαρξης ατόμων με έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πολυπολιτισμικό πλαίσιο δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση κάθε είδους δυσκολιών, που ενδεχομένως απορρέουν σε κάποιες περιπτώσεις από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 2012).

Αντίθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η δυνατότητά τους να προετοιμάσουν με τον κατάλληλο τρόπο τους μαθητές για την αρμονική συνύπαρξή τους μελλοντικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης της ήδη υπάρχουσας πολυπολιτισμικότητας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται συχνά αρκετά αμήχανοι μπροστά στις νέες συνθήκες αλλά παράλληλα και μπροστά στις απαιτήσεις για τον ρόλο τους, όπως αυτές καθορίζονται από τη συγκεκριμένη ποικιλομορφία των μαθητών. Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναν καθαρά αφομοιωτικό τρόπο λειτουργίας και σκέψης, γεγονός που μπορεί να συσχετισθεί με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική (Παπαναούμ, 2004).

Σε γενικές γραμμές θεωρείται ότι οι γνώσεις που αποκτούν τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί ως προς τη δυνατότητα ανταπόκρισης στην ετερότητα, προσδιορίζονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής εμπειρίας τους αλλά και τα έτη της απασχόλησής τους και επίσης από πιθανή συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν με πρακτικό τρόπο στον χώρο του σχολείου. Μέσω της εφαρμογής όλων αυτών των στοιχείων θεωρείται ότι είναι εφικτή η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην παροχή της απαιτούμενης ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης του έργου τους, σε συνδυασμό με τη βελτίωση των επιλεγμένων διαπολιτισμικών πρακτικών που χρησιμοποιούν (Νικολάου, 2014).

Για τον λόγο αυτό θεωρείται ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί προϊόν της εφαρμογής των απαιτούμενων γνώσεων, προϋποθέτοντας την ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας τους με τον μαθητικό πληθυσμό. Όμως ακόμη και σήμερα αρκετοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην είναι πρόθυμοι να προβούν σε σημαντικές και εκτεταμένες αλλαγές, καθώς διακρίνονται από μία αίσθηση στασιμότητας, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί στον περιορισμό του ενθουσιασμού και των κινήτρων. Όμως

θεωρείται ότι αυτό το αίσθημα στασιμότητας μπορεί να περιοριστεί από την ίδια τη σχολική ηγεσία, όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια (Μάρκου, 2016).

## **2.2 Η επιλογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη διαχείριση της διαφορετικότητας**

Στις μέρες μας τα έθνη, οι κοινωνίες, οι κοινότητες και γενικότερα όλοι οι κοινωνικοί σχηματισμοί έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την ετερότητα (Valiandes, 2015).

Η ετερότητα αποτελώντας μέρος του κανόνα κι όχι εξαίρεση μπορεί να εκταθεί μέσα από την παρουσίαση πολλών στοιχείων. Επίσης, υπερβαίνει τις κάθε είδους πρότερες τυποποιήσεις, που αφορούν τη διαφορετικότητα, με πιο σημαντικές τις εξής (Γκόβαρης, 2010) :

- θρησκευτικές πεποιθήσεις
- γλωσσικό υπόβαθρο
- χρώμα δέρματος
- εθνική καταγωγή πολιτών

Επίσης συμπεριλαμβάνονται πλέον και αρκετές παράμετροι, που αφορούν τις πνευματικές και φυσικές ικανότητες αλλά και τις ατομικές εμπειρίες. Σε δεοντολογικό επίπεδο κατά κύριο λόγο στον σύγχρονο κόσμο έμφαση δίνεται στην αναγνώριση και στην αξιοποίηση της διαφορετικότητας. Για τον λόγο αυτό επισημαίνεται ότι με απώτερο σκοπό τη συμπερίληψη, η προσπάθεια ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα μπορεί να προσεγγιστεί ως μία σημαντική θεσμική και ηθική υποχρέωση. Στον χώρο των σχολείων εκφράζεται ουσιαστική η αισιοδοξία της ευρύτερης κοινωνίας για την μετακένωση των διαπολιτισμικών αξιών στους μαθητές που βασίζονται στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας αλλά επίσης και για την παροχή της δυνατότητας ισότιμης πρόσβασης στην μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία σε όλους τους μαθητές (Παπαναούμ, 2004).

Κατά κοινή ομολογία, ο κοινωνικός και πολιτιστικός πλουραλισμός της σύγχρονης πραγματικότητας έχει αναδείξει τις διαφορετικές εκφράσεις του σχολικού δυναμικού, αμφισβητώντας με τον τρόπο αυτό την τυπική εικόνα του μέσου μαθητή. Είναι απαραίτητο όλοι να συνειδητοποιήσουμε ότι η σύγχρονη κοινωνία αποτελείται από έναν πληθυσμό, στον οποίο κάθε άτομο παρουσιάζεται διαφορετικό από τα άλλα. Επίσης, ο

μονοδιάστατος και τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης θεωρείται από τους περισσότερους μελετητές ανεπαρκής για την υλοποίηση των σύγχρονων προσδοκιών της διδακτικής διαδικασίας (Νικολάου, 2014). Αυτό αντανακλάται περίτρανα από την πραγματικότητα των έντονα διαφοροποιημένων πολυπολιτισμικών τάξεων, σε συνάρτηση με τα συχνά φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και τις ατέρμονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές των συστημάτων παγκοσμίως, οι οποίες υπαγορεύουν την ανάγκη για διερεύνηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, όπως η διαφοροποίηση, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν την ολιστική ανάπτυξη του εκάστοτε μαθητή έτσι ώστε να προχωρήσει προς τη σχολική και την προσωπική επιτυχία. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται πως μία εξ αυτών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να δια- χειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τη διαρκώς αυξανόμενη ποικιλομορφία του πολυεπίπεδου μικτού σχολικού δυναμικού.

Η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει τις ρίζες της στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού (Vygotsky, 1978), και δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης σε συνάρτηση με τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντός του. Κορωνίδα αυτής της διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2010· Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008), και θα πρέπει να βρει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003), διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά να μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Koutselini, 2008· Koutselini & Valiande, 2009). Η πράξη αυτή αποκτά νόημα για τον μαθητή όταν συνδέεται με τις εμπειρίες του και τα ενδιαφέροντά του, όταν προκύπτει ως δική του ανάγκη και όταν είναι ανάλογη με το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων του, ώστε να μπορεί να ενεργοποιήσει τους νοητικούς και μαθησιακούς μηχανισμούς και στρατηγικές του. Ωστόσο, κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν θα πρέπει να συγχέεται με την εξατομικευμένη διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας σχεδιάζονται υλικό και δραστηριότητες ατομικά για έναν και μόνο μαθητή.

Παράλληλα θεωρείται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μόνο μία άλλη διδακτική στρατηγική, αλλά αντίθετα μπορεί να προσεγγιστεί περισσότερο ως ένας άλλος τρόπος σκέψης, ο οποίος ασκεί σημαντική επιρροή στον τρόπο προσέγγισης της

διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και στον τρόπο διαχείρισης του χρόνου εφαρμογής των διαφόρων προγραμμάτων και αξιολόγησης παράλληλα της διδασκαλίας (Antoniou & Kyriakides, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό η διαφοροποίηση μπορεί να προσεγγιστεί ως μία τεχνική ενσωμάτωσης του μαθητικού πληθυσμού σε ομάδες με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια, με την προϋπόθεση όμως της υλοποίησης των καθορισμένων στόχων της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Πέρα από αυτά υποστηρίζεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δημιουργεί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις αντιστοιχίας στις διάφορες ατομικές και δια-ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή που δίνουν ώθηση στην υλοποίηση της βέλτιστης και αποτελεσματικότερης μαθησιακής εμπειρίας (Γκόβαρης, 2010).

Είναι σαφές ότι εάν η διαφορετικότητα προσεγγιστεί ως αντικειμενικό γεγονός, τότε αναμφισβήτητα η ετερότητα μπορεί να θεωρηθεί η δράση που αναλαμβάνεται σε ατομικό, συλλογικό αλλά και σε θεσμικό επίπεδο, προκειμένου η δράση αυτή να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διαφορετικότητας. Αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως ανθρωποπλαστική και ανθρωποκεντρική παιδαγωγική πρόταση προωθεί με ολιστικό τρόπο την ισότητα, τότε μπορεί να επεκταθεί στην επιτυχία, την ισότητα των ευκαιριών και στην ισότητα στην πρόσβαση. Για τον λόγο αυτό θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην υποστήριξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης για όλον τον μαθητικό πληθυσμό (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

Πρέπει να επισημανθεί όμως ότι η διαφοροποίηση δεν αφορά την απόκλιση προς τα στοιχεία, που αποκλίνουν από τη νόρμα, ενώ επίσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μία στρατηγική προώθησης παροχών προς όλες τις ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες (Creemers & Kyriakides 2015). Σε γενικές γραμμές, αν συνυπολογιστεί πως η ίδια η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μια δεδομένη συνταγή προς υλοποίηση (Tomlinson, 2001), αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση, δε θα ήταν άστοχος ο ισχυρισμός πως η αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αυτή η οποία μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών κατορθώνει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για μάθηση. Ταυτόχρονα, όμως, μπορεί να ιδωθεί ως μία αναγνώριση της σημασίας του διαφορετικού, αναδεικνύοντας την αντίληψη ότι το διαφορετικό έχει τη δυνατότητα παρώθησης της μετεξέλιξης και του εκσυγχρονισμού των σχολικών μονάδων, που θα μπορέσουν με αποτελεσματικό τρόπο να προσλάβουν

και ταυτόχρονα να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα. Για τον λόγο αυτό σημαντική θεωρείται η επιδίωξη της συμπερίληψης, του μετασχηματισμού και στη συνέχεια της ανάπτυξης και της επιβίωσης σε ένα άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη πολιτική είναι εμφανής και στον τρόπο προβολής της επιδιωκόμενης πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς θεωρείται ότι η Ευρώπη της συμπερίληψης και της κοινωνικής συνοχής αλλά παράλληλα και της εξάλειψης της περιθωριοποίησης αποτελεί ουσιαστικά την Ευρώπη, η οποία δίνει έμφαση στην προαγωγή της έρευνας, της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας και η οποία μπορεί με τον τρόπο αυτό να αποτελέσει την πιο ανταγωνιστική οικονομική δύναμη σε διεθνές επίπεδο (Μάρκου, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί αλλά και η ηγεσία στις σχολικές μονάδες καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της συμπερίληψης ως κοινωνική δικαιοσύνη που μπορεί να διασφαλίσει την ισότητα στις εκπαιδευτικές παροχές και επίσης την πρόκληση της προώθησης της αριστείας για τη δημιουργία μίας περισσότερο ανταγωνιστικής αλλά και εύρωστης κοινωνίας. Οι σχολικοί ηγέτες, όπως θα επισημανθεί και σε επόμενη ενότητα καλούνται να προωθήσουν όλα αυτά τα στοιχεία για τον μαθητικό πληθυσμό των σχολικών τους μονάδων, ασκώντας εκείνη τη μορφή ηγεσίας, η οποία θα μπορεί να στηρίζει και να καθοδηγεί αλλά επίσης και να εμπνέει και να παρακινεί και τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς (Day et al, 2001b). Κατά συνέπεια αναμένεται η ηγεσία να μπορεί να διαφοροποιηθεί και παράλληλα να προσαρμοστεί, προκειμένου να πετύχει την ικανοποίηση των αναγκών της διαφορετικότητας των μαθητών. Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η σημασία της διαφοροποίησης απορρέει από την κατανόηση της διαφορετικότητας όλων των ανθρώπων αλλά και του ρόλου της στον τρόπο μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των ανθρώπων (Κουτσελίνη, 2007).

Με βάση αυτά τα στοιχεία αναδεικνύεται η ανάγκη εφαρμογής διαφόρων εξατομικευμένων προσεγγίσεων και ταυτόχρονα δράσεων για την κάθε ομάδα ατόμων ξεχωριστά αλλά όχι για το κάθε άτομο ξεχωριστά. Όμως υπάρχουν και μελετητές, οι οποίοι θεωρούν ότι είναι δύσκολη σε κάποιες περιπτώσεις η εφαρμογή των ειδικών τύπων διαφοροποίησης στη διδασκαλία, η οποία μπορεί να λύσει το πρόβλημα της πολυπλοκότητας των διαφορετικών βαθμών μάθησης των μαθητών. Επίσης θεωρούν ότι οι πιο σημαντικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι εξής (Tomlinson & McTighe, 2006):

- ο εκπαιδευτικός εστιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε βασικά σημεία



- ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις ανάγκες της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού και ανταποκρίνεται σε αυτές
- η αξιολόγηση θεωρείται ιδιαίτερη σημαντική για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ο εκπαιδευτικός προχωρεί στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, αλλά παράλληλα και της διαδικασίας και του τελικού προϊόντος της μαθησιακής διαδικασίας
- η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με βάση τη δυναμική τους
- η εφαρμογή της διαφοροποίησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις σχέσεις συνεργασίας στην τάξη ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς
- η προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ατομική και στην ομαδική εργασία

Οι προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που μπορούν να ασκούν θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλές και θεωρούνται σημαντικές για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη είναι απαραίτητο να ανανεώσουν τον παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο σκέψης τους και να έχουν τη διάθεση να αφιερώσουν αρκετό χρόνο, καταβάλλοντας σημαντική προσπάθεια για την αποτελεσματική διαχείριση των αναγκών της διαφορετικότητας (Κουτσελίνη, 2015).

Επιπλέον αρκετοί μελετητές επισημαίνουν ότι για να οδηγηθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα επιθυμητά αποτελέσματα, είναι απαραίτητη η λειτουργία της να πραγματοποιείται με ισορροπημένο τρόπο και να βασίζεται στην καλλιέργεια μίας επιτυχούς επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Παράλληλα διατυπώνεται η αντίληψη ότι η υλοποίηση των μαθησιακών και διδακτικών στόχων μπορεί να βασιστεί στις εξής παραμέτρους (Γεωργογιάννης, 2012) :

- αντιστοιχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών
- σαφής διατύπωση των διαφόρων στόχων
- παροχή κινήτρων και ενθάρρυνση
- ισότιμες ευκαιρίες

- σεβασμός του χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών των μαθητών

Επίσης είναι σαφές ότι η προώθηση της εναλλακτικής μάθησης μέσω των διαδικασιών της διερευνητικής, ανακαλυπτικής και συμμετοχικής διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει στη μεγιστοποίηση των διαφόρων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε πολλές έρευνες υποστηρίζεται ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, της οποίας είναι σημαντικός ο θετικός αντίκτυπος στην ακαδημαϊκή γνώση των μαθητών, μπορεί να αποτελέσει σημαντική λύση στο πρόβλημα της ποικιλομορφίας στην τάξη και της αποτροπής της σχολικής αποτυχίας (Κουτσελίνη, 2015).

Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις με βάση τη δυναμική τους. Ταυτόχρονα η διαφοροποίηση μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το φύλο ή τη μαθησιακή ετοιμότητα. Σε αρκετές περιπτώσεις θεωρείται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει την απόκτηση των γνώσεων με ενεργητικό τρόπο και επίσης διευκολύνει τη διερευνητική και βιωματική μάθηση. Είναι σαφές ότι μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η δημιουργική και διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές μπορεί να προωθηθεί, διαμορφώνοντας και τις κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας. Πέρα από αυτά ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται σημαντικός και για την προσπάθεια διαμόρφωσης των κατάλληλων προϋποθέσεων για τη γνωστική αλλά και τη μεταγνωστική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού (Karageorgou, 2008).

Είναι σαφές ότι οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν στην ανεξάρτητη εργασία και παράλληλα να επικοινωνήσουν με σεβασμό και σύνεση αλλά και να εκφράζουν αμοιβαία συναισθήματα. Επίσης είναι κατανοητό ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή στην επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας και της κριτικής σκέψης. Κατά συνέπεια η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τη δυνατότητα παροχής ποιοτικής ανατροφοδότησης στον μαθητικό πληθυσμό, αποτελώντας με τον τρόπο αυτό ένα σημαντικό στοιχείο της αποτελεσματικής χρήσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία εμφανίζεται συχνά και με θετικό τρόπο για κάθε μαθητή (Koutselini & Stavrou, 2016).

Πρέπει να επισημανθεί ότι σε γενικές γραμμές εκ μέρους αρκετών ημεδαπών μαθητών και εκπαιδευτικών συχνά αναπτύσσονται ξενοφοβικά και ρατσιστικά φαινόμενα, τα οποία δίνουν έμφαση στην υιοθέτηση διαφόρων στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς την εικόνα των υιοθετούμενων προτύπων και πληροφοριών από το φιλικό, οικογενειακό και παράλληλα από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Valiandes, 2015).

Επιπρόσθετα, υιοθετούνται σε κάποιες περιπτώσεις διάφορες στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς την εικόνα του διαφορετικού, του ξένου και του άλλου. Επίσης υποστηρίζεται ότι η θεμελίωση του αναστοχασμού όλων αυτών των αντιλήψεων είναι συχνά ελλιπής, εξαιτίας της απουσίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως προς το θέμα της ετερότητας αλλά και ως προς τις πρακτικές κατάλληλης ανταπόκρισης (Day et al, 2001).

Όλα αυτά αποδίδονται στο ότι δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα ανακάλυψης νέων οπτικών και ευαισθητοποίησης και ταυτόχρονα δεν παρέχονται οι απαιτούμενες πρακτικές πρόσφορης προσέγγισης. Επίσης, τα συγκεκριμένα στοιχεία αντιτίθενται στην πρόθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Για τον λόγο αυτό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την επιθυμία τους για τη συστηματική τους επιμόρφωση ως προς τα διάφορα θέματα, που αφορούν την προσέγγιση της διαφορετικότητας. Αυτό θεωρείται κατά συνέπεια βασική προτεραιότητα, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανέτοιμοι να διδάξουν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να ενισχύονται τo άγχος και η ανησυχία τους (Κουτσελίνη, 2015).

## **Κεφάλαιο 3: Σχολική ηγεσία και διαφορετικότητα**

### **3.1 Σχολική ηγεσία και διαχείριση διαφορετικότητας**

Οι νέες συνθήκες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια σε ένα καθαρά παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, αλλά επίσης και η διαρκής μετακίνηση ανθρώπων μεταξύ των διαφόρων κρατών, με αποτέλεσμα την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον παιδιών με πολιτισμικό υπόβαθρο το οποίο διαφοροποιείται από το πολιτισμικό υπόβαθρο της κυρίαρχης ομάδας, προωθεί τη δημιουργία νέων προκλήσεων, επιτάσσοντας την υιοθέτηση των απαιτούμενων μέτρων προς την ομαλή ένταξή τους στον χώρο του σχολείου και γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία υιοθετείται από την εκάστοτε χώρα υποδοχής, καθορίζει την κουλτούρα του σχολείου και παράλληλα τις αναπτυσσόμενες σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια στην ουσιαστική συνοχή της κοινωνίας (Webb et al, 2004).

Τη σύγχρονη εποχή δημιουργούνται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον νέες προκλήσεις εξαιτίας των ευρύτερων ραγδαίων εξελίξεων, οι οποίες σημειώνονται σε τεχνολογικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τη συνεπαγόμενη μεταβολή της σύνθεσης των μαθητών ως προς τα διάφορα πολιτισμικά γνωρίσματα (Κουτσελίνη, 2015).

Όπως επισημαίνουν αρκετοί μελετητές, τα περισσότερα κράτη υιοθετούν διαφορετικά μέτρα στην προσπάθεια να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα, τα οποία τις περισσότερες φορές καθορίζονται από τη διάθεση για αναγνώριση, αλλά παράλληλα και τη διάθεσή για αποδοχή και ομαλή ενσωμάτωση των διαφοροποιημένων πολιτισμικών γνωρισμάτων σε όλους τους τομείς (Webb et al, 2004).

Οι εκπαιδευτικές τακτικές που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν θεωρείται ότι καθορίζουν την πορεία όλου του μαθητικού πληθυσμού σε όλα τα επίπεδα, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση ενός κλίματος παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους, δικαιοσύνης, σεβασμού και ενός κλίματος ισότητας. Στο πλαίσιο αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φορείς προχωρούν στην υιοθέτηση των διαφόρων πρακτικών για την εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού, καθορίζοντας με τον τρόπο αυτό την πρόοδό τους σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο (Webb et al, 2003). Υπογραμμίζεται παράλληλα ότι μέχρι σήμερα τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα προχωρούν στην υιοθέτηση μίας

φιλοσοφίας η οποία δίνει έμφαση στις αρχές του νεωτερισμού. Κατά συνέπεια θεωρείται ότι η απόκτηση όλο και περισσότερων γνώσεων μπορεί να θεωρηθεί ο πιο σημαντικός παράγοντας για την εξέλιξη της κοινωνίας και των ατόμων. Παράλληλα υποστηρίζεται ότι τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα επιλέγουν την υιοθέτηση της λογικής των περισσότερων βιομηχανικών κοινωνιών, ενώ, επίσης, μπορούν να επηρεαστούν από τη συγκεκριμένη λογική στον τρόπο διαμόρφωσης της εσωτερικής τους πολιτικής. Με βάση αυτά τα στοιχεία θεωρείται ότι δε λαμβάνεται υπόψιν η πολιτισμική και κοινωνική ετερότητα, με αποτέλεσμα να μην δημιουργείται η κοινωνική και ατομική αδικία (Παπαναού, 2004).

Αντίθετα με όλα αυτά τα στοιχεία ο ρόλος του σχολείου αφορά κατά κύριο λόγο στην προσπάθεια να αντισταθμίσει τα εμπόδια και τις ανισότητες που προκαλούνται και να επιτυγχάνει τη διασφάλιση της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι απαραίτητο να μπορεί να υπολογίζει τις ανάγκες του συνολικού μαθητικού πληθυσμού ανεξαρτήτως προέλευσης και παράλληλα να μπορεί να κάνει πρόσληψη της διαφορετικότητας ως προνόμιο και όχι ως τροχοπέδη προς όφελος τόσο όλων των μαθητών, όσο και των υπόλοιπων μελών του σχολείου αλλά και γενικότερα της κοινωνίας. Επίσης υποστηρίζεται ότι το διεθνές ενδιαφέρον για τη διαχείριση της ετερότητας στον εκπαιδευτικό χώρο αυξάνεται διαρκώς, συμβάλλοντας με θετικό τρόπο στη βελτίωση και στην ενίσχυση της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Zan & Donegan-Ritter, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό οι διευθυντές οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο στην ετερότητα, θεωρώντας την ως πρόκληση και όχι ως πρόβλημα. Υπό το πρίσμα αυτό, οι σχολικοί ηγέτες έχοντας τα ανάλογα εχέγγνα θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία, να προωθούν παιδαγωγικές στρατηγικές που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη και να προλαμβάνουν περιστατικά ρατσισμού και στιγματισμού (Lee, 2011). Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από «διαπολιτισμική επάρκεια» και «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Πρόκειται για δύο όρους που με τα λόγια του Γεωργογιάννη (2006), ο πρώτος, δηλαδή η «διαπολιτισμική επάρκεια» αναφέρεται στη «θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση [...] που αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας», ενώ ο δεύτερος, η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» δηλώνει την «ικανότητα διαχείρισης, αλλά και

μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία». Ο σχολικός διευθυντής λοιπόν, στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού σχολείου, προσαρμόζει τις πρακτικές του στις κοινωνικές απαιτήσεις, με στόχο τόσο τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και τη διατήρηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους (Γεωργογιάννης, 2006).

Ας μην λησμονούμε πως οι σχολικοί ηγέτες ως υπεύθυνοι των σχολείων και ταυτόχρονα ως φορείς που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, καλούνται να συμβάλουν πρωτίστως στην αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Σε αρκετές περιπτώσεις συμβάλλουν και στην υλοποίηση των καθοριζόμενων στόχων, οι οποίοι αποτελούν βασικούς παράγοντες προώθησης της επαγγελματικής, ακαδημαϊκής και προσωπικής πορείας των μαθητών (Valiandes, 2015). Κατά συνέπεια ο ρόλος της ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός για τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων και τη διαμόρφωση του τρόπου λειτουργίας τους, προκειμένου να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις σύγχρονες προκλήσεις, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής αλλά και ενεργού συμμετοχής όλου του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, οι σχολικοί ηγέτες είναι απαραίτητο να μπορέσουν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο στην ετερότητα και ταυτόχρονα να μπορούν να διασφαλίσουν την ομαλή ενσωμάτωση και την ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική ανέλιξη όλων των μαθητών (Μελισσόπουλος, 2006).

Η ενσωμάτωση των μαθητών με κατάλληλο τρόπο στις νέες ανάγκες και η επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται διαρκώς στον χώρο του σχολείου μπορούν να ανταποκριθούν, αξιοποιώντας εκείνες τις πρακτικές, οι οποίες συμβαδίζουν με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από αρκετούς μελετητές στην ηγεσία για μάθηση, στο πλαίσιο της οποίας οι σχολικοί ηγέτες εργάζονται με συνειδητό τρόπο, προκειμένου να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου, βελτιώνοντας τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού (Robinson et al., 2008). Σε γενικές γραμμές επισημαίνεται ότι οι σε αρκετές περιπτώσεις εμφανής είναι η πρόκληση επίτευξης ενός κοινού οράματος, που αφορά τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλου του μαθητικού πληθυσμού σε τάξεις μικτής ικανότητας. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι ηγέτες που επιλέγουν να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση στο σχολείο κατανοούν ότι η κάθε είδους βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να πραγματοποιηθεί με την υλοποίηση από τους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό προσανατολίζονται τις περισσότερες φορές στις άμεσες επιδράσεις της

επιμόρφωσης σε ζητήματα διαφοροποίησης, στην ανάπτυξη και παράλληλα στη βελτίωση των διαφόρων αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στις έμμεσες επιδράσεις που θα αντανακλάται και στα μαθησιακά αποτελέσματα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Valiandes, 2015). Για να καταφέρει όμως ο ηγέτης να δώσει τις κατάλληλες ευκαιρίες για ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει πρώτα να τους γνωρίσει, να μάθει τα ταλέντα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις δυσκολίες και τις αδυναμίες τους. Μονάχα τότε θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις αυθεντικές τους ανάγκες και θα μπορέσει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο επιμόρφωσης, στήριξης και ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό ο ηγέτης έρχεται αντιμέτωπος με τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του, οι οποίοι δεν έχουν όλοι τον ίδιο βαθμό ετοιμότητας για να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη τους.

Ο σύνθετος χαρακτήρας ενός τόσο δυναμικού πλαισίου ανάπτυξης της ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί μία σημαντική πρόκληση, η οποία είναι αδύνατο να ικανοποιηθεί στο πλαίσιο των διαφόρων συνταγών και παράλληλα των στενά καθορισμένων πλαισίων. Ένας από τους πιο δύσκολους τομείς που καλούνται να διαχειριστούν οι σχολικοί ηγέτες είναι το λεπτό και αρκετά συναισθηματικά φορτισμένο ζήτημα των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοτικές, φυλετικές όπως επίσης και εθνικές ομάδες (Neophytou et al, 2011). Επίσης τις περισσότερες φορές οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να δημιουργήσουν ένα θεμέλιο ασφάλειας και σεβασμού, προκειμένου οι σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες και διαφορετικά άτομα να μπορούν να ευδοκιμήσουν. Έχοντας αξιολογήσει τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και παράλληλα έχοντας προσδιορίσει τις πιο σημαντικές προτεραιότητες στο σχολείο, οι ηγέτες είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα σχέδιο για τη βελτίωση των σχέσεων, ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές δράσεις των εκπαιδευτικών των σχολικών ηγετών (Ninley, 2006).

*α) Προσεγγίσεις που εμπλέκουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Sergiovanni, 2001):*

- διερεύνηση δεδομένων: αναφέρεται στη διερεύνηση των δεδομένων και κατά κύριο λόγο των αναλυτικών αποτελεσμάτων επίδοσης, ως σημείο εκκίνησης, που μπορεί να οδηγήσει σε διάφορα είδη αλλαγών
- οργανωτικές: μεταβάλλουν τις διάφορες οργανωτικές δομές με πρακτικές, που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων

- *όραμα του σχολείου ή της περιφέρειας:* χρησιμοποιούν το όραμα του σχολείου ως πυλώνα για τη διατήρηση σημαντικών στόχων, όπως είναι ο σεβασμός, η ενότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη
- *επαγγελματική ανάπτυξη:* οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις επιδιώκουν την εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων ως προς τις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές ομάδες
- *διαφορετική στελέχωση:* αυξάνουν την εθνική, πολιτιστική και παράλληλα γλωσσική ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών ως μια πορεία προς τη διευκόλυνση της ένταξης της διαφορετικότητας

β) *Προσεγγίσεις που έχουν σχεδιαστεί για να ασκούν σημαντικό ρόλο στον μαθητικό πληθυσμό (Sergiovanni, 2001) :*

- *παιδαγωγικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών:* μέσω των συγκεκριμένων προσεγγίσεων ενσωματώνονται οι διεθνικιστικές σχέσεις στο πρόγραμμα σπουδών ή σε κάποιες περιπτώσεις επιλέγονται να αξιοποιηθούν διδακτικές πρακτικές, που ενθαρρύνουν τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων
- *ειδικές εκδηλώσεις:* μέσω των συγκεκριμένων προσεγγίσεων δημιουργούνται ειδικές στιγμές για την επίδειξη σεβασμού στους διαφορετικούς πολιτισμούς των σχολικών μονάδων, ενώ επίσης καλλιεργούνται η ευαισθητοποίηση για τις διαφορές και ομοιότητες, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων
- *προγραμματικές:* σε αυτές τις προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνονται η επίλυση των διαφόρων συγκρούσεων, η διδασκαλία και η καθοδήγηση, αλλά ταυτόχρονα και διάφορα εξωσχολικά προγράμματα
- *συμμετοχή γονιών:* μέσω αυτών των προσεγγίσεων αναπτύσσεται ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία
- *επέκταση της σχολικής κοινότητας:* με τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις συνδέεται το σχολείο με διεθνείς, εθνικές ή τοπικές κοινότητες
- *πρότυπα συμπεριφοράς:* οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις εστιάζουν το ενδιαφέρον στην καλλιέργεια συνεπών προτύπων συμπεριφοράς σε όλες τις διαφορετικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού.

γ) *Προσεγγίσεις που έχουν σχεδιαστεί για να προσεγγίσουν διευρυμένα ακροατήρια (Sergio- vanni, 2001) :*



- Αξιοποίηση πόρων: με τις προσεγγίσεις αυτές δημιουργούνται επιπρόσθετοι πόροι, που διευκολύνουν τις προσπάθειες του σύγχρονου σχολείου να βελτιώσει τις διάφορες εθνοτικές σχέσεις.

### **3.2. Μοντέλα ηγεσίας για τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχτεί και συνεχίζει να δέχεται και στην εποχή μας έναν αυξημένο αριθμό παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο των περισσότερων μαθητών. Το συγκεκριμένο γεγονός οδηγεί ουσιαστικά στη δημιουργία νέων προκλήσεων και συνθηκών στον χώρο του σχολείου και κατά συνέπεια αναδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης των πιο κατάλληλων και πρόσφορων λύσεων για όλους τους μαθητές. Οι υιοθετούμενες στρατηγικές καθορίζουν ουσιαστικά την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους, προκαλώντας τις περισσότερες φορές σημαντικές δυσκολίες στην ενσωμάτωση και την ακαδημαϊκή ανέλιξη της διαφορετικότητας σε κοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Αυτό αποδίδεται στο ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αξιολογούνται τα γνωρίσματα και οι γνώσεις των μαθητών που προέρχονται από άλλα κράτη (Valiandes, 2015).

Αυτά τα παιδιά τις περισσότερες φορές διδάσκονται σε διαφορετική γλώσσα σε σχέση με τη μητρική τους η οποία όχι μόνο δεν εμπλουτίζεται αλλά παράλληλα και δεν διδάσκεται μέσα στις τάξεις, με αποτέλεσμα να μην ευνοείται η συμμετοχή και η πρόοδος τους στο πλαίσιο της μετωπικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της μετωπικής διδασκαλίας, αναδεικνύεται η ανάγκη της αποστήθισης της διδακτέας ύλης, η οποία εφαρμόζεται τις περισσότερες φορές στις ελληνικές μικτές τάξεις. Επιπλέον, αρνητικοί παράγοντες πέρα από τα προηγούμενα στοιχεία για την ομαλή ενσωμάτωση της διαφορετικότητας στη νέα πραγματικότητα θεωρούνται οι εξής (Hattie, 2009):

- οικονομικά, οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα
- ανησυχίες, οι οποίες συσχετίζονται με την κάθε ηλικία
- δυσκολίες, οι οποίες προκαλούνται από τη μετάβαση από το κράτος καταγωγής στο κράτος υποδοχής

Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κοινωνική και προσωπική ποικιλομορφία του μαθητή και ότι εμπλέκονται και δίνουν έμφαση σε αρκετές περιπτώσεις μόνο στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η προοπτική, εν μέρει, θεωρείται ότι διατηρεί τις αντιλήψεις, οι οποίες έχουν διατυπωθεί για τον στοχαστικό

εκπαιδευτικό (Tomlinson & McTighe, 2006).

Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται διαφορετικά τη διαδικασία της διδασκαλίας και διαχείρισης της γνώσης, όταν συνεργάζονται με συναδέλφους ή σε κάποιες περιπτώσεις αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, ένα όχι αμελητέο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ηγεσία συμβάλλει στη διοίκηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ότι οι δύο αυτές δραστηριότητες βασίζονται σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης κατά την οποία δεν εμπλέκονται μόνο οι σχολικοί ηγέτες αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς εμπλέκονται σε μία διαδικασία διαχείρισης και αλλαγής και της προσωπικής τους ανάπτυξης που μπορεί να συσχετισθεί κατά συνέπεια με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την πρακτική (Robinson et al, 2008).

Οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες ουσιαστικά εμπλέκονται τις περισσότερες φορές στο επιχειρησιακό έργο της επίλυσης προβλημάτων καθώς και στον στρατηγικό σχεδιασμό που απαιτεί προβληματισμό, διερεύνηση και κριτική αξιολόγηση. Με βάση πρόσφατες έρευνες επισημαίνεται ότι, από πρακτική άποψη, η τυπική απάντηση στη διαχείριση της εκπαιδευτικής ποικιλομορφίας είναι αυτή στην οποία συμπεριλαμβάνεται ουσιαστικά μια βίαιη αφομοίωση σε μια κυρίαρχη εθνική κουλτούρα (Γκόβαρης, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η αυξανόμενη ανάγκη για τον εντοπισμό, την έμφαση και την ενσωμάτωση της κατανόησης της ποικιλομορφίας με την αξία της ως δυνητικού πόρου στο πλαίσιο της πρακτικής της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Ωστόσο, οι πρώτες προσπάθειες οι οποίες έχουν σημειωθεί προς αυτή την κατεύθυνση ακολουθούν έναν τρόπο που απορρέει τις περισσότερες φορές από την πρακτική των επιχειρήσεων και της διοίκησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδειξη ενδιαφέροντος για την ποικιλομορφία τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στην εκπαιδευτική διοίκηση συνεπάγεται την αναγνώριση ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει στην ηγεσία της μάθησης και σε κάθε δεδομένη στιγμή μπορεί να διαχειριστεί κάθε παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσελίνη, 2015).

Έμφαση πρέπει να δοθεί επίσης και στα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν για την επιτυχή διαχείριση της διαφορετικότητας. Αρχικά σημαντική θεωρείται η εφαρμογή του μοντέλου της συναλλακτικής ηγεσίας, η οποία δίνει έμφαση στις διάφορες συναλλαγές και ταυτόχρονα στην προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι

ανάγκες των υφισταμένων, μέσω της αξιοποίησης των διαφόρων παροχών. Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο το ενδιαφέρον εστιάζεται στη δυνατότητα των συναλλακτικών ηγετών να διαχειριστούν διάφορες παροχές προς τους υφισταμένους τους, οι οποίες παρουσιάζονται ελκυστικές (Robinson et al, 2008).

Παράλληλα υποστηρίζεται ότι οι ηγέτες αυτοί προχωρούν στην εξαργύρωση των παροχών, που δίνουν σε κάθε υφιστάμενό τους, μέσω των διαφόρων εργασιών, που οι ίδιοι μπορούν να παρέχουν, για να υλοποιηθεί η αποστολή των σχολικών μονάδων. Οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι υιοθετούν τις βασικές αρχές αυτού του μοντέλου επιδιώκουν τη διατήρηση οργανωτικής αρμονίας και πιο συγκεκριμένα την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων. Σε γενικές γραμμές στο πλαίσιο του συναλλακτικού μοντέλου η διαφορετικότητα μπορεί να εντοπιστεί σε σχέση με τα διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα και τις παροχές, τα οποία μπορούν να διαφοροποιήσουν τη δράση και την εργασία τους (Day et al, 2001b).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο πολύπλοκος, ασταθής και ασαφής χαρακτήρας της διαδικασίας άσκησης της ηγεσίας καθιστά δύσκολη την προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της επιτυχημένης ηγεσίας. Αναντίλεκτα, η επιτυχημένη ηγεσία δεν αφορά διάφορους παράγοντες, που είναι εύκολα προσδιορισμένοι, αλλά ουσιαστικά μπορεί να προσεγγιστεί ως μία δραστηριότητα με ορθολογιστικό χαρακτήρα, η οποία διέπεται και παράλληλα καθοδηγείται από ποικίλες αξίες. Παράλληλα θεωρείται ότι η επιλογή από τις διάφορες συγκεκριμένες πυρηνικές αξίες, σε συνδυασμό με την εστίαση του ενδιαφέροντος σε μερικές από αυτές στο πλαίσιο της άσκησης της ηγεσίας αφορούν ουσιαστικά το εναλλακτικό μοντέλο (Robinson et al, 2008).

Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση σε διάφορες αξίες και κατά κύριο λόγο σε δημοκρατικές και ηθικές αξίες. Για την υλοποίηση αυτής της σημαντικής αποστολής του σχολείου σημαντικό θεωρείται το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας. Στην περίπτωση αυτή προτεραιότητα των ηγετών θεωρείται η λήψη αποφάσεων και ο σχεδιασμός διαφόρων δράσεων με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παιδαγωγική ηγεσία επικεντρώνεται στην ανέλιξη και στην πρόοδο των μαθητών, και δίνει έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας έχει αναπτυχθεί ειδικά για σχολεία, επιδιώκοντας την προαγωγή της μάθησης, η οποία αποτελεί τον βασικότερο σκοπό τους (Day et al. 2001b).

Παράλληλα θεωρείται ότι η μετακίνηση από τις εξωτερικά ελεγχόμενες παροχές και η εστίαση του ενδιαφέροντος στην εσωτερική παρώθηση μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη του μοντέλου της μετασχηματιστικής. Κατά συνέπεια επισημαίνεται ότι οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους υφισταμένους τους και γενικότερα τη διαφορετικότητα με τον απαιτούμενο σεβασμό, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την αυτονομία δράσης ως προς τον καθορισμό της αποστολής και του οράματος των σχολείων (Hattie, 2009).

Μέσω της προβολής του κοινού οράματος δίνεται η δυνατότητα εμπύχωσης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του οράματος κάθε σχολικής μονάδας και την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας. Επιπλέον με τη μετασχηματιστική ηγεσία δίνεται η δυνατότητα συνένωσης ηγετών και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την αναζήτηση υψηλών στόχων, δίνοντας έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης, θεωρείται ότι η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται και στη συνέχεια αξιολογείται, προκειμένου να δημιουργηθεί η απαιτούμενη σύνθεση μέσω της εμφάνισης των διαφόρων αντιθέσεων ενός κοινού οράματος που θα διευκολύνει την εξέλιξη των σχολικών μονάδων. Παράλληλά, με βάση αυτό το μοντέλο η διαφοροποίηση δίνει έμφαση στην ίδια την μορφή του οργανισμού και στη δυνατότητα αξιοποίησης των εγγενών διαφορών των μελών τους (Tomlinson & McTighe, 2006).

Επιπλέον στο πλαίσιο του μοντέλου της επιμεριστικής ή κατανεμημένης ηγεσίας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης της κάθε απόφασης, σημαντική θεωρείται η άσκηση της ηγεσίας ad hoc, στη βάση τις περισσότερες φορές ορθολογιστικού καταμερισμού, που αναφέρεται και στις ηγετικές αρμοδιότητες και όχι μόνο στην εργασία. Επίσης θεωρείται ότι η διαφορετικότητα επιλέγεται να προσεγγιστεί ως πρόκληση, την οποία οι σχολικές μονάδες μπορούν να διαχειριστούν, διατηρώντας, όμως, αναλλοίωτο ένα θεσμικό πλαίσιο αξιών (Robinson et al. 2008).

Ακόμη, ένα νεόδμητο θα λέγαμε μοντέλο που άπτεται της σχολικής ηγεσίας για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ετερότητας είναι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης. Αφορά, σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα ένα είδους νεολογισμού, αφού η ιστορία της έρευνας αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι σχετικά πρόσφατη με το σύνολο των δημοσιεύσεων που είναι εστιασμένες στη θεματική να εμφανίζεται μόλις μετά το 2000 και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bogotch κ.ά. (2008), η έρευνα βρίσκεται ακόμα σε ένα προ-εφηβικό στάδιο μελέτης. Η συζήτηση που οικοδομείται πάνω στο εν λόγω

μοντέλο ηγεσίας δημιουργεί ένα διπλό ερώτημα που συμπυκνώνεται στο αν η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί αυτοσκοπό ή μέσο προς την επίτευξη άλλων σκοπών; Με γνώμονα πως τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει αναπτυχθεί μια ολοένα διευρυνόμενη γνωστική περιοχή που αφορά στα θέματα της διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Bogotch,2002· Brown, 2004) όπως εύστοχα παρατηρούν οι Pounder et al. (2002), η κοινωνική δικαιοσύνη εννοιολογικά τοποθετείται στον πυρήνα της μάθησης και συνιστά τόσο μέσο όσο και σκοπό.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση έχει συζητήσει ενδελεχώς την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς ώστε αφενός να διαφανεί η δυσκολία στην εννοιολογική της προσέγγιση και αφετέρου να αναδειχθεί η διασύνδεσή της με την εκπαίδευση. Παρά την παραδοχή ότι δεν υπάρχει ακόμη μια ευρείας βάσης συναίνεση για έναν εννοιολογικό ορισμό για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες που να αφορά στην κοινωνική δικαιοσύνη(Shoho κ.ά.,2005· Radd, 2008), διαπιστώνεται ότι οι μελετητές ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο να κατανοήσουν την περιγραφή των διασυνδέσεων μεταξύ της θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης και την καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών ηγετών (Larson & Murtadha, 2002).

Έτσι, αντιλαμβανόμαστε πως η απουσία μιας συναίνεσης ως προς τον ορισμό, δεν αποτελεί και τροχοπέδη για την επισήμανση των πτυχών που συνιστούν την πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, ούτε και υποβαθμίζει τον σχετικό διάλογο. Η έννοια "κοινωνική δικαιοσύνη" επιλέγεται από μελετητές και ακτιβιστές επειδή είναι μια ευρύτερη έννοια από τις έννοιες 'ίσες ευκαιρίες' και 'ισότητα', και το γεγονός αυτό καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την εννοιολογική της προσέγγιση. Η έννοια κοινωνική δικαιοσύνη χρησιμοποιείται για να καταδειχθούν οι ενοποιητικοί παράγοντες και οι συνδετικοί αρμοί που στηρίζουν το γενικότερο κίνημα προς μία πιο δίκαιη και λιγότερο καταπιεστική κοινωνία (Griffith, 1998). Η κοινωνική λοιπόν δικαιοσύνη για να γίνει σκοπός της εκπαιδευτικής ηγεσίας θα πρέπει να αναζητηθούν οι τρόποι με τους οποίους η ηγεσία θα μπορούσε να ανατρέψει την αναπαραγωγή της ανισότητας και να βελτιώσει τις συνθήκες πρόσβασης και επιτυχίας των παιδιών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στα άλλα αγαθά του δημόσιου και ιδιωτικού βίου.

Παρά το γεγονός πως δεν υφίσταται ένας αυστηρός ορισμός του μοντέλου ηγεσίας της κοινωνικής δικαιοσύνης και με σχετική βεβαιότητα μπορούμε να ισχυριστούμε πως

εκούσιακρατιέται πλατύς, ωστόσο η εννοιολογική του σύλληψη που κρίνεται κατάλληλη για τα ολοένα και πιο ποικιλόμορφα σχολεία στον 21ο αιώνα, εστιάζεται σε πολλαπλές πτυχές της ανισότητας (Furman & Shields, 2003, σ. 16-17) :

- αυτοδύναμη και δυναμική κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- ανάγκη αναγνώρισης των ανισοτήτων που σχετίζονται με την εξουσία και τα προνόμια (περιλαμβανομένων των εισροών, αποτελεσμάτων, συμπεριφορών και στάσεων).
- ανάγκη για συμπερίληψη των ατομικών προκαταλήψεων καθώς και των συλλογικών ανισοτήτων.
- ανάγκη αναγνώρισης των παιδαγωγικών συνεπαγωγών κοινωνικής δικαιοσύνης

Αντιλαμβανόμαστε, έτσι, πως, με κοινό παρονομαστή τον διττό στόχο για την αντιμετώπιση της ανισότητας και την εξάλειψη της περιθωριοποίησης, οι Frattura & Carper (2007) ορίζουν ως το υπ' αριθμόν ένα χαρακτηριστικό της ηγεσίας κοινωνικής δικαιοσύνης τη βαθιά πεποίθηση των ηγετών ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν εκπαιδεύονται σε χρόνο ό- που ισχύουν ετερογενείς εκπαιδευτικές διευθετήσεις. Για τη δημιουργία μάλιστα ενταξιακών σχολείων, η Riehl (2000) σημειώνει ότι πολλά από τα καθήκοντα της ηγεσίας σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα: καλλιέργεια νέων νοημάτων για τη διαφορετικότητα, προώθηση ενταξιακών πρακτικών στα σχολεία, προώθηση ενταξιακής εκπαίδευσης και μάθησης, οικοδόμηση κουλτούρας ένταξης και οικοδόμηση συνδέσμων μεταξύ σχολείων και κοινότητας.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής οι σχολικοί ηγέτες κοινωνικής δικαιοσύνης παρωθούνται από μια βαθιά και έντονη επιθυμία ότι όλα τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν τα μηνύματα και τα ιδανικά της δημόσιας εκπαίδευσης και παρωθούνται από τη δυνατότητα της δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει μια ενταξιακή, γεμάτη σεβασμό και βαθιά δημοκρατική κοινωνία (Radd & Kramer, 2008). Η Riehl (2000) στην εργασία της αναδεικνύει τη σημαντικότητα μιας ενταξιακής προοπτικής, η οποία πρακτικά πηγάζει από τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης και θεωρεί τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης ως τους φακούς μέσω των οποίων η πράξη της ηγεσίας μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ενταξιακή και μετασχηματιστική. Η ίδια μάλιστα περιγράφει τρία γενικά καθήκοντα που διαμορφώνουν τον τρόπο που οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται στις διάφορες μορφές διαφορετικότητας στα σχολεία. Αυτά τα καθήκοντα περιλαμβάνουν: «1) καλλιέργεια νέων νοημάτων για τη διαφορετικότητα, 2) προώθηση

ενταξιακών πρακτικών εντός του σχολείου και 3) οικοδόμηση συνδέσμων μεταξύ σχολείων και κοινότητας» (σ.59).

Τελευταίος αλλά όχι λιγότερο σημαντικός κρίνεται ο κριτικός αναστοχασμός στην επιχειρηματολογία του Theoharis (2007) στο επίκεντρο της οποίας τοποθετείται η θέση ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κάτι περισσότερο από καλή ηγεσία και εξηγώντας ότι ο ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης διακρίνεται από το πρότυπο του απλώς καλού ηγέτη στη βάση μιας ευρύτερης όμως προσέγγισης που είναι στοχαστική, ενταξιακή και προσανατολισμένη προς τη συλλογική δράση. Στον κάτωθι πίνακα ο Theoharis αντιπαραθέτει τις δράσεις του καλού ηγέτη σε σχέση με τις αντίστοιχες δράσεις του ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης για να ενισχύσει το επιχειρήματό του.

*Πίνακας 2. Διάκριση μεταξύ καλού ηγέτη και ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης*

<b>Καλός ηγέτης</b>	<b>Ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης</b>
Εργάζεται με υποομάδες για να συνδεθεί με την κοινότητα	Αποδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα, ενημερώνεται σε βάθος σχετικά και κατανοεί τη διαφορετικότητα και διευρύνει τον πολιτισμικό σεβασμό
Κάνει αναφορά στην επιτυχία για όλα τα παιδιά	Τερματίζει προγράμματα που διαχωρίζουν, αποκλείουν και παρεμποδίζουν τόσο τη συναισθηματική όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών
Υποστηρίζει διάφορα προγράμματα για διαφορετικούς μαθητές	Ενδυναμώνει την πυρηνική διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα και διασφαλίζει ότι διαφορετικοί μαθητές θα έχουν πρόσβαση στον πυρήνα
Διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη στις καλύτερες πρακτικές	Εμπεδώνει την επαγγελματική ανάπτυξη σε συνεργατικές δομές, σε ένα πλαίσιο που προσπαθεί να δημιουργήσει αίσθηση ως προς τη φυλή, την τάξη, το φύλο, την αναπηρία
Οικοδομεί συλλογικό όραμα για ένα σπουδαίο σχολείο	Γνωρίζει ότι τα σχολεία δεν μπορούν να είναι σπουδαία μέχρι οι μαθητές με τη μεγαλύτερη προσπάθεια να απολαμβάνουν τις ίδιες πλούσιες ευκαιρίες τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, όπως και οι πιο προνομιούχοι συμμαθητές τους

Ενδυναμώνει το προσωπικό και εργάζεται συνεργατικά	Απαιτεί κάθε παιδί να είναι πετυχημένο αλλά συνεργατικά αντιμετωπίζει τα προβλήματά του και το πώς να προσεγγιστεί η επιτυχία
Δικτυώνει και οικοδομεί συμμαχίες	Αναζητεί άλλους δραστήριους διευθυντές που θα μπορούσαν να τον υποστηρίξουν
Χρησιμοποιεί δεδομένα για την κατανόηση των πραγματικότητων στο σχολείο του	Βλέπει όλα τα δεδομένα μέσα από τον φακό της δικαιοσύνης
Κατανοεί ότι τα παιδιά έχουν ιδιαίτερες εξατομικευμένες ανάγκες	Γνωρίζει ότι η οικοδόμηση κοινότητας και η διαφοροποίηση είναι εργαλεία που διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές πετυχαίνουν μαζί.
Εργάζεται πολύ και σκληρά για να κάνει σπουδαίο το σχολείο του	Καθίσταται αλληλένδετος με τη ζωή, την κοινότητα και τη ψυχή του σχολείου



## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **Κεφάλαιο 4: Ερευνητικό μέρος**

### **4.1 Σκοπός έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σε σχέση με τις πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες και το στιλ ηγεσίας που θα διευκόλυνε τη διαχείριση της διαφορετικότητας.

### **4.2 Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η ανά χειράς διπλωματική εργασία καθώς αποτέλεσε πρόκληση τόσο ερευνητικού όσο και προσωπικού ενδιαφέροντος θα προσπαθήσει στο μέτρο του δυνατού να δημιουργήσει έναν ανοιχτό διάλογο ανάμεσα στην ηγεσία της σχολικής μονάδας και την πρόσληψη της διαφορετικότητας από αυτή. Η έννοια της διαφορετικότητας μάλιστα, συνιστά έναν όρο "ομπρέλα" που περικλείει μέσα του ιδιαιτερότητες και ανισότητες που προκύπτουν από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και αφορούν όχι μόνο στον μαθητικό πληθυσμό, αλλά και στο εκπαιδευτικό δυναμικό. Στην εν λόγω εργασία ωστόσο, η έννοια της "διαφορετικότητας" θα ιδωθεί από τη σκοπιά της πολιτισμικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού και θα προσπαθήσει να συνομιλήσει με τη σχολική ηγεσία. Με άλλα λόγια, η μελέτη προσδοκά να σταχυολογήσει ορισμένους από τους γνωστότερους και αντιπροσωπευτικότερους τρόπους με τους οποίους ένας διευθυντής μπορεί να αποτελέσει την κορωνίδα για την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, να συνεισφέρει στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών με έτερη πολιτισμική αφετηρία αλλά και στην ευελιξία που μπορεί ή δεν μπορεί να έχει λόγω του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου που περιγράφει το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση για τις ανάγκες της εργασίας θα είναι ποιοτική και θα προσπαθήσει να συνδυάσει υπό το πρίσμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εν προκειμένω της σχολικής μονάδας, την ηγεσία με την διαφορετικότητα, δύο έννοιες διαφορετικές μεταξύ τους, διερευνώντας τον συσχετισμό, τη συνδιαλλαγή και τα σημεία στα οποία μπορούν να εφάπτονται προς τη δημιουργία ευοίωνων συνθηκών, που με τον σωστό προγραμματισμό μπορούν να εξασφαλίσουν μία καλύτερη ροπή στο πλαίσιο της εύρυθμης λειτουργίας ενός σχολείου. Η επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης δεν είναι συμβατική, καθώς η βιβλιογραφική έρευνα καθίσταται μία δόκιμη και άκρως ενδεδειγμένη μορφή διερεύνησης συνυπολογίζοντας πως οι βιβλιογραφικές

ανασκοπήσεις, ως μεθοδολογία έρευνας (Snyder, 2019), συμβάλλουν σημαντικά στην εννοιολογική, μεθοδολογική και θεματική ανάπτυξη διαφόρων ερευνητικών πεδίων (Palmatier, Houston, & Hulland, 2018, Hulland & Houston, 2020). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι πως περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλυτικές ανασκοπήσεις που εξετάζουν τις ποσοτικές αλλά και τις ποιοτικές επιδράσεις. Τα άρθρα αναθεώρησης προσδιορίζουν με προσοχή και ανασυνθέτουν τη σχετική βιβλιογραφία, για να μπορεί κανείς να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τα ευρήματα προηγούμενων μελετών σε έναν τομέα. Έτσι, τα άρθρα επισκόπησης παρέχουν στους αναγνώστες μία σύγχρονη αντίληψη του ερευνητικού θέματος, βοηθούν στον εντοπισμό ερευνητικών κενών και σηματοδοτούν μελλοντικές ερευνητικές οδούς. Με άλλα λόγια, οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις ειδικότερα, παρέχουν μια σειρά κριτικών συζητήσεων για ένα συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα με την ενσωμάτωση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, τη σύνθεση προηγούμενων μελετών, τον εντοπισμό των κενών γνώσης, και την ανάπτυξη νέων θεωρητικών πλαισίων (Marabelli & Newell, 2014). Αναντίρρητα λοιπόν, θα συμφωνούσαμε με την παραδοχή ότι οι συστηματικές ανασκοπήσεις, έχουν γίνει μια σαφώς αναγνωρισμένη μορφή της έρευνας με βάση την αναθεώρηση σε πολλούς διαφορετικούς κλάδους κυρίως των ανθρωπιστικών επιστημών (Callahan, 2014, Kraus, Breier, & Dasí-Rodríguez, 2020).

Στο ανά χείρας πόνημα έγινε προσπάθεια στο μέτρο του δυνατού, η διπλωματική εργασία αν όχι να ευθυγραμμιστεί, σίγουρα να συνδιαλλαγεί με την ταξινόμηση και τους στόχους της βιβλιογραφικής έρευνας όπως εκείνη δόθηκε από τον Schwarz, et al (2006):

1. σύνοψη προηγούμενης έρευνας
2. κριτική εξέταση της συνεισφοράς παλαιότερων ερευνών,
3. εξήγηση των αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών που εντοπίστηκαν στο πλαίσιο των ροών της έρευνας
4. αποσαφήνιση των εναλλακτικών απόψεων των προηγούμενων ερευνών

Αν και οι υφιστάμενοι στόχοι θα έλεγε ίσως κανείς πως επικεντρώνονται στο παρελθόν, ωστόσο, η βιβλιογραφική επισκόπηση δεν αποτελεί απρόσμενη κι επιδερμική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά εδραιώνει κριτικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε ένα συγκεκριμένο θέμα ευθυγραμμίζοντας την με τους ερευνητικούς στόχους της μελέτης (Schwarz, et al 2006).

Ως εκ τούτου, η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση της εργασίας κρίθηκε ως η

καταλληλότερη για να μας βοηθήσει στην ανάλυση του φαινομένου της διαφορετικότητας εντός της σχολικής μονάδας κυρίως με τον τρόπο που εξελίχθη τα τελευταία χρόνια στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και μέσω των συγκριτικών θεωριών που συμβάλλουν σε αρτιότερα συμπεράσματα σε συναλληλία με τον ρόλο της ηγεσίας.

Για την επίτευξη όμως αυτού του στόχου φροντίσαμε πρωτίστως να οριοθετήσουμε τον τρόπο διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια της πολύμηνης έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας και σε σχέση με τη μεθοδολογία, τουλικό αποτέλεσαν περίπου 250 βιβλία, άρθρα και περιοδικά τόσο ελληνικά όσο και διεθνή, εκ των οποίων κρίθηκαν κατάλληλα γύρω στα 100, τα οποία και αναφέρονται ενδελεχώς στη βιβλιογραφία.

Καθώς υπήρξε βιβλιογραφική βουλιμία και το υλικό ήταν άπλετο, τέθηκε ως βασικό κριτήριο επιλογής και αξιοποίησής του η χρονολογία συγγραφής, η οποία έγινε προσπάθεια να είναι πρόσφατη, κατά κύριο λόγο της τελευταίας δεκαετίας. Πιο συγκεκριμένα αναζητήθηκαν άρθρα και βιβλία κατά βάση της τελευταίας δεκαετίας, ήτοι 2012-2023. Βέβαια, το κριτήριο αυτό δεν ήταν ανελαστικό ούτε και απροσπέλαστο καθώς κατά τη διάρκεια της έρευνας εντοπίστηκε βιβλιογραφία προγενέστερης δεκαετίας αλλά όχι ήσσονος αξίας, η οποία επιλέχθηκε και αξιοποιήθηκε, διότι ήταν άξια αναφοράς, ούσα σημείο τομής για τις επιστήμες της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στη βιβλιογραφία, η παρούσα μελέτη που βασίστηκε στην ποιοτική μέθοδο της κλασικής, εκτεταμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας εδράζεται σε μία πληθώρα προσιτών, εύχρηστων και διαθέσιμων δευτερογενών πηγών όπως:

- άρθρα επιστημονικών περιοδικών
- διατριβές
- μονογραφίες
- εγχειρίδια
- πρακτικά συνεδρίων

Κατά τη διάρκεια ανεύρεσης της βιβλιογραφίας του ανά χείρας πονήματος χρησιμοποιήθηκαν μεταξύ άλλων και:

- κατάλογοι βιβλιοθηκών και εκδοτών
- βάσεις δεδομένων
- μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο.

Επιπλέον, ένας ακόμη παράγοντας που συνέβαλε στην οριοθέτηση για την καλύτερη αξιοποίηση ενός πακτωλού υλικού, όπως προαναφέραμε, ήταν οι λέξεις-κλειδιά (keywords) που τέθηκαν υπό διερεύνηση (Σχολική Ηγεσία και Διαφορετικότητα, Σχολική Μονάδα, Στιλ Ηγεσίας, Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα). Με κοινό παρονομαστή αυτές, προσπαθήσαμε συν τοις άλλοις στο μέτρο του δυνατού να συγκροτήσουμε μία στοχοθετημένη βιβλιογραφική προσέγγιση επίκαιρων, έγκριτων και αξιόπιστων πηγών που αφορά σε βιβλία, περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων συνδυαστικά με την αρωγή και βάσεων δεδομένων. Σημαντικά κριτήρια επιλογής της δευτερογενούς αυτής βιβλιογραφίας συνδυαστικά με τις λέξεις-κλειδιά (keywords) συνιστούν το κύρος, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τόσο των ίδιων των πηγών όσο και των συγγραφέων τους. Η πιο αποτελεσματική, πολυσχιδής και βαρυσήμαντη μορφή εστιασμένης βιβλιογραφικής αναζήτησης που πραγματοποιήθηκε με τις λέξεις-κλειδιά (keywords), ήταν μέσω του Συνδέσμου των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (HealLink: <http://www.heal-link.gr/>), όπου προσφέρονται πολύ μεγάλες δυνατότητες. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση μέσω συγκεκριμένων λέξεων-κλειδιών στον κατάλογο μεγάλων εκδοτικών Οίκων (<http://www.heallink.gr/journals/publishers.jsp>) και έγκυρων βάσεων δεδομένων όπως η Google Scholar, η οποία παρέχει αφειδώς ελεύθερη πρόσβαση σε ακαδημαϊκά κείμενα, έρευνες, επιστημονικά περιοδικά και βιβλία, πρακτικά συνεδρίων, διδακτορικές και μεταπτυχιακές διατριβές, τεχνικές εκθέσεις, διπλωματικές εργασίες κ.ά.

Συνοψίζοντας, τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν ως εφελτήριο από την μέχρι τώρα βιβλιογραφική επισκόπηση και τα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι Διευθυντές λόγω της πολυπολιτισμικότητας μίας σχολικής μονάδας;
- Ποιες πρακτικές μπορούν δυνητικά να εφαρμόσουν οι διευθυντές για την ομαλή ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;
- Ποιο στιλ ηγεσίας θα διευκόλυνε την διαχείριση της διαπολιτισμικότητας σε μία σχολική μονάδα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που φιλοδοξεί να προσφέρει η παρούσα έρευνα είναι η δημιουργία μίας αέναης συνδιαλλαγής μεταξύ ηγεσίας και διαφορετικότητας μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα στην σχολική μονάδα. Η σπουδαιότητα της ανάδυσης αυτής της σχέσης για το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και αυτό φαίνεται από την μέχρι τώρα περιορισμένη βιβλιογραφία για το θέμα. Ωστόσο, η επιταγή μελέτης και η κατά το δυνατόν ολιστική προσέγγιση ενός θέματος που παραμένει επίκαιρο και ζωτικής σημασίας τόσο για την εύρυθμη λειτουργία μίας διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας όσο και για την δημιουργία ενός σχολείου ανθρωποκεντρικού, απαλλαγμένου από στερεότυπα και προκαταλήψεις με ισοτιμία όλων των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες παραμένει ακόμη αναπάντητο και ταυτόχρονα αναγκαίο να απαντηθεί.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει τρία βασικά κεφάλαια που συναποτελούν τους άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε η εν λόγω μελέτη. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά στον προσδιορισμό της έννοιας της διοίκησης της σχολικής ηγεσίας και την προσέγγιση των μοντέλων διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης μέσα από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και στιλ ηγεσίας. Επιπλέον, το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αρχής γενομένης από τα χρόνια της Μεταπολίτευσης περιγράφοντας εν συντομία την εξελικτική πορεία των διαπολιτισμικών σχολείων στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μαζί με την ανάδειξη και την προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους σχολικούς ηγέτες. Ακόμη, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη σχολική ηγεσία και τη διαχείριση της διαφορετικότητας απ' αυτήν και περιγράφονται ευκρινώς τα καταλληλότερα μοντέλα ηγεσίας που άπτονται στην καλύτερη διαχείριση της διαφορετικότητας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Κατόπιν, συζητιούνται τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας, διατυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και οι προτάσεις για τα μελλοντικά βήματα. Τέλος, ακολουθούν όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές και το υλικό το οποίο αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες αυτής της μελέτης.

### 4.3 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στο σημείο αυτό θα ήταν αδόκιμο αν παραλείπαμε τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, οι οποίοι είναι χρήσιμο να προσδιοριστούν. Πρωτίστως, ο χρονικός περιορισμός που υπήρχε σε συνδυασμό με την περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με τη σύνδεση σχολικής ηγεσίας και διαφορετικότητας στον ελλαδικό χώρο, όπως επίσης και η ύπαρξη μικρού ποσοστού διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων ανά την επικράτεια αποτέλεσαν τροχοπέδη στην επιλογή ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγια. Η μέθοδος αυτή δεν επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία καθώς θεωρήσαμε πως το αυστηρά γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης που εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση, και ειδικότερα στη σχολική μονάδα, εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του περιορίζει τους ηγέτες της σχολικής μονάδας συχνά σε ρόλους εκτελεστή-εφαρμοστή θεμάτων λειτουργικού προγραμματισμού, περιορίζοντας έτσι ακολούθως και τις δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης διαφορετικών διαστάσεων ηγεσίας από τις ενδεδειγμένες θα μας οδηγούσαν ίσως σε επισφαλή συμπεράσματα. Κάτι ακόμη αλλά όχι λιγότερο σημαντικό για τον περιορισμό του θέματος υπήρξε το θεσμικό πλαίσιο το οποίο εστιάζει περισσότερο στις παλαιότερες αναφορές της διαπολιτισμικότητας, όπως στους Ρομά και στους Πομάκους, χωρίς την απαιτούμενη διεύρυνση σε νέες ομάδες μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας με αναφορά στην θρησκεία, την εθνικότητα την κουλτούρα και τα αίτια μετακίνησης πληθυσμών σε νέες πατρίδες.

Καταληκτικά, και στο πλαίσιο μίας μελλοντικής έρευνας στα πλαίσια ενδεχομένως μίας διδακτορικής διατριβής θα μπορούσε να συμπεριληφθεί για το εν λόγω θέμα η ποσοτική προσέγγισή του με ερωτηματολόγια που θα σκιαγραφούσαν τη συνθετότητα του μωσαϊκού των διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων ανά την επικράτεια, συνδυαστικά με συνεντεύξεις των διευθυντικών στελεχών, με συμμετοχική παρατήρηση αλλά και με ανάλυση μελετών περίπτωσης ώστε να μελετηθούν ολιστικά όλες οι διαστάσεις του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας και ταυτόχρονα να διερευνηθούν τα κατάλληλα ανά περίπτωση στιλ σχολικής ηγεσίας. Ακόμη, δυνητικά θα ήταν εφικτή και αναντίλεκτα σημαντική η συγκριτική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και η σκιαγράφηση των σχολικών μονάδων μειονοτικών περιοχών που καλύπτουν σήμερα συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας.

#### 4.4 Συμπεράσματα-συζήτηση

Με βάση τα δεδομένα αυτής της εργασίας κατανοήθηκε ότι οι σχολικοί ηγέτες αποτελώντας μία ειδική και ξεχωριστή κατηγορία ηγετών διαθέτουν ένα συγκεκριμένο όραμα για τη σχολική μονάδα που προΐστανται και πιο συγκεκριμένα διαθέτουν μία καθαρά νοητή εικόνα για τον τρόπο διαμόρφωσής της στο μέλλον, η οποία καθορίζεται ουσιαστικά από τις επαγγελματικές και προσωπικές τους αξίες. Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη εικόνα μπορεί να μεταδοθεί στα υπόλοιπα μέλη μέσω της ανάθεσης των κατάλληλων αρμοδιοτήτων και ταυτόχρονα μέσω της ανάληψης ευθυνών.

Ο ηγέτης είναι εκείνος που χρειάζεται να επιλέξει τις κατάλληλες πρακτικές και να μεριμνήσει για την εξομάλυνση των προβλημάτων και των απειλών, να παρέχει τα μέσα και τους πόρους που απαιτούνται καθώς και τις ευκαιρίες για ανάπτυξη και επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα οφείλει να τους στηρίζει όχι μόνο διοικητικά αλλά και συναισθηματικά και να λειτουργεί ως τοποτηρητής ενός οράματος που έχει ο ίδιος εμπνευστεί και εμφυσήσει σε όλους ανεξαρτήτως τους σχολικούς δρώντες και το οποίο έχει προσληφθεί και καθοριστεί από κοινού, και από την κοινότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Μελέτες έχουν περιγράψει ως βασικά χαρακτηριστικά των ηγετών-διευθυντών για την εισαγωγή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχοντας ξεχωρίσει α) την υιοθέτηση οράματος και συγκεκριμένων στόχων (Robinson., Lloyd, and Rowe, 2008) καθώς και τη δυνατότητα του ηγέτη να μεταδίδει το όραμά του στους εκπαιδευτικούς, β) τη γνώση του αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα (διαφοροποίηση της διδασκαλίας) και την ικανότητα του για παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών και γ) τις οργανωτικές του δεξιότητες μακροπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα αλλά και στην καθημερινότητα, που όπως έχει διαφανεί έχουν προσφέρει μία στέρεα βάση για την εφαρμογή του προγράμματος και την αντιμετώπιση δυσκολιών και προκλήσεων.

Στην περίπτωση της μελέτης αυτής, δεν μπορούμε ωστόσο να ισχυριστούμε ότι έχει προκύψει ένα μοντέλο ηγεσίας, ενδημικό σε περιπτώσεις εφαρμογής της διαφοροποίησης. Ούτε βέβαια μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο ένα από τα υφιστάμενα και συγκεκριμένα μοντέλα διοίκησης για να περιγράψει επακριβώς το πιο δόκιμο στιλ ηγεσίας που θα πρέπει να υιοθετείται από τους διευθυντές στα σχολεία μας. Όλες οι προσεγγίσεις που περιγράψαμε και αναλύσαμε εκτενώς με κρίσιμες αναφορές συναποτελούν προσεγγίσεις ενός δυναμικού πολυσυλλεκτικού μοντέλου ηγεσίας το οποίο προσαρμόζεται με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του οργανισμού όπως



αυτές διαμορφώνονται στον χρόνο και στον χώρο. Ως πολυσυλλεκτικό και πολυσχιδές, το μοντέλο αυτό δανείζεται χαρακτηριστικά γνωρίσματα από το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας (δεδομένης της επικέντρωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα), το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας (δεδομένης της ανάληψης ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς), της συναλλακτικής αλλά και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (εφόσον μέσω της ηγεσίας, δύναται να επέλθει αλλαγή στον χαρακτήρα του σχολείου και στην κουλτούρα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών) αλλά και του μοντέλου κοινωνικής δικαιοσύνης (ως εφελτηρίου αναγνώρισης των ανισοτήτων που σχετίζονται με την εξουσία και τα προνόμια). Ωστόσο, σε όλα τα προαναφερθέντα ηγετικά μοντέλα εύκολα διακρίνουμε ένα κοινό αξιακό πλαίσιο βασισμένο σε δημοκρατικές, ουμανιστικές καισυμμετοχικές διαδικασίες και ως εκ τούτου μπορούμε να βρούμε σημεία ταύτισης με την εναλλακτική-βασισμένη σε αξίες ηγεσία. Δεδομένης της φύσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά δεν θα πρέπει να περιοριστεί σε στεγανά ούτε να πλαισιωθεί μέσα σε συγκεκριμένες μεθόδους και προσεγγίσεις, έτσι ώστε η υποστήριξη της εφαρμογής της μέσω της ηγεσίας, να μην μπορεί να περιγράψει με την χρήση αποκλειστικά ενός και μόνο μοντέλου.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνιστά διαφοροποίηση στην ηγεσία. Τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν μέσα, σκοπούς και μεθόδους για να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα που επιβάλλεται από την έλλειψη ομοιογένειας του σύγχρονου μαθητικού πληθυσμού που αντανακλάται σε τάξεις μικτής ικανότητας, η ηγεσία οφείλει να είναι πολυσυλλεκτική και ευέλικτη ώστε να υποστηρίξει όλους τους έμπυχους συντελεστές στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η επιτυχημένη ηγεσία είναι ένα μωσαϊκό χαρακτηριστικών τα κομμάτια του οποίου κάθε διευθυντής πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων, η ανταπόκριση στις αυθεντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και η διεκδίκηση του βέλτιστου μοντέλου στήριξης από εξωτερικούς φορείς, η μετριοπάθεια, η βέλτιστη αξιοποίηση των ανθρώπων για την ενδυνάμωση και ανάδειξη ηγετών, η παιδαγωγική διαχείριση των πόρων και η υπέρβαση διοικητικών περιορισμών, η φροντίδα, η προστασία και έγνοια για τον εκπαιδευτικό και τέλος η δημιουργία παιδαγωγούσας κοινότητας με ισχυρή κουλτούρα ομολογούν τους βασικούς άξονες των χαρακτηριστικών του ηγέτη για αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και συμπερίληψης μέσα από την οποία κερδισμένοι δεν βγαίνουν μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί.

Κοντολογίς, διαπιστώνουμε πως με άξονα την υφιστάμενη διαδικασία της κατάλληλης σχολικής ηγεσίας μπορούν να επηρεαστούν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο όλοι ανεξαιρέτως οι εμπλεκόμενοι τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς με τον τρόπο αυτό καθορίζονται οι δραστηριότητες, η εσωτερική πολιτική και η φιλοσοφία των σχολείων. Όπως ήδη επισημάνθηκε στη σχετική εργασία οι σχολικοί ηγέτες παρά το γεγονός πως ενίοτε βρίσκονται εγκλωβισμένοι στα στεγανά της βραχύδουρας γραφειοκρατίας που χαρακτηρίζει εν γένει το εθνικό σύστημα παιδείας, έχουν τη δυναμική αξιοποιώντας τις πράξεις, τις αξίες και τη γνώση τους και δύνανται να μετατραπούν, μέσω των πρακτικών διαχείρισης της διαφορετικότητας, σε σημαντικά πρόσωπα δράσης και ανεξίτηλης επιρροής της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και προσωπικής ανέλιξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία τείνει να υιοθετείται πια από το εθνικό μας εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση από τους σχολικούς ηγέτες. Ευσύνοπτα η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), ενώ με έναν προγενέστερο ορισμό (Booth & Ainscow, 2002) ως η προσπάθεια υπερπήδησης των φραγμών που ενδέχεται να παρεμποδίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών εξαιτίας της ετερότητας τους ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, την κοινωνική κατάσταση, την αναπηρία αλλά και την πρόοδο στα μαθήματα (Αγγελίδης, 2011), φοιτώντας στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης εντός της τάξης με τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα για όλους (Waldron, McLeskey & Redd, 2011). Η εν λόγω εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τις ικανότητες του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά και αγκαλιάζει όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τις βασικές συμπεριληπτικές αρχές που, α) όλοι οι μαθητές και όλες μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναπόσπαστο κομμάτι του γενικού σχολείου, β) αποτελεί υποχρέωση όλων μας να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα και να υιοθετήσουμε θετική οπτική απέναντι της, ώστε να αμβλυνθεί η απομόνωση και να αυξηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και γ) απαιτείται έγκαιρος προγραμματισμός και διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων, ώστε να σημειωθεί μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο (Πατσίδου- Ηλιάδου, 2011). Αντιλαμβανόμαστε έτσι, πως εκτός από το γεγονός πως η νέα αυτή εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε συναλληλία με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και συνιστά μία αέναη προσπάθεια αμβλυνσης του αποκλεισμού μέσα από τον εντοπισμό μαθητών/μαθητριών που για διάφορους

λόγους περιθωριοποιούνται, την υπερπήδηση των εμποδίων που παρεμποδίζουν τη φοίτηση τους και παράλληλα, την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης (Στασινός, 2016).

## Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ανδρέου, Α. (2004). Βιβλιογραφία για την 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων'. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*.
- Avolio, B.J., Bass, B.M. and Jung, D.I. (1999). Reexamining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 441-6.
- Βαλιαντή, Σ. (2010). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Πρακτικά Παγκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.
- Ζαβλανός Μ. Μ., (1998) *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ.11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter.
- Γεωργογιάννη, Π. (2012). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρη, Χ. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες της Αγωγής*. 1-3, 3-23.

Δημητρίου, Μ. (2020). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικά σχολεία: αρχές, θεσμικό πλαίσιο και πραγματικότητα*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ., (2000), *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Κατσαρός Ι., (2008). *Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Υγείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτσελίνη, Μ. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριάκου, Α. & Π. Χατζηπαναγιώτου, (2013), Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας σε σχολικές μονάδες, στα: Πρακτικά του Συνεδρίου: «Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση: ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας», 20 & 21 Απριλίου 2013. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα, στο: Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μάρκου, Γ. (2016). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομο Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Πολύδρομο* 4, 33-36.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

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

Μπουραντάς Δ. (2002). *Μάνατζμεντ : Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*, Αθήνα : Μπένος

Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*

Νικολάου, Ξ. (2014). *Πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στη μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός

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

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

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

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

Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου Σ. (2013), *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η Πολυπολιτισμικότητα του Ελληνικού Σχολείου και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, 1 – 7, Αλεξανδρούπολη

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π., (2014), *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Πατσίδου- Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια*

εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη

Σαΐτης, Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική Ολική Εκπαίδευση στο Νέο - ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στραβάκου, Π., (2003), *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

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

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη

Χριστοδούλου, Θ. (2012). Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική εκπαίδευση - μετανάστευση - διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2023 από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%C](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%C)

Antonioni, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: Results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311

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

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2) 15-32.

Bogotch, I., Schoorman, D., & Miron, L. (2008, March). *Social justice research: Matter-of obligation, resources, and, yes, methods. A short essay in defense of rhetorical research*. Paper presented at the American Educational Research Association annual convention. New York, NY

Booth, T. and Ainscow, M (2002) *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administrative Quarterly*, 40(1) 18-34.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row, Publishers.

Callahan, J. L. (2014). Writing literature reviews: A reprise and update. <https://doi.org/10.1177/1534484314536705>

Cannata, M., Rubin, M., Goldring, E., Grissom, J. A., Neumerski, C. M., Drake, T. A., & Schuermann, P. (2017). Using teacher effectiveness data for information-rich hiring. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 180–222

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education'. *School Effectiveness and School Improvement* 26(1), 102-119.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. New York: State University of New York Press

Damanakis, M. (2011), The Education of students with Migratory Background in Greece. Educational politics and pedagogical discourse (logos), *Hellenic Studies*, 19(1), 111-134, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2002). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press



- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001b). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: a multi-perspective study of effective school leader, *School Leadership & Management*, 21 (1), 19-42
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D., Gu, Q. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. London, UK: Open University Press.
- Frattura, E. & Capper, C.A. (2007). *Leading for Social Justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Furman, G. & Shields, C. (2003, April). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* Paper presented at the annual meeting of the, American Educational Research Association in Chicago.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Educational Policy*, 17(5), 499-509.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Griffiths, M. (1998). The discourses of social justice in schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301-316.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 115-142.
- Lee, D. (2011). Korean and foreign students' perceptions of the teacher's role in a multi-cultural online learning environment. *Educational Technology Research & Development* 59 (6) 135-142.
- Marabelli, M., & Newell, S. (2014). Knowing, power and materiality: A critical review and reconceptualization of absorptive capacity. *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 479-499
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 654-678

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). Boston, MA: McGraw Hill
- Hulland, J., & Houston, M. B. (2020). Why systematic review papers and meta-analyses matter: An introduction to the special issue on generalizations in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48, 351–359. <https://doi.org/10.1007/s11747-020-00721-7>.
- Karageorgou H. (2008), *A Class for all students*. Open School. (109):10-19.
- Koutselini M, & Stavrou T.E. (2016), Differentiation of teaching and learning: The teacher's perspective. *Universal Journal of Educational Research*. 4 (11), 2581- 2588.
- Kozleski, B. & Waitoller, F. (2010). Teacher learning for inclusive education: understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 655–666.
- Khalifa, M., Gooden, M. and Davis, J. (2016). Culturally Responsive School Leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Kraus, S., Breier, M., & Dasí-Rodríguez, S. (2020). The art of crafting a systematic literature review in entrepreneurship research. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4>.
- Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership In J. Scheerens (ed.) *School Leadership Effects Revisited* (pp.1-30). USA Springer Publishing
- Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *In Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105-133.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration*

*Quarterly*, 39(3), 370–397

Marshall, C., & Oliva, M. (2010). Building the capacities of social justice leaders. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp.1-18). Boston: Allyn and Bacon

Marshall, C., & Ward, M. (2004). Strategic policy for social justice training for leadership. *Journal of School Leadership*, 14(5), 530-563.

Montana, P. J. & Charnov, B. H. (1993), *Management, Hauppauge, NY: Barron's Educational Series*

Neophytou, L., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers' personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O.Ylitapio-Mäntylä (Eds.). *Navigating in Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue* (pp.207-225).Rotterdam: Sense Publishers

Nunley, K. F. (2006). *Differentiating the high school classroom: Solution strategies for 18 common obstacles*. California: Corwin Press

Palmatier, R. W., Houston, M. B., & Hulland, J. (2018). Review articles: Purpose, process, and structure. *Journal of Academy of Marketing Science*. 46, 1-5 <https://doi.org/10.1007/s11747-017-0563-4>

Pounder, D., Reitzuk, U., & Young, M.D. (2002). Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community. In, J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century* (pp.261- 288) Chicago: University of Chicago Press.

Radd, S. (2008). Looking for social justice: Competing perspectives as methodological instrument in a study of school leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 18, 65-89.

Radd, S. I., & Kramer, B. H. (2008, March). *Building relationships for change: How school leaders use relational approaches to advance social justice in their communities*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Meeting, New York, NY

Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students:

A re- view of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81

Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008), The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types, *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-74

Saiti, A. (2009). The Development and Reform of School Administration in Greece: A Primary School Perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (3), 378-403.

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

Saiti, A. & Chletsos, M. (2020). Opportunities and barriers in higher education for young refugees in Greece. *Higher Education Policy*, 33, 287–304. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00180-3>

Saiti, A. (2007). School Leadership And Educational Equality: Analysis of Greek Secondary School Data. *School Management and Leadership*, 27 (1), 65- 78.

Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators. Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21 (2), 23- 27.

Schwarz A, Mehta M, Johnson N and Chin W (2006) Understanding frameworks and reviews: a commentary to assist us in moving our field forward by analyzing our past. *Database* 38(3), 29–50

Sergiovanni, T (2001), *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routedge Falmer

Shoho, A. R., Merchant, B. M., & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. In F W. English (ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, CA: Sage

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–33

- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3 – 34.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership: A longitudinal life history of school leaders*. New York: Springer. DOI:10.1007/978-94-017-9433-6
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 146–164.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Virginia: Assoc for Supervision and Curriculum Development
- Trouki, E. (2012). The challenge of cultural diversity in Greece: Reflections on “Intercultural Education Schools” (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *4Power and Education*, (2), 219-229.
- Urick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96–134
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the

principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51- 60.

Webb, P.T., Neumann, M. & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68 (3), 254-262.

Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher–Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 93-104.