

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΗΓΕΣΙΑ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ
ΔΙΑΠΟΛΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καλτσούνη Άννα- Μαρία

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL UNITS

LEADERSHIP, SCHOOL CULTURE AND
INTERCULTURAL EDUCATION: EXPLORING
THE VIEWS OF SECONDARY EDUCATION
TEACHERS.

By
KALTSOUNI ANNA- MARIA

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, December 2022

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Ως ελάχιστη δυνατή μνεία, με την παρούσα παράγραφο, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της• τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Καλογεράκη Παναγιώτη, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του με τις παραγωγικές υποδείξεις και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα. Τον κ. Χλέτσο Μιχαήλ, διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και τον κύριο Μιγελακάκη Νίκο, μέλη της εξεταστικής επιτροπής. Τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, τους φίλους και φίλες μου για την κατανόηση και ηθική στήριξή τους και πάνω απ' όλα τους γονείς και τα αδέρφια μου για την ολόψυχη αγάπη και υποστήριξή τους.

Ηγεσία, Σχολική Κουλτούρα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Διερευνώντας απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την επίδραση της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας, στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η μέθοδος έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν η ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της Google Forms. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 102 εκπαιδευτικοί, με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από την 1^η Νοεμβρίου – 10^η Νοεμβρίου 2022.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει πόσο σημαντικές είναι οι διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας για την αποτελεσματική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η συσχέτιση της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας, επηρεάζει την διαπολιτισμική εκπαιδευτική φιλοσοφία που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν ποικιλία διαπολιτισμικών πρακτικών κατά τη διδασκαλία τους, κάτι που φανερώνει τη διαπολιτισμική ανεπάρκειά τους στην πράξη. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι έχουν σαφή γνώση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Οι προτάσεις που παρέθεσαν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας και σχολικής κουλτούρας επιβεβαιώνουν, ότι είναι σε σημαντικό βαθμό ενημερωμένοι για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάτι που είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για την ουσιαστική εφαρμογή της σε παρόν και μέλλον.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ : Σχολική ηγεσία, σχολική κουλτούρα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Leadership, School Culture and Intercultural Education: Exploring the views of secondary education teachers.

Abstract

In this research we investigate the views of secondary grade teachers regarding the impact of school leadership and school culture on the implementation of the intercultural education model. We produced quantitative data through questionnaires forwarded to the participants in electronic form via Google Forms. 102 educators took part in the survey, using a convenience sampling method. The survey was conducted from November 1 – November 10, 2022.

The results of the research showed that the participants have understood the significance of school leadership and school culture for the effective implementation of the intercultural education model. The association of school leadership and school culture affects the intercultural educational philosophy that develops in the school environment. The research showed that teachers do not apply a variety of intercultural practices in their teaching, which reveals their intercultural inadequacy in practice. Also, through the opinions expressed by all those involved in the research process, it was found that they have a clear knowledge of the obstacles they face in their effort to implement the intercultural education model. The proposals they cited at the level of school leadership and school culture confirm that they are informed about the issues of intercultural education, which is particularly encouraging for its effective implementation in the present or the future.

Key Words: School leadership, school culture, intercultural education

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract.....	4
Κατάλογος Πινάκων.....	7
Κατάλογος Γραφημάτων	8
Εισαγωγή	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Σχολική Ηγεσία	12
1.1 Προσδιορίζοντας την Έννοια και το Περιεχόμενο της Ηγεσίας	12
1.2 Μορφές Ηγεσίας – Θεωρητικά Μοντέλα.....	14
1.3 Τα Γνωρίσματα του Αποτελεσματικού Ηγέτη	16
1.4 Η Εκπαιδευτική Ηγεσία	18
1.5 Ο Διευθυντής ως Σχολικής Ηγέτης.....	20
1.6 Το Προφίλ του Αποτελεσματικού Σχολικού Ηγέτη	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Σχολική Κουλτούρα.....	24
2.1 Η Έννοια της Σχολικής Κουλτούρας	24
2.2 Επίπεδα & Τύποι της Σχολικής Κουλτούρας	25
2.3 Η Συμβολή της Σχολικής Κουλτούρας στην Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας.....	29
2.4 Σχολική Ηγεσία & Σχολική Κουλτούρα	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	35
3.1 Αποσαφήνιση του Όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	35
3.2 Οι Αρχές και οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	37
3.3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Σχολική Ηγεσία, Σχολική Κουλτούρα και Διαπολιτισμικό Μοντέλο Εκπαίδευσής	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Μεθοδολογία	51
5.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	51

5.2 Μέθοδος Έρευνας.....	51
5.3 Ερευνητικό Εργαλείο	52
5.4 Δείγμα & Δειγματοληψία της Έρευνας	53
5.5 Ανάλυση Δεδομένων Έρευνας.....	53
5.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας	54
5.7 Ηθική και Δεοντολογία της Έρευνας.....	54
5.8 Περιορισμοί Έρευνας.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : Αποτελέσματα Έρευνας	55
6.1 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων	55
6.2 Συζήτηση.....	72
Συμπεράσματα	76
Προτάσεις	80
Βιβλιογραφία	81
Ελληνόγλωσση	81
Ξενόγλωσση	85
Παράρτημα	91

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο	55
Πίνακας 2. Ηλικία	56
Πίνακας 3. Εκπαίδευση	57
Πίνακας 4. Χρόνια Προϋπηρεσίας.....	58
Πίνακας 5. Ειδικότητα.....	59
Πίνακας 6. Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	60
Πίνακας 7. Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Προγράμματα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων.....	60
Πίνακας 8. Τρόπος Διεξαγωγής του Επιμορφωτικού/ων Προγράμματος/των	61
Πίνακας 9. Τύπος Σχολείου	62
Πίνακας 10. Αριθμός Μαθητών – Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών	63
Πίνακας 11. Μορφές Ετερότητας στο Μαθητικό Πληθυσμό.....	63
Πίνακας 12. Ηγεσία & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	65
Πίνακας 13. Σχολική Κουλτούρα & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	68
Πίνακας 14. Καλές Πρακτικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	70

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο.....	55
Γράφημα 2. Ηλικία.....	56
Γράφημα 3. Εκπαίδευση.....	57
Γράφημα 4. Χρόνια Προϋπηρεσίας	58
Γράφημα 5. Ειδικότητα	59
Γράφημα 6. Τρόπος Διεξαγωγής του Επιμορφωτικού/ων Προγράμματος/των	61
Γράφημα 7. Τύπος Σχολείου.....	62
Γράφημα 8. Μορφές Ετερότητας στο Μαθητικό Πληθυσμό	63

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών είναι ο παγκοσμιοποιημένος χαρακτήρας τους, ο οποίος επιδρά σε κάθε πτυχή της κοινωνικής πραγματικότητας, μεταξύ των οποίων και στον τομέα της εκπαίδευσης (Ζμας, 2006). Όλα τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα έρχονται αντιμέτωπα με ραγδαίες και συνεχείς αλλαγές στο δημογραφικό προφίλ τους, λόγω της εισροής μαθητών που προέρχονται από ποικίλα εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτιστικά και γενικότερα διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα, δημιουργώντας ένα ετερογενές μείγμα μαθητών, των οποίων ωστόσο κοινός στόχος είναι να αισθανθούν μέρος του συναρπαστικού ταξιδιού που ονομάζεται «σχολική εκπαίδευση» (Gurin, et.al. 2002· Ζúñiga, Nagda & Sevig, 2002· Vassallo, 2016).

Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας τους, οδήγησε τα τελευταία χρόνια τα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, να στραφούν στην υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, υπηρετώντας παράλληλα το αξίωμα «Ένα Σχολείο για Όλους τους Μαθητές» (Sleeter, 2000· Alviar-Martin & Ho, 2011· Schoorman & Bogotch, 2010).

Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι για την αποτελεσματική ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, σημείο αναφοράς αποτελούν η εφαρμογή της σχολικής ηγεσίας και η ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό (Villegas & Lucas, 2007). Ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία του σχολείου, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας, στην ανάδειξή του ως αποτελεσματικού εκπαιδευτικού φορέα. Η σχολική ηγεσία αναφέρεται στην επιρροή που ασκεί ο σχολικός ηγέτης (διευθυντής) όσον αφορά τη διαμόρφωση των στόχων του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Θεοφιλίδης, 2012). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάθε σχολικός ηγέτης καλλιεργεί ένα όραμα, το οποίο είναι αποτέλεσμα της συλλογικής δράσης του, κάνοντας τους συνεργάτες του να μοιράζονται το όραμα του, δεσμευόμενοι πρόθυμα, για τη συλλογική υλοποίησή του. Συνάμα ο σχολικός ηγέτης πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργία υψηλών προσδοκιών και υποστηρικτικού κλίματος, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας σε επίπεδο επικοινωνίας και την καλλιέργεια

διαπροσωπικών σχέσεων, που να διακρίνονται από εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται σε ένα σύστημα κοινών αξιών και πεποιθήσεων, πάνω στις οποίες διαμορφώνεται η ταυτότητα του σχολείου (Kiousis & Kontakos, 2006). Ουσιαστικά, η σχολική κουλτούρα αντανακλά τις αξίες, τις πεποιθήσεις και το όραμα των ανθρώπων που βρίσκονται και εργάζονται στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας ταυτότητα και χαρακτήρα στη σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2008). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η σχολική κουλτούρα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην προαγωγή της συνοχής και της ενότητας των μαθητών μέσω της αξιοποίησης των λειτουργικών στοιχείων των διαφορετικών πολιτιστικών δεδομένων των μαθητών, όπως είναι για παράδειγμα οι παραδόσεις, οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες και το όραμα του σχολείου (Κυθαιριώτης και συν., 2010). Ταυτοχρόνως η σχολική κουλτούρα εντός του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, πρέπει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλει στη δημιουργία ενός σταθερού κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις δυσκολίες που παρουσιάζει η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (Kiousis & Kontakos, 2006).

Αν και τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται πολλές έρευνες γύρω από τα ζητήματα της σχολικής ηγεσίας, της σχολικής κουλτούρας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα προαναφερόμενα αντικείμενα εξετάζονται συνήθως ξεχωριστά, στην ελληνική βιβλιογραφία. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση αυτή, διερευνώντας πως η σχολική ηγεσία και η σχολική κουλτούρα, επιδρούν στην διαμόρφωση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα: α) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης; β) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική κουλτούρα στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης; γ) Ποιες καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθούν οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο του σχολείου; δ) Ποια τα σημαντικότερα εμπόδια για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και ποιες οι προτάσεις τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας και

κουλτούρας για την περαιτέρω οικοδόμηση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης;

Η μέθοδος έρευνας που εφαρμόστηκε για την παρούσα διπλωματική εργασία ήταν η ποσοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο προωθήθηκε μέσω της Google Forms.

Η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: Στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια και το περιεχόμενο της ηγεσίας, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη. Επίσης γίνεται μία αδρομερή αναφορά στη σχολική ηγεσία, στον ρόλο του σχολικού ηγέτη και στα γνωρίσματα εκείνα που συμβάλουν στον αποτελεσματικό ηγετικό ρόλο του. Στο 2^ο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια και το περιεχόμενο της σχολικής κουλτούρας και οι τύποι της, όπως επίσης η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι αρχές και οι στόχοι της, καθώς και η πορεία της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το 4^ο κεφάλαιο αναφέρεται στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και κουλτούρας για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, στο 5^ο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα, ο τρόπος που αναλύθηκαν τα δεδομένα, η διαπίστωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, η ηθική και η δεοντολογία της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί που εμφανίστηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Στο 6^ο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών και του παραρτήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Σχολική Ηγεσία

1.1 Προσδιορίζοντας την Έννοια και το Περιεχόμενο της Ηγεσίας

Το ζήτημα της ηγεσίας αποτελεί 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 περιεχομένου 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 τύπους (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. Για την παράθεση ενός λειτουργικού ορισμού όσον αφορά την ηγεσία πρέπει να ληφθούν υπόψη τρεις βασικές παράμετροι: α) η ηγεσία αναφέρεται σε μία διαδικασία επιρροής είτε από ένα πρόσωπο, είτε από μία ομάδα, πάνω σε άλλα άτομα ή ομάδες προκειμένου να οικοδομηθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς σταθερά αξιακά πλαίσια προσωπικού και επαγγελματικού περιεχομένου και γ) η ηγεσία πρέπει να σχετίζεται με το όραμα που θέλει να αναπτύξει και να εκφράσει ο εκάστοτε οργανισμός (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η ηγεσία περιλαμβάνει σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή στα πλαίσια του εκάστοτε οργανισμού, την οποία ασκεί ένα άτομο, προς άλλα άτομα, ώστε να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του (Ζαβλανός, 2002· Μπουραντάς, 2005· Σαΐτης, 2007· Κουτούζης, 2008). Άξιος αναφοράς είναι ο ορισμός που παραθέτει ο Μπουραντάς (2005) για την ηγεσία, σύμφωνα με τον

οποίο, ως ηγεσία νοείται εκείνη η διαδικασία που αποσκοπεί στον επηρεασμό της σκέψης, της συναισθηματικής κατάστασης, των στάσεων και των συμπεριφορών, μίας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ατόμων, από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα εθελοντικά, μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών να προσφέρουν προς τον οργανισμό τις καλύτερες δυνατές υπηρεσίες τους, ώστε αυτός να επιτύχει τους στόχους του.

Οι Hargreaves & Fullan (2013) όρισαν την αποτελεσματική ηγεσία, ως τον συνδυασμό ώθησης, προσέλκυσης και έμπνευσης. Ιδιαίτερα για την έμπνευση, ανέφεραν ότι αποτελεί κομβικό σημείο για το όραμα του ηγέτη, προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοση του οργανισμού που ηγείται. Η ηγεσία αναφέρεται στα κίνητρα, φυσικά και υλικά, καθώς επίσης και στην προσπάθεια που καταβάλλεται για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Ο Πασιαρδής (2014) έχει ορίσει την ηγεσία, ως εκείνο το πλέγμα από συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ένα άτομο, όταν απευθύνεται σε άλλα άτομα, στην προσπάθειά του να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους. Το άτομο που μπορεί να διαχειριστεί, να συνομιλήσει και να επηρεάσει με θετικό ή αρνητικό τρόπο, άτομα ή ομάδες ώστε αυτά να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του, θεωρείται ότι κατέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά, για να αναγνωρισθεί ως ηγέτης.

Η ηγεσία συνεπώς αναφέρεται σε μία διαδικασία επιρροής, στην οποία περιλαμβάνεται η απόρροια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ηγέτη και στους ακόλουθους του. Η διαδικασία της επιρροής που επιτυγχάνεται μέσα από την ηγεσία, αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των ομάδων, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του οργανισμού. Συνεπώς, τα βασικά γνωρίσματα της ηγεσίας είναι η επιρροή, στην οποία περιλαμβάνεται η αμφίδρομη αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ηγέτη και σε όσους ηγείται, η μορφή της ως διαδικασίας, καθώς και η ύπαρξη ατόμων, ώστε να λάβει χώρα (Northouse, 2013).

1.2 Μορφές Ηγεσίας – Θεωρητικά Μοντέλα

Εκτός από πληθώρα ορισμών, η επιστημονική κοινότητα από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ανέπτυξε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από την ηγεσία, οι οποίες παρουσιάζονται ακολούθως (Alimo - Metcalfe, 2013):

Η Προσέγγιση των Χαρακτηριστικών – Trait Approach: Αποτελεί μία από τις αρχικές επιστημονικές προσεγγίσεις για την ηγεσία και το προφίλ του ηγέτη, έχοντας ως βάση την αντίληψη, ότι η κάθε ηγετική φιγούρα χαρακτηρίζεται από ορισμένα γνωρίσματα, τα οποία είναι είτε εκ γενετής, είτε επίκτητα, καθιστώντας τόσο τον ηγέτη, όσο και τον οργανισμό ή της ομάδας που ηγείται, αποτελεσματικούς (Bryman, 1999· Alimo - Metcalfe, 2013· Northouse, 2013). Τα γνωρίσματα αυτά αφορούν εξωτερικά χαρακτηριστικά του ηγέτη (εμφάνιση, φυσική κατάσταση, ηλικία κτλ.), νοητικές ικανότητες (ακαδημαϊκές γνώσεις, γλωσσική ευχέρεια, πνευματική διαύγεια), χαρακτηριστικά που συνδέονται με την προσωπικότητα (ηθική ακεραιότητα, φιλοδοξία, διάθεση), καθώς επίσης και αυτά που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση (Stogdill, 1974).

Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις -Behavioral Approaches: Αυτή η κατηγορία προσεγγίσεων διερευνά τον ηγέτη και την ηγεσία, με σημείο αναφοράς τις συμπεριφορές και τις πράξεις που ασκεί ο ηγέτης, τόσο στους υφισταμένους του, όσο και στον οργανισμό που ηγείται (Fairholm & Fairholm, 2009). Με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις κατέληξαν σε τρεις διαφορετικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς, τον αυταρχικό (autocratic), τον εξουσιοδοτικό (laissez faire) και τον δημοκρατικό (democratic). Ο αυταρχικός τύπος ασκεί πλήρη έλεγχο στους υφισταμένους του, δεν ζητά τη γνώμη τους και δεν τους συμβουλεύεται. Ο εξουσιοδοτικός τύπος, παραχωρεί εξουσίες στα άτομα που ηγείται, στηρίζοντας τις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν. Ο δημοκρατικός τύπος, ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, ενώ οι αποφάσεις που λαμβάνει είναι συλλογικές (Fairholm & Fairholm, 2009).

Ενδεχόμενες Προσεγγίσεις-Situational / Contingency Approach: Αυτή η κατηγορία θεωριών υποστηρίζει, ότι δεν υπάρχει μόνο ένα προβλεπόμενο στυλ ηγεσίας, καθώς αυτό ορίζεται σύμφωνα με ένα σύνολο από σταθμισμένους και αστάθμητους παράγοντες, εσωτερικούς και εξωτερικούς, με την ηγετική

συμπεριφορά να διαφοροποιείται αναλόγως με την κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει ο ηγέτης (Fairholm & Fairholm,2009· Northouse,2013). Πρωτοπόροι των ενδεχόμενων προσεγγίσεων είναι οι Hersey και Blanchard (1969), οι οποίοι τόνισαν, ότι ο ηγέτης προσαρμόζει το ηγετικό στιλ του, με απώτερο στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες του περιβάλλοντος του. Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και η θεωρία που ανέπτυξαν οι Vroom & Yetton (1973), οι οποίοι έθεσαν στον πυρήνα της αποτελεσματικής ηγεσίας την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων εντός των εκάστοτε συνθηκών- περιστάσεων που αυτές προκύπτουν.

Συναλλαγματική Ηγεσία: Ο Burns (1978), ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο συναλλαγματική ηγεσία (transactional leadership), αναφέροντας ότι αφορά εκείνη τη μορφή ηγεσίας που βασίζεται στην παροχή κάποιου ανταλλάγματος από τον ηγέτη προς τους υφισταμένους του, με απώτερο στόχο οι τελευταίοι να παρέχουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικές υπηρεσίες. Σημείο αναφοράς της συναλλαγματικής ηγεσίας αποτελεί η ανταλλαγή αγαθών που έχουν κάποια αξία, ενώ εάν οι υφιστάμενοι καταφέρουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις προσδοκίες του ηγέτη, τότε προβλέπεται η λήψη ενδεχόμενης ανταμοιβής (contingent reward) (Fairholm & Fairholm,2009).

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational) αναφέρεται σε εκείνη την μορφή ηγεσίας, στην οποία ο ηγέτης μέσω δομικών αλλαγών, καλλιεργεί στα άτομα στάσεις, επιθυμία για αυτοβελτίωση και μεγαλύτερη δέσμευση, τόσο απέναντι στον εαυτό τους, όσο και απέναντι στον ηγέτη και στον οργανισμό που ανήκουν (Burns,1978·Bass & Avolio,1990). Η μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα με τον Burns (1978), βασίζεται σε 4 μεταβλητές, το εμπνευσμένο κίνητρο, την πνευματική διέγερση, την εξιδανικευμένη επιρροή και τον ατομικό σεβασμό (Bass, 1999· Bryman, 1999· Bass, 1999)

Χαρισματική Ηγεσία: Η συγκεκριμένη ηγεσία, αναφέρεται σε εκείνον τον τύπο ηγέτη που κατέχει ένα σύνολο επίκτητων ή εγγενών γνωρισμάτων, τα οποία λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του περιβάλλοντος, του οράματος, της συμπεριφοράς και της εκτέλεσης. Σε επίπεδο περιβάλλοντος προβάλλεται από τον χαρισματικό ηγέτη προς τους υφισταμένους του, η επιθυμία για αλλαγή του υφιστάμενου status quo, του οργανισμού. Σε επίπεδο οράματος, ο ηγέτης διαθέτει χαρακτηριστικά όπως είναι το κοινό όραμα με τα άτομα που ηγείται, εμπνευσμένο λόγο και ιδεαλισμό. Σε

επίπεδο συμπεριφοράς, ο ηγέτης διακρίνεται για τη μη συμβατική συμπεριφορά του, ενώ σε επίπεδο εκτέλεσης, ο χαρισματικός ηγέτης διακρίνεται από την εφαρμογή καινοτόμων και μη, συμβατικών τακτικών και στρατηγικών, προκειμένου να υλοποιήσει το όραμα του (Conger & Kanungo, 1992· Conger, Kanungo, Menon & Mathur, 1997).

Κατανεμημένη Ηγεσία : Αφορά εκείνη τη μορφή ηγεσίας που παρέχει στον ηγέτη τη δυνατότητα να μοιράζεται ένα κοινό όραμα με τους υφισταμένους του, εμπλέκοντάς τους σε δραστηριότητες που θα αξιοποιήσουν στο έπακρο τις ατομικές δεξιότητες που διαθέτουν (Alimo-Metcalf, 2013). Συνάμα στην κατανεμημένη ηγεσία, διαμοιράζονται οι ρόλοι και τα καθήκοντα των υφισταμένων από κοινού με τον ηγέτη, όπως επίσης και η ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα μεταξύ τους, όπως και της επιρροής των συνθηκών που επικρατούν (Spillane, 2005). Όπως αναφέρει ο Gronn (2002), στην κατανεμημένη ηγεσία λαμβάνουν χώρα τρεις μορφές συναγωνιστικής δράσης, η αυθόρμητη συνεργασία, οι θεσμοθετημένες πρακτικές και οι ενστικτώδεις σχέσεις.

1.3 Τα Γνωρίσματα του Αποτελεσματικού Ηγέτη

Τα χαρακτηριστικά που βοηθούν έναν ηγέτη να είναι αποτελεσματικός, έχουν ως σημεία αναφοράς διάφορα πεδία της ηγετικής ικανότητάς του, όπως είναι για παράδειγμα, το επίπεδο άσκησης της ηγετικής εξουσίας του, στο πλαίσιο του οποίου καλείται να διαχειριστεί πόρους, προσωπικό, διαπροσωπικές και συλλογικές σχέσεις με τους υφισταμένους του, καθώς επίσης τη βάση του ηγετικού μοντέλου και θεωρίας που εκπροσωπεί ανά περίπτωση (Yukl, 1999).

Σύμφωνα με πληθώρα ερευνητών (Bass, 1985· Yammarino, Spangler & Bass, 1993· Bass, 1999· Yukl, 1999) ο αποτελεσματικός μετασχηματιστικός ηγέτης όσον αφορά τα γνωρίσματα που πρέπει να φέρει σε επίπεδο εξιδανικευμένης επιρροής αυτά είναι τα ακόλουθα : α) να αποτελεί φορέα εμπιστοσύνης για τους γύρω του, β) να χαρακτηρίζεται από υψηλά ιδανικά, τα οποία να μεταδίδει στους υφισταμένους του, γ) να παραμένει πιστός στις ιδέες του, δ) να διαθέτει αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία απέναντι σε κάθε είδους αλλαγή, ε) να καλλιεργεί κλίμα ειλικρινείας στη

σχέση που αναπτύσσει με τα άτομα που ηγείται και στ) να διακρίνεται από το αίσθημα της αφοσίωσης, όσον αφορά τη στοχοθεσία της ομάδας του.

Ως προς τον παράγοντα του εμπνευσμένου κινήτρου ο ηγέτης θα πρέπει : α) το όραμά του να το μοιράζεται με τους υφισταμένους του, β) το όραμά του να παρέχει κίνητρο για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων γ) το όραμά του να διακρίνεται από υλοποιήσιμα χαρακτηριστικά, δ) να εκφράζεται με πειθώ για τα όσα πρεσβεύει το όραμα του, ε) οι στόχοι που θέτει να είναι ξεκάθαροι, στ) να στοχεύει σε οφέλη που είναι μακροπρόθεσμα (Bass & Avolio, 1990· Yammarino, Spangler & Bass, 1993· Yukl, 1999).

Σε επίπεδο εξατομικευμένης θεώρησης και ατομικού σεβασμού, ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει: α) να προσδίδει ξεχωριστή προσοχή σε σχέση με τις ατομικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε υφισταμένου του, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του, β) να παρέχει στον κάθε υφιστάμενο του την ευκαιρία να αναλάβει ευθύνες και να πάρει αποφάσεις, γ) να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να ξεπερνούν τα όρια τους, προσφέροντας τους συνεχώς νέες προκλήσεις δ) να παρέχει συμβουλές και συνεχή ανατροφοδότηση, στοχεύοντας στη βελτίωση και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των υφισταμένων του, ε) να τονώνει διαρκώς την αυτοπεποίθηση των υφισταμένων του και στ) να συνδέει ποικιλοτρόπως τις εκάστοτε ανάγκες και δεξιότητες των ατόμων που ηγείται με τις ανάγκες και τη στοχοθεσία του οργανισμού (Bass, 1985· Bass & Avolio, 1990· Nielsen et al., 2008· Yammarino, Spangler & Bass, 1993· Yukl, 1999).

Τέλος σε επίπεδο πνευματικής διέγερσης ο ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει: α) να λειτουργεί υποστηρικτικά και καθοδηγητικά ως προς τους υφισταμένους του, αξιοποιώντας καινοτόμες μεθόδους στον εργασιακό χώρο, β) να εμπνέεται από άλλους ηγέτες και να υιοθετεί τις ιδέες τους, γ) να μπορεί να αμφισβητήσει κάθε παραδοσιακή οπτική και υπόθεση όσον αφορά την αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων, δ) να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να προβληματιστούν, να αμφισβητήσουν και να επανεξετάσουν διάφορες υποθέσεις τους (Bass, 1985· Bass & Avolio, 1990· Yammarino, Spangler & Bass, 1993· Yukl, 1999).

Με βάση την κατανομημένη ηγεσία, ένας ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να παρέχει στους υφισταμένους του ευκαιρίες δράσης και

ανάληψης ηγετικών θέσεων, αλλά και καθηκόντων. Επίσης να συμβουλευέται τους υφισταμένους του όταν θα πρέπει να ληφθούν κρίσιμες αποφάσεις για το μέλλον του οργανισμού. Να λειτουργεί ο ηγέτης καθοδηγητικά και συντονιστικά του έργου των υφισταμένων του, αξιολογώντας τους και παρέχοντάς τους διαρκή ανατροφοδότηση. Να αλληλεπιδρά με τους υφισταμένους του και να προωθεί τον μεταξύ τους διάλογο. Να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να επιμορφώνονται και να εκπαιδεύονται σε ζητήματα ανάληψης καθηκόντων και ηγεσίας, να κατανέμει καθήκοντα και ρόλους ακολουθώντας συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς και τις δυνατότητες του κάθε υφισταμένου του. Τέλος, να παρέχει ιδέες, υλικό και συμβουλές προς τους υφισταμένους του με απώτερο στόχο τη συνεχή βελτίωση τους (Gronn, 2002).

Σύμφωνα με την χαρισματική ηγεσία, για να είναι ένας ηγέτης αποτελεσματικός θα πρέπει να συνεκτιμά τις ευκαιρίες, αλλά και τους περιορισμούς που ανακύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον. Να διαμορφώνει με τους υφισταμένους τους ένα κοινό όραμα, το οποίο να είναι μακροπρόθεσμο, αλλά και υλοποιήσιμο. Να κερδίζει την εμπιστοσύνη και την αφοσίωση όλων όσων ηγείται, όπως επίσης να εφαρμόζει στρατηγικές και τακτικές αποδοτικές, όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων του. Να αξιοποιεί κάθε καινοτομία και μη συμβατική μέθοδο, προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους του, να συγκεντρώνει στο πρόσωπο του ιδανικά και αξίες που να εκφράζει μέσα από τις προσωπικές πράξεις του. Να προάγει τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας ανάμεσα στους υφισταμένους, να τους αφυπνίζει υποσυνείδητα συναισθήματα αυτοπεποίθησης και επιτυχίας. Τέλος να λαμβάνει προσωπικά ρίσκα, στοχεύοντας στην αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που υφίσταται ο οργανισμός και στην αποδοτική λειτουργία του (Conger & Kanungo, 1992· House & Howell, 1992· Congeretal., 1997· Conger, Kanungo & Menon, 2000).

1.4 Η Εκπαιδευτική Ηγεσία

Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει αναπτυχθεί πληθώρα θεωριών και μοντέλων, τα οποία εστιάζουν στην εκπαιδευτική ηγεσία (Παπαναούμ, 1995). Οι θεωρίες και τα μοντέλα αυτά, διαμορφώθηκαν λαμβάνοντας στοιχεία από τις βασικές θεωρίες και μοντέλα που αναπτύχθηκαν γενικότερα στον τομέα της ηγεσίας, πραγματοποιώντας ωστόσο τις απαιτούμενες προσαρμογές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Αναλυτικότερα, από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες σχολικής ηγεσίας αποτελεί η μετασχηματιστική. Η προαναφερόμενη αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή ηγεσίας η οποία στοχεύει να αναπτυχθεί το εκάστοτε άτομο χωριστά, αλλά και στο σύνολό της η σχολική κοινότητα, επιλύοντας τα προβλήματα και υπερβαίνοντας τα ατομικά κίνητρα των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο την ευημερία της σχολικής κοινότητας. Η μετασχηματιστική ηγεσία και στην περίπτωση του σχολείου περιλαμβάνει όπως ήδη αναφέρθηκε, τα στοιχεία του εμπνευσμένου κινήτρου, της εξιδανικευμένης επιρροής, της εξατομικευμένης θεώρησης και της πνευματικής διέγερσης (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2011), η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στην περίπτωση της εκπαίδευσης, καθώς τόσο οι σχολικοί ηγέτες (διευθυντές), όσο και οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι κατέχουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η καταναμημένη-συμμετοχική ηγεσία αναφέρεται στην οικοδόμηση συνεργατικών δικτύων, ανάμεσα στον σχολικό ηγέτη (διευθυντή), στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, στοχεύοντας να ληφθούν από κοινού αποφάσεις, για ζητήματα που άπτονται των εκπαιδευτικών δράσεων, της σχολικής πορείας και στοχοθεσίας, της εφαρμογής των κατάλληλων παιδαγωγικών διδακτικών στρατηγικών, τη διαμόρφωση ορθής σχολικής κουλτούρας, την αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (Harris, 2008· Spillane, 2005).

Η ηθική ηγεσία, αφορά εκείνο το πλαίσιο αρχών και αξιών, από τις οποίες πρέπει να εμφορείται ο σχολικός ηγέτης, καθώς επίσης εστιάζει στην επίδραση που ασκεί ο διευθυντής μέσω αυτών των αρχών και των αξιών στην εκπαιδευτική και τη σχολική κοινότητα. Η ηθική ηγεσία επικεντρώνεται στα υψηλά ιδανικά που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης, το αναπτυγμένο επίπεδο αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης, καθώς επίσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009· Bush, 2003· Bush, 2007).

Η καθοδηγητική ηγεσία αφορά αυτόν τον τύπο σχολικής ηγεσίας όπου σημείο αναφοράς της αποτελεί η ηγετική επίδραση της. Συνίσταται στην ύπαρξη συγκεκριμένων δομικών χαρακτηριστικών, όπως είναι για παράδειγμα ο σχεδιασμός, ο διάλογος, η παρακολούθηση και η συζήτηση από την πλευρά του σχολικού ηγέτη. Η καθοδηγητική ηγεσία θέτει στη βασική στοχοθεσία της ένα σύνολο συγκεκριμένων

σχολικών διαδικασιών (μάθηση, διδασκαλία) και δευτερευόντως διαδικασίες που στοχεύουν για παράδειγμα στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών και στην κοινωνικοποίηση τους. Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας όταν εφαρμόζεται ορθά επιφέρει άμεσα, έμμεσα ή αμοιβαία οφέλη, τόσο για τους σχολικούς ηγέτες, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η εκδήλωση της καθοδηγητικής ηγεσίας λαμβάνει χώρα μέσω της ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας του σχολικού ηγέτη με την εκπαιδευτική και σχολική κοινότητα, καθώς επίσης και μέσω της ενθάρρυνσης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Blasé, 1999· Bush, 2003· Bush, 2007).

Η στρατηγική ηγεσία αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή που έχει ως σημείο αναφοράς την εφαρμογή στρατηγικών διαδικασιών για την επίτευξη μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων ωφελειών. Επίσης περιλαμβάνει την ανάπτυξη στρατηγικών προσεγγίσεων, προκειμένου να δομηθούν δεξιότητες και ικανότητες που συμβάλλουν στην επίτευξη της σχολικής στοχοθεσίας και στην αποτελεσματικότητά της (Davies & Davies, 2005).

1.5 Ο Διευθυντής ως Σχολικής Ηγέτης

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, το έργο του σχολικού ηγέτη (διευθυντή) είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο, αν σκεφτεί κανείς τα πολλά πεδία στα οποία κατανέμεται. Αναλυτικότερα το έργο του σχολικού ηγέτη λαμβάνει χώρα σε επίπεδο οργανωτικό, καθώς ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχολικών αρχείων και δεδομένων, για την οργάνωση της σχολικής μονάδας και γενικότερα των διοικητικών υπηρεσιών του σχολείου. Επίσης είναι υπεύθυνος για την ορθή συντήρηση και διαχείριση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού που περιλαμβάνεται στις σχολικές εγκαταστάσεις (Πασιαρδής, 2004).

Συνάμα σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη και σε επίπεδο εκπαιδευτικό, καθώς επιβλέπει την εκπαίδευση των μαθητών, ενθαρρύνει επίσης την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολικού προσωπικού, ενώ σε πολλές περιπτώσεις επιτελεί και ο ίδιος εκπαιδευτικό ρόλο εντός της σχολικής τάξης (Σαΐτης, 2008).

Ο σχολικός ηγέτης επίσης ασκεί εποπτικό ρόλο, καθώς ευθύνεται για τον εντοπισμό και την επίλυση δυσάρεστων καταστάσεων που μπορεί να λάβουν χώρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή ακόμη καλύτερα την πρόληψη τους. Επιπλέον, ο διευθυντής επιτελεί ρόλο ρυθμιστικό, εφόσον ευθύνεται για την πλήρη ρύθμιση ζητημάτων που άπτονται των σχολικών υποθέσεων, καθώς και ρόλο συντονιστικό, αφού στα καθήκοντα του περιλαμβάνεται η ευθύνη του όσον αφορά τη συλλογική λήψη αποφάσεων, η αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος στην εκπαιδευτική κοινότητα ή και στα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων.

Σημαντικός είναι και ο επικοινωνιακός ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο σχολικός ηγέτης, καθώς ουσιαστικά εκπροσωπεί το σχολείο σε κάθε συνθήκη και περίπτωση. Ο διευθυντής καλείται να οικοδομήσει δίκτυα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με την τοπική κοινωνία και με κάθε εμπλεκόμενο στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε όλες τις προαναφερόμενες ομάδες πρέπει να μεταλαμπαδεύσει το όραμα, τους στόχους και γενικότερα τη φιλοσοφία της σχολικής μονάδας (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Ο διευθυντής από τη θέση του ηγέτη καλείται να διαδραματίσει ρόλο αξιολογικό, τόσο όσον αφορά το έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και των μαθητών. Πρέπει να αποτελεί πρότυπο μίμησης και έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές, να εισηγείται καινοτόμες δραστηριότητες και να λαμβάνει προωθημένες πρωτοβουλίες για τη σχολική κοινότητα, παρέχοντας παράλληλα ευκαιρίες ανάλυσης ηγετικών ρόλων στους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2008· Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

1.6 Το Προφίλ του Αποτελεσματικού Σχολικού Ηγέτη

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης με βάση το μοντέλο σχολικής ηγεσίας που υπηρετεί, καλείται να χαρακτηρίζεται από ορισμένα γνωρίσματα ανά περίπτωση. Αναλυτικότερα ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των υφισταμένων και των μαθητών της

σχολικής μονάδας. Επίσης να συνεκτιμά τις προσδοκίες και τις επιθυμίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους από το σχολείο. Θα πρέπει να είναι ανεκτικός απέναντι σε τυχόν παρεκκλίσεις που παρατηρεί στο σχολικό περιβάλλον, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής της διαφορετικότητας και να αξιοποιεί εποικοδομητικά την κριτική που δέχεται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς (Leithwood & Poplin, 1992 · Leithwood & Jantzi, 1999)

Επιπροσθέτως ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης είναι αναγκαίο να παρέχει διαρκώς κίνητρα και ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό για συνεχή επιμόρφωση, να ανατροφοδοτεί και να καθοδηγεί το εκπαιδευτικό έργο, παρέχοντας του τα ανάλογα περιθώρια για να λάβει πρωτοβουλίες. Να αποδέχεται την αποτυχία και το λάθος, χρησιμοποιώντας τα, με στόχο τη μάθηση. Να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και να εισάγει καινοτόμες ιδέες και πρακτικές, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και μάθησης (Leithwood,1995). Να οικοδομεί σχολικές νόρμες, οι οποίες ωστόσο θα μπορούν να τροποποιηθούν ή να αναθεωρηθούν εάν κριθεί απαραίτητο. Να εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων, τα οποία θα επιφέρουν μακροπρόθεσμα οφέλη στη σχολική κοινότητα, να ενθαρρύνει τις εκπαιδευτικές αλλαγές, και να διακρίνεται από ισχυρό αξιακό σύστημα, το οποίο να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη σχολική και την εκπαιδευτική κοινότητα (Leithwood & Jantzi, 1990· Leithwood & Poplin, 1992 · Leithwood & Jantzi, 1999· Leithwood,1995· Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Για να είναι αποδοτικός ο σχολικός ηγέτης που υιοθετεί την κατανεμημένη ηγεσία, θα πρέπει να προάγει την ισότιμη κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των υφισταμένων του, να τους παρέχει σημαντικό βαθμό αυτονομίας, διατηρώντας ωστόσο τη μερική επίβλεψη τους και την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων και ρόλων. Επιπλέον, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, αναζητώντας τη βοήθεια και την υποστήριξή τους και να διακρίνεται από πεποιθήσεις που προάγουν τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα. Να παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στους υφισταμένους εκπαιδευτικούς και να προάγει την καλλιέργεια κοινής στοχοθεσίας και οράματος. Να αναπτύσσει τον διάλογο και την ομαδοσυνεργατική μάθηση μεταξύ των μαθητών, όπως επίσης την επικοινωνία με το

εκπαιδευτικό προσωπικό (Hallinger & Heck, 2010· Spillane, 2005· Leithwood et al., 2007).

Εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη με σημείο αναφοράς την ηθική και τη στρατηγική ηγεσία, πρέπει να τονιστεί ότι αυτός θα πρέπει να κατανοεί τη μαθησιακή διαδικασία ως μία αέναη κατάσταση, να αναπτύσσει συνεργατικά δίκτυα με την εκπαιδευτική κοινότητα, με τους γονείς τους, την τοπική κοινωνία και με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως επίσης να υποστηρίζει τη βιωματική μάθηση. Δίπλα στα παραπάνω πρέπει να αναφερθεί επίσης ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης, θα πρέπει να εστιάζει στη διαρκή αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας, του οικογενειακού περιβάλλοντος και της τοπικής κοινωνίας, να διακρίνεται από αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, να διαθέτει στρατηγικό όραμα για τη σχολική μονάδα, σαφές σχέδιο για την επίτευξη των στόχων του σχολείου και τέλος να αντιμετωπίζει εποικοδομητικά τα προβλήματα που εντοπίζει, προάγοντας τη δημιουργική διάθεση (Bryman, 2007· Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe & Darling-Hammond, 2009· Davies & Davies, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Σχολική Κουλτούρα

2.1 Η Έννοια της Σχολικής Κουλτούρας

Η διερεύνηση και η αξιοποίηση της έννοιας της κουλτούρας των οργανισμών από την επιστημονική κοινότητα, έχει συμβάλει σημαντικά να κατανοηθεί και να αξιοποιηθεί η λειτουργία των διαφόρων οργανισμών, των σύνθετων και ποικίλων σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτούς, του τρόπου συμπεριφοράς και σκέψης των εμπλεκόμενων μελών τους και γενικότερα των χαρακτηριστικών των οργανισμών.

Η κουλτούρα των οργανισμών ή αλλιώς οργανωσιακή κουλτούρα, αναφέρεται σε ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού, το οποίο κρατούν τα μέλη του οργανισμού, προσδίδοντας σε αυτόν μία ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί αναφέρονται στο αξιακό πλαίσιο, στους κανόνες, στους μύθους, στις συμπεριφορές και στις σιωπηρές παραδόσεις (Hoy & Miskel, 2008). Η κουλτούρα του εκάστοτε οργανισμού διαμορφώνεται από το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων στη λειτουργία του (Χατζηπαναγιώτου, 2008)

Οι σχολικές μονάδες όντας οργανισμοί και αυτές αναπτύσσουν την δική τους οργανωσιακή ή σχολική κουλτούρα, η οποία επικεντρώνεται στις αξίες και τα πιστεύω των μελών της. Η σχολική ταυτότητα προσδίδει στη σχολική μονάδα την αίσθηση της ταυτότητας, με συνέπεια να ξεχωρίζουν τα σχολεία μεταξύ τους. Επίσης η κουλτούρα αυξάνει την αφοσίωση των ατόμων που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα και τη σταθερότητα του σχολικού συστήματος, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος στο σχολικό πλαίσιο και δημιουργώντας επίπεδα συμπεριφοράς (Hoy & Miskel, 2008).

Η σχολική κουλτούρα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας τους, την παραγωγικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις της μαθητικής κοινότητας και γενικότερα την αποδοτικότητά της. Συνάμα η σχολική κουλτούρα αποτελεί και προσδιοριστικό παράγοντα για την καλύτερευση της σχολικής μονάδας και για το εάν θα γίνει η υιοθέτηση καινοτομιών (Κιούση & Κοντάκος, 2006).

Και στην περίπτωση των σχολικών μονάδων, η σχολική κουλτούρα αποτελεί ουσιαστικά το βαθύτερο επίπεδο από τις παραδοχές και τις αντιλήψεις, τις οποίες μοιράζονται τα μέλη του σχολείου. Οι προαναφερόμενες παραδοχές και αντιλήψεις λειτουργούν ασυνείδητα, με τη συγκρότησή τους να βασίζεται στα μέλη του σχολείου κατά την προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν. Επίσης έχουν δοκιμαστεί ώστε να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα, ορίζοντας συνάμα τη θεώρηση της σχολικής μονάδας, τόσο για την ίδια, όσο και για το περιβάλλον της (Shein, 1985).

Ολοκληρώνοντας την αδρομερή παρουσίαση για την έννοια και το περιεχόμενο της σχολικής κουλτούρας μπορεί να λεχθεί, ότι αφορά το σύνολο των στάσεων, των απόψεων, των αξιών και των συμπεριφορών που επιδεικνύουν τα άτομα της σχολικής μονάδας, εργαζόμενοι και φοιτούντες. Ουσιαστικά η σχολική κουλτούρα δομείται από τον συνδυασμό των εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων. Η εξωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας αναφέρεται στην αισθητική του οργανισμού, στις ανέσεις και στις παροχές του χώρου που προσφέρει, όπως είναι για παράδειγμα ο σχολικός εξοπλισμός, οι αίθουσες, η καθαριότητα, το υλικό και το περιβάλλον. Η εσωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας αναφέρεται στο ουσιαστικό περιεχόμενο της σχολικής κουλτούρας, στις ανθρώπινες σχέσεις, και στα συναισθήματα της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας. Για παράδειγμα αφορά την αίσθηση της ικανοποίησης, την κοινή στοχοθεσία, την υπερηφάνεια που αισθάνονται τα μέλη της σχολικής μονάδας για τον οργανισμό. Ο τρόπος που η σχολική μονάδα κατανοεί τον εαυτό της, οδηγεί στην τελική διαμόρφωση της εικόνας της και εν τέλει σε αυτό που η ίδια εκπροσωπεί (Αθανασοπούλου-Ρέππα, 1999- Everard & Morris, 1999).

2.2 Επίπεδα & Τύποι της Σχολικής Κουλτούρας

Ο Shein (1985) αναφερόμενος στην οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρει ότι αυτή λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι τα ορατά γνωρίσματα του φυσικού περιβάλλοντος του κάθε οργανισμού και το σύνολο των νορμών, που αποτελούν τους άγραφους και τους ανεπίσημους κανόνες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα νορμών είναι για παράδειγμα η αλληλοϋποστήριξη των συναδέλφων, η μη άσκηση κριτικής των συναδέλφων ενώπιον των γονέων των μαθητών, η ατομική

διαχείριση των προβλημάτων πειθαρχίας που ανακύπτουν εντός της τάξης από τον εκπαιδευτικό.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά το αξιακό πλαίσιο και το σύνολο των πεποιθήσεων οι οποίες υιοθετούνται από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται το σύνολο των στρατηγικών, των επιδιώξεων, των στόχων της σχολικής μονάδας με βάση τις επιθυμίες που έχουν τα μέλη της. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η συναδελφικότητα, η συμμετοχικότητα, η επιτυχία, η εμπιστοσύνη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία κτλ. (Shein, 1985).

Το τρίτο επίπεδο, οι εσωτερικές – σιωπηρές παραδοχές όπου αναφέρονται σε όλες τις συνειδητές και αφηρημένες πεποιθήσεις, τις σκέψεις, τα αισθήματα και τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τον τρόπο διαμόρφωσης των ανθρώπινων σχέσεων, της ανθρώπινης φύσης, της πραγματικότητα και του περιβάλλοντος. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας οι παραδοχές όπως παραδείγματος χάριν οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, βασίζονται στην ιεραρχία. Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχει αυτονομία και προάγεται η καλλιέργεια αξιών όπως είναι για παράδειγμα, ο σεβασμός απέναντι στη σχολική ηγεσία και η αποφυγή διαμόρφωσης συγκρουσιακού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004).

Οι Sergiovanni και Starratt (1998) εστιάζοντας στα επίπεδα της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού διακρίνουν τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο αναφέρεται στα δημιουργήματα της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή στους μύθους, στις σχολικές ιστορίες και στα σύμβολα. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τις προοπτικές που διαμορφώνουν τα μέλη του οργανισμού. Το τρίτο εστιάζει στις αξίες από τις οποίες διέπεται η σχολική μονάδα και το τέταρτο επίπεδο, αναφέρεται στις νόρμες του οργανισμού. Ουσιαστικά η κουλτούρα αφορά τα λεγόμενα των μελών της σχολικής μονάδας, τον τρόπο συμπεριφοράς τους, τις ιστορίες που λένε, τις εθιμοτυπίες που επιτελούν, τους κανόνες και τις νόρμες που διαμοιράζονται μεταξύ τους και τις προτεραιότητες που θέτουν (Πασιαρδή, 2008).

Πρακτικά σε κάθε σχολική μονάδα συνυπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι κουλτούρας, καθώς κάθε ομάδα, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές έχουν τη δική τους κουλτούρα (Χριστοφίδου, 2011). Η κουλτούρα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί είναι μία κουλτούρα «εργασίας», ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν μία

κουλτούρα «μάθησης», αφού η στοχοθεσία της κάθε ομάδας διαφέρει, αναλόγως των αναγκών και των κινήτρων της. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας διαδραματίζει ο βαθμός συνοχής που υπάρχει ανάμεσα στους ξεχωριστούς τύπους κουλτούρας που συνυπάρχουν στη σχολική μονάδα. Όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός συνοχής, τόσο ισχυρότερη είναι η κουλτούρα του σχολείου. Η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας. Παραδείγματος χάριν, ο τρόπος συμπεριφοράς του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, προάγουν ή όχι, τη δημιουργία κουλτούρας στο σχολείο και συνάμα το αξιακό πλαίσιο, τη διαμόρφωση ή όχι κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος (Ανθοπούλου, 1999).

Οι Fullan & Hargreaves (1991) προσδιορίζοντας τους τύπους της κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα κατέληξαν στην ύπαρξη τεσσάρων μορφών, την ατομικιστική, την βαλκανιοποίηση, την επιβεβλημένη συντροφικότητα και την κουλτούρα συνεργασίας.

Η ατομικιστική (individualistic) μορφή κουλτούρας, λειτουργεί περιοριστικά της ανάπτυξης συνεργασίας και διαμόρφωσης ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, με συνέπεια να μην επιλύονται τα υπάρχοντα προβλήματα και να μη γίνεται ανταλλαγή του γνωστικού κεφαλαίου. Η συνεργασία από την οποία χαρακτηρίζεται ο οργανισμός είναι αδύναμη και έχει επιφανειακό χαρακτήρα, καθώς αποφεύγονται σημαντικές συζητήσεις, κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών που αφορούν τη διδασκαλία των μαθημάτων, το πρόγραμμα σπουδών, τη μακροπρόθεσμη στοχοθεσία και την κοινή στοχοθεσία του οργανισμού.

Η βαλκανιοποίηση (balkanization), αναφέρεται στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας που αποτελείται από διάφορες υποκουλτούρες, οι οποίες λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του οργανισμού. Σε αυτή την περίπτωση ο οργανισμός χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικό κλίμα, από επικοινωνιακή και συνεργατική ανεπάρκεια, με συνέπεια το κλίμα που διαμορφώνεται εντός του σχολείου, να έχει δυσμενείς συνέπειες, κυρίως στη μαθητική κοινότητα.

Η επιβεβλημένη συντροφικότητα (contrived collegiality): αφορά τη μορφή κουλτούρας που διακρίνεται από ένα σύνολο διαδικασιών υποχρεωτικού, τυπικού και γραφειοκρατικού περιεχομένου, με στόχο την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των

μελών του σχολείου. Ωστόσο η ανάπτυξη της συνεργασίας καλλιεργείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή από το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο. Ο προαναφερόμενος τύπος κουλτούρας ωστόσο λειτουργεί αποθαρρυντικά της ανάπτυξης ουσιαστικού κλίματος συνεργασίας και συλλογικότητας, με συνέπεια να μην αναπτύσσονται σχέσεις ουσιαστικού χαρακτήρα και παραγωγικού περιεχομένου, κοινές δεσμεύσεις και νόρμες.

Η κουλτούρα συνεργασίας, αφορά τον τύπο κουλτούρας που βασίζεται στην ύπαρξη ενός κοινού, συμφωνημένου οράματος, εστιάζοντας στη μακροχρόνια βελτίωση του σχολείου. Αναπτύσσονται δίκτυα μεταξύ των επαγγελματιών, οι οποίοι μοιράζονται ουσιαστικά τα προβλήματα που μπορεί να έχει η σχολική μονάδα, τις ιδέες τους και τις λύσεις. Αυτός ο τύπος κουλτούρας νοηματοδοτεί ένα σύνολο από ουσιώδεις ρυθμίσεις του σχολικού οργανισμού, με τους εκπαιδευτικούς κυρίως να παράγουν γνωστικό κεφάλαιο, να γίνονται αποτελεσματικοί και να καλλιεργούν ουσιαστική σχέση με τους συναδέλφους τους, με τους μαθητές και με τους γονείς. Αυτή η μορφή κουλτούρας προωθεί το συλλογικό πνεύμα, ενώ οι νόρμες και οι δομικές λειτουργίες του σχολείου βοηθούν κυρίως την εκπαιδευτική κοινότητα να εμπλακεί ουσιαστικά και να αλληλεπιδράσει σε ζητήματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (Peterson, 1994).

Ο Θεριανός (2006), βασιζόμενος στον προαναφερόμενο διαχωρισμό των τύπων σχολικής κουλτούρας των Fullan & Hargreaves (1991), εστίασε σε 3 τύπους, τον ατομισμό, την τεχνική συναδελφικότητα και τη γνήσια συνεργασία. Ο ατομισμός αναφέρεται σε αυτόν τον τύπο που τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εργάζονται σε ένα πλαίσιο αυτόνομο και απομονωμένο, με την τάξη να αποτελεί «κάστρο» τους, που δεν συζητούν τι συμβαίνει εντός της. Η τεχνίτη συναδελφικότητα, αναφέρεται σε αυτή τη μορφή που η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, είναι αποτέλεσμα εξωτερικών διοικητικών παρεμβάσεων. Η προαναφερόμενη ωστόσο μορφή λειτουργεί παρεμποδιστικά για την ανάπτυξη γνήσιας συνεργατικής κουλτούρας. Η γνήσια συνεργατική κουλτούρα αναφέρεται σε αυτή τη μορφή που η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας αποτελεί συλλογικό στόχο, με τους εμπλεκόμενους να υποβάλλονται σε διαρκή αναστοχασμό, να αξιολογούν τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτή η μορφή κουλτούρας βοηθά στη βελτίωση και στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας, της εκπαιδευτικής και της μαθητικής κοινότητας.

Οι Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου (2010), αναφερόμενοι στη σχολική κουλτούρα τη διαχωρίζουν στη θετική ή ισχυρή κουλτούρα και στην αρνητική κουλτούρα. Η θετική ισχυρή κουλτούρα στη σχολική μονάδα έχει ως αποτέλεσμα τη ύπαρξη μίας κοινής αίσθησης σκοπού και αξιών μεταξύ των μελών της, κοινών νορμών μάθησης που προάγουν τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, κοινού αισθήματος ευθύνης όσον αφορά τη μάθηση των μαθητών, την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών της, την εστίαση στην επαγγελματική επιτυχία των εκπαιδευτικών και στην ακαδημαϊκή των μαθητών, όπως και στην αναγνώριση όσων εργάζονται σκληρά.

Η αρνητική κουλτούρα της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από την έλλειψη σκοποθεσίας, το αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης που βιώνουν τα μέλη της, την απομόνωση, την ύπαρξη κλικών, την ανάπτυξη αρνητικών νορμών - προσδοκιών όσον αφορά τη μάθηση της μαθητικής κοινότητας, την έλλειψη πίστης για την πρόοδο της σχολικής μονάδας, την επίρριψη ευθυνών σε άλλους (μαθητές, γονείς κοινότητα) για το χαμηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας, την τυπική και όχι ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου.

2.3 Η Συμβολή της Σχολικής Κουλτούρας στην Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας

Η κουλτούρα θεωρείται πολύ σημαντική για την επιβίωση όλων των οργανισμών, μεταξύ των οποίων και των σχολικών. Όπως αναφέρει η Χριστοφίδου (2011), η σταθερότητα της κουλτούρας και η δυνατότητα προσαρμογής της διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην επιβίωση του σχολείου.

Η κουλτούρα σε κάθε οργανισμό συμβάλει στη δημιουργία ορίων, ώστε να υπάρχει μεταξύ τους διάκριση, προάγει την αίσθηση της ταυτότητας, αυξάνεται η σταθερότητα στο κοινωνικό σύστημα και διευκολύνεται η αφοσίωση στην ομάδα. Επίσης η κουλτούρα λειτουργεί ως συνδεδετικός κρίκος, ώστε ο οργανισμός να διατηρείται ενωμένος, όπως και συμβάλει στην παροχή των κατάλληλων συμπεριφορικών πλαισίων εντός των οποίων πρέπει να λειτουργούν τα εμπλεκόμενα μέρη (Χριστοφίδου, 2011).

Όταν ένας οργανισμός χαρακτηρίζεται από ισχυρή κουλτούρα, προάγεται η συνοχή του, η αφοσίωση των μελών του και η νομιμοφροσύνη του. Συνάμα η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας συμβάλει στην εξυπηρέτηση των αναγκών του ατόμου από τη μία πλευρά σε επίπεδο γνωστικής και εσωτερικής ασφάλειας, καθώς και σταθερότητας και από την άλλη πλευρά προωθεί την εξυπηρέτηση των αναγκών του οργανισμού, σε επίπεδο συνεργασίας και συντονισμού (Χριστοφίδου, 2011).

Η κουλτούρα θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τη σχολική μονάδα καθώς όπως αναφέρουν οι Deal & Peterson (1999) ασκεί θετική επίδραση σε πληθώρα τομέων του οργανισμού. Αναλυτικότερα η κουλτούρα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η κουλτούρα επιδρά στην απόδοση της μαθητικής κοινότητας (Leithwood et al., 1999). Η ανάπτυξη θετικής, συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, προωθεί θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Waters et al., 2003· Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004), ενώ σύμφωνα με τον Κυθραιώτη, (2012) βελτιώνεται η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Επίσης βελτιώνεται το επίπεδο συνεργασίας και συναδελφικότητας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς αναπτύσσεται το επίπεδο επικοινωνίας και προάγονται πρακτικές λύσεις ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Οικοδομείται η αφοσίωση και η ταύτιση των μελών του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών και του διευθυντή- ηγέτη. Ενισχύεται η ενεργητικότητα, η συμμετοχή και τα κίνητρα των εργαζομένων, των μαθητών, καθώς και τοπικής κοινότητας που δραστηριοποιείται η σχολική μονάδα (Χριστοφίδου, 2011). Οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, ενώ αυξάνεται το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων μερών όσον αφορά την καθημερινή συμπεριφορά τους και την ενδυνάμωση της προσοχής τους, σε αυτά που έχουν μεγαλύτερη αξία για το σχολείο. Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας στη σχολική μονάδα επίσης παρέχει στο προσωπικό σημαντική στοχοθεσία για να εργαστεί, καθώς από τη μία πλευρά ενισχύεται η αφοσίωση τους προς το σχολείο και η συνοχή του οργανισμού και από την άλλη πλευρά περιορίζεται η τάση φυγής από αυτόν (Χριστοφίδου, 2011). Συνεπώς η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας στη σχολική μονάδα, συμβάλλει στη λήψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση του (Χριστοφίδου, 2011), εν αντιθέσει με την αδύναμη κουλτούρα, η οποία προωθεί το χαμηλό επίπεδο

συναίνεσης, οδηγώντας τους εργαζομένους στην απομόνωση από τη σχολική μονάδα (Χριστοφίδου, 2011).

Ωστόσο όπως επισημαίνει η Χριστοφίδου (2011), υπάρχουν περιπτώσεις που η ισχυρή κουλτούρα μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για παράδειγμα η προαναφερόμενη συνθήκη μπορεί να λάβει χώρα όταν το σχολείο διάγει περιόδους ραγδαίων αλλαγών, καθώς η ύπαρξη μιας βαθιάς ριζωμένης κουλτούρας οδηγεί σε δυσκολία αναπροσαρμογής της σχολικής μονάδας σε νέες καταστάσεις (Hoy & Miskel, 2008). Επίσης προβλήματα δημιουργούνται όταν η κουλτούρα λειτουργεί παρεμποδιστικά της προσαρμογής του σχολείου σε εξωτερικές αλλαγές ή πιέσεις.

Δίπλα στα προαναφερόμενα πρέπει να τονιστεί ότι η ποιότητα της σχολικής κουλτούρας και κατ' επέκταση η επίδρασή της στον οργανισμό, επηρεάζεται από μία σειρά παραγόντων. Όπως αναφέρει ο Gruenert (1998), η σχολική κουλτούρα επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι η συνεργατική ηγεσία, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινή σκοποθεσία, η συλλογικότητα και η συλλογική μάθηση.

Η συνεργατική ηγεσία (collaborative leadership) αφορά το επίπεδο που η σχολική ηγεσία προωθεί τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών της. Ο ηγέτης-διευθυντής αξιοποιεί τις ιδέες της εκπαιδευτικής και της μαθητικής, εμπλέκει μαθητές και εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων και εμπιστεύεται την κρίση τους. Επίσης υποστηρίζει και επιβραβεύει κάθε πρωτοβουλία, τις καινοτομίες, και την ανταλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών και ιδεών.

Η συνεργασία εκπαιδευτικών (teacher collaboration) σχετίζεται με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε εποικοδομητικές συζητήσεις, μέσω των οποίων προάγεται το όραμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σχεδιάζουν μαζί και αναπτύσσουν εκπαιδευτικές πρακτικές, αξιολογούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και ενημερώνονται για πρακτικές που εφαρμόζουν άλλες σχολικές μονάδες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development), αναφέρεται στον βαθμό που η εκπαιδευτική κοινότητα προσδίδει αξία στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξή της και στη βελτίωση της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ιδέες από συναδέλφους, από εκπαιδευτικούς οργανισμούς,

παρακολουθούν σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια, με στόχο την αναβάθμιση των γνώσεων και των διδακτικών πρακτικών τους.

Η κοινή σκοποθεσία (unity of purpose), αφορά τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, κατανοούν τον σκοπό, τον υποστηρίζουν και λειτουργούν με σημείο αναφοράς αυτόν.

Η συλλογικότητα (collegial support) αποτελεί αυτόν τον παράγοντα που συνδέεται με τον βαθμό που τα μέλη της σχολικής μονάδας εργάζονται σε συλλογικό και αποτελεσματικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μεταξύ τους εμπιστοσύνη, η εκτίμηση των ιδεών, η αλληλοϋποστήριξη για την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.

Τέλος, η συλλογική μάθηση (learning partnership), αναφέρεται στον βαθμό που η εκπαιδευτική, η μαθητική κοινότητα και οι γονείς των μαθητών, συνεργάζονται με στόχο το καλύτερο αποτέλεσμα για τους μαθητές. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται μεταξύ τους κοινά πλαίσια προσδοκιών και έχουν συχνή επικοινωνία, ώστε να βελτιώσουν τις μαθητικές επιδόσεις (Gruenert, 1998).

2.4 Σχολική Ηγεσία & Σχολική Κουλτούρα

Ο καθορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας είναι αναγκαίο να αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους που θέτει ο σχολικός ηγέτης, επιδιώκοντας μάλιστα στην ανάπτυξη μίας υγιούς κουλτούρας για τη σχολική μονάδα, αφού όπως διαφάνηκε από τα προαναφερόμενα, η κουλτούρα είναι ζωτικής σημασίας τόσο για το ίδιο το σχολείο, όσο και για τα εμπλεκόμενα μέρη του (Χριστοφίδου, 2011).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας όσον αφορά το ζήτημα της κουλτούρας χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και πολυπλοκότητα. Ο ηγέτης – διευθυντής είναι αναγκαίο να γνωρίζει τα διάφορα στοιχεία που συνθέτουν την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού και τον βαθμό που αυτά λειτουργούν, είτε ενθαρρυντικά, είτε παρεμποδιστικά της προόδου των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όπως και της επίτευξης της στοχοθεσίας της σχολικής μονάδας (Χριστοφίδου, 2011).

Απαιτείται ο ηγέτης να γνωρίζει την υπάρχουσα κουλτούρα της σχολικής μονάδας, να αναγνωρίζει τη δομή της, να μπορεί να την περιγράψει, να την

ταξινομήσει, ώστε εν τέλει να την αξιολογήσει και να συμβάλλει στη βελτίωσή της. Είναι αναγκαίο να εξετάζεται η σχολική κουλτούρα, μέσα από τη διερεύνηση των αξιών και των νορμών συμπεριφοράς, από τις οποίες κατευθύνεται και εκδηλώνεται (Χριστοφίδου, 2011). Μέσα από την εξέταση των νορμών της σχολικής κουλτούρας είναι δυνατή η καλύτερη κατανόησή της από τη σχολική ηγεσία. Οι Stoll και Fink (1996) έχουν εστιάσει σε συγκεκριμένες νόρμες κουλτούρας, τις οποίες εάν υιοθετήσει η σχολική ηγεσία, μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην ενίσχυση και βελτίωσή της. Για παράδειγμα όταν η σχολική ηγεσία προάγει την καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος, υιοθετεί κοινούς στόχους, όραμα και αποστολή με τα μέλη της σχολικής μονάδας, τότε οικοδομείται μία ισχυρή κουλτούρα για τον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής ηγέτης συνεπώς θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει την υπάρχουσα κουλτούρα, να διατηρεί τη σχολική σταθερότητα, αλλά και να φροντίζει το σχολείο να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να έχει κοινό πλαίσιο αξιών και πεποιθήσεων με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου, να είναι ανοικτός σε κάθε επικοινωνία, να ενεργεί έχοντας ως σκοπό την προώθηση της κουλτούρας και να εκφράζει την ικανοποίηση του για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Κυθραιώτης και συν., 2010).

Ο ηγέτης- διευθυντής της σχολικής μονάδας, θεωρείται σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), η κινητήριος δύναμη για να διαμορφώσει την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας, καθώς αυτός μπορεί να καλλιεργήσει στη σχολική μονάδα την ατμόσφαιρα που θεωρείται η αρμόζουσα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Schein (1985), αν και ως ένα βαθμό ακραία, σύμφωνα με την οποία, η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας, θεωρείται το σημαντικότερο πράγμα που πρέπει να κάνουν οι ηγέτες.

Ο διευθυντής- ηγέτης λειτουργώντας ο ίδιος ως συμπεριφορικό πρότυπο, έχει την αρμοδιότητα να κρίνει αν και πότε κάποιες αλλαγές είναι σημαντικές για την κουλτούρα του οργανισμού. Οι παρεμβάσεις της σχολικής ηγεσίας σε ζητήματα σχολικής κουλτούρας μπορούν να υιοθετηθούν ευκολότερα από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, εάν αυτοί έχουν άμεση εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων και στον προσδιορισμό κοινής στοχοθεσίας. Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί, ότι η συμμετοχή και η παραχώρηση πρωτοβουλιών από τη σχολική ηγεσία προς τα μέλη

του οργανισμού για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, συμβάλλει αυτή να είναι κοινώς αποδεκτή και αποτελεσματική για το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών (Ανθοπούλου, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.1 Αποσαφήνιση του Όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όπως αναφέρει ο Τουλιάς (2005), οι σύγχρονες κοινωνίες είναι αυξανόμενα πολυπολιτισμικές, εντός των οποίων κάθε πολιτισμός διακρίνεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, τα οποία όχι μόνο θα πρέπει να αναγνωρίζονται, αλλά και να γίνονται σεβαστά από όλα τα κοινωνικά υποκείμενα. Η πολυπολιτισμικότητα είναι πλέον μία δυναμική πραγματικότητα, η οποία ενταγμένη στο κατάλληλο πλαίσιο, μπορεί να οδηγήσει σε ευεργετικά αποτελέσματα την εκάστοτε κοινωνία. Ωστόσο η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς για να είναι εποικοδομητική, πρέπει να λαμβάνει χώρα υπό συγκεκριμένους όρους και εντός των κατάλληλων θεσμικών πλαισίων, ώστε να μετατρέπεται η πολυπολιτισμική πραγματικότητα, σε διαπολιτισμική.

Για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου απαιτείται η διαπολιτισμική φιλοσοφία να διαπερνά κάθε πτυχή και θεσμό της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως είναι για παράδειγμα το εκπαιδευτικό σύστημα. Η προαναφερόμενη αναγκαιότητα της ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, ήδη εκφράστηκε από το 1971 σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία από τότε και στο εξής ενθαρρύνει τα κράτη- μέλη να υιοθετήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα διαπνέονται από τη διαπολιτισμική φιλοσοφία. Απώτερος στόχος του προαναφερόμενου σκοπού, είναι να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, και να διευρυνθούν οι δυνατότητες πρόσβασης των μειονοτήτων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Όλα τα προαναφερόμενα αποτελούν το σημείο αναφοράς για να εδραιωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2003).

Για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί πληθώρα ορισμοί, με συνέπεια την μη ύπαρξη ενός καθολικά αποδεκτού. Με την προαναφερόμενη άποψη φαίνεται να συμπλέει και ο Παπάς (1998), σύμφωνα με τον οποίο, δεν είναι δυνατή η ύπαρξη ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς υπάρχει μία εξίσου μεγάλη ποικιλία για την έννοια και το περιεχόμενο του πολιτισμού.

Η Κανακίδου (1994), αναφερόμενη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρει ότι πρόκειται για ένα σύνολο από διαδικασίες, οι οποίες αποσκοπούν να υπάρξει

εξισορρόπηση ανάμεσα σε διακρίσεις και εντάσεις, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της διαφορετικής συμμετοχής των πολιτών στα κοινωνικά αγαθά και της διαφοροποιημένης πολιτιστικής ταυτότητας τους. Ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση αυτή κάθε αυτή, αλλά και την νοοτροπία, που επιδρά στην χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Μάρκου (1997) ορίζοντας την διαπολιτισμική εκπαίδευση τονίζει, ότι πρόκειται για μία μεταρρυθμιστική διαδικασία που έχει ως απώτερο στόχο να μετασχηματιστεί το σχολείο και η κοινωνία, για να παρέχονται σε όλα τα κοινωνικά υποκείμενα τα μέσα έκφρασης τους, ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, προκειμένου να προβάλλουν τις απαιτήσεις πολιτισμικού χαρακτήρα και να λάβουν την υποστήριξη από το κράτος, ώστε να αναζητήσουν την πολιτισμική ταυτότητά τους, την αυτοεκπλήρωσή τους και την ελευθερία τους.

Ο Δαμανάκης (2005) βασιζόμενος στον πολιτισμό για να ορίσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρει ότι αυτή στοχεύει στην πολιτισμική ισοτιμία, του συνόλου των πολιτισμών που περιλαμβάνονται εντός μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τόσο τους γηγενείς, όσο και τους αλλοδαπούς, αποσκοπώντας στην ευαισθητοποίηση, στην αμοιβαία ανοχή και στην αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες των οποίων τις ιδιαιτερότητες αποδέχεται, προσπαθώντας να οικοδομήσει ένα νέο πολιτισμό που θα έχει ως αφετηρία το σύνολο των κοινωνικών υποκειμένων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινούμενη σε ένα μακροεπίπεδο, αφορά το κοινωνικό περιβάλλον στο σύνολό του, ιδίως τους θεσμούς. Το σχολείο όντας ένας θεσμός που εφαρμόζει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, προσπαθεί να εκπαιδεύσει τη μαθητική κοινότητα, πως το σύνολο των πολιτισμών διακρίνονται από ισότητα και πως ο καθένας έχει την δική του ιστορία, η οποία μπορεί να επηρεάσει θετικά την πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο Banks (2004) αναφερόμενος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τονίζει, ότι αυτή στοχεύει να ανοίξει ο δρόμος, ώστε όλοι οι μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία των άλλων λαών και να αισθάνονται μεταξύ τους ίσοι. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών, καθώς θα δραστηριοποιούνται σε ένα περιβάλλον, όπου δεν υφίστανται διακρίσεις, με συνέπεια να λειτουργεί ως έναυσμα για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους

επίδοσης. Όλοι οι μαθητές θα κατανοήσουν ότι εντός μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας υπάρχουν ποικίλες γλώσσες και διάλεκτοι, η λειτουργία των οποίων λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια. Το σχολείο εφαρμόζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βοηθά ουσιαστικά την μαθητική κοινότητα, να αναπτύξει τις διαπολιτισμικές της δραστηριότητες.

Από τους προαναφερόμενους ορισμούς γίνεται αντιληπτή η πολυσημία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διασύνδεση της με τον σχολικό θεσμό. Κατανοείται ότι κάποιοι ερευνητές στην προσπάθεια τους να προσδιορίσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εστιάζουν στην πολιτισμική ισοτιμία, άλλοι στις ομοιότητες των πολιτισμών, και άλλοι στην προαγωγή συγκεκριμένων πρακτικών για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν ότι η αρχή της αποδοχής της ισότητας μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων, αποτελεί αφετηρία εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 2005).

3.2 Οι Αρχές και οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης η οποία έχει τον τίτλο «Η Εκπαίδευση και η Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μεταναστών», εξασφαλίζει την ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Επιπλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οφείλει να φέρει μερικά χαρακτηριστικά για να είναι αποτελεσματική.

Αναλυτικότερα, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική φιλοσοφία θα πρέπει να αποτελεί βασική αρχή και στοχοθεσία κάθε σχολικής μονάδας. Σημείο αναφοράς του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, πρέπει να είναι η άμεση εμπειρία των αλλοδαπών μαθητών στις χώρες υποδοχής. Να διευρύνονται διαρκώς οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι της σχολικής μονάδας. Να προάγει την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών τόσο των χωρών καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, όσο και των χωρών υποδοχής. Να οδηγεί στον μετασχηματισμό της εθνοκεντρικής βάσης του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών υποδοχής. Να προβαίνει στη δημιουργία νέων οπτικών, όσον αφορά τον τρόπο βίωσης της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Να αποτελεί μέσο για να αξιολογούνται οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται στη ζωή

των κοινωνικών υποκειμένων, ώστε αυτά να εντάσσονται σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο στις χώρες υποδοχής (Τούλιας, 2005).

Εκτός από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική ,πρέπει να στηρίζεται σε ένα πλαίσιο αρχών-αξιομάτων. Αναλυτικότερα, το πρώτο αξίωμα είναι η αρχή της πολιτισμικής ισοτιμίας. Σύμφωνα με τις Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2007), το σύνολο των πολιτισμών είναι εξίσου σημαντικοί και γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Η σπουδαιότητα των πολιτισμών θεωρείται κομβικής σημασίας, ώστε το άτομο να γίνει διαπολιτισμικά κοινωνικοποιημένο. Κάθε μαθητής έρχεται στο σχολείο με τα δικά του προσωπικά βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις, συμμετέχοντας σε δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά πλαίσια. Η διαπολιτισμική θεωρία κάνει αναφορά για την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του *πολιτισμού των μεταναστών*, ο οποίος προκύπτει από την πολιτισμική διαφοροποίηση και μετεξέλιξη της χώρας προέλευσης, εξαιτίας των επιδράσεων που δέχεται ο αλλοδαπός από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ο ενδιάμεσος πολιτισμός σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005), είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστεί ισότιμα, όπως οι υπόλοιποι πολιτισμοί.

Η δεύτερη αρχή είναι αυτή των ίσων ευκαιριών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κιτσαράς (2001), τίποτε δεν είναι περισσότερο άνισο, από μία σχολική μονάδα ίση για παιδιά άνισα. Για να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, απαιτείται να υπάρχουν καταρχήν ίσες αφετηρίες. Η σχολική μονάδα είναι απαραίτητο να αναγνωρίζει το κοινωνικό, πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να αναπτύξουν ομαλά την προσωπικότητά τους (Ευαγγέλου& Παλαιολόγου, 2007). Αναγνωρίζοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών, προωθώντας τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, βελτιώνονται οι μορφωτικές ευκαιρίες τους (Δαμανάκης, 2005).Ενεργοποιώντας το σχολείο την προγενέστερη γνώση των μαθητών και τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, κάνει εμπράκτως αποδεκτή τη σπουδαιότητα της πολιτισμικής διαφορετικότητας τους και του γνωστικού κεφαλαίου τους (Cummins, 2005). Μέσω των προαναφερόμενων διαδικασιών ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και δημιουργούνται γέφυρες επικοινωνίας με τους γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2005).

Η τρίτη αρχή αναφέρεται στην ύπαρξη ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, διαπολιτισμικού σεβασμού, ώστε να εξαλειφθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να εξασφαλίσει τη λειτουργική εφαρμογή της είναι απαραίτητο να διέπεται από την αρχή της ενσυναίσθησης, καθώς αυτή βοηθά το άτομο να μαθαίνει και να κατανοεί τα άλλα άτομα, να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα τους και προοδευτικά να καλλιεργεί συμπάθεια προς το πρόσωπο τους. Η ενσυναίσθηση θεωρείται βασική αρχή για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Τούλιας, 2005). Η αλληλεγγύη στην εκπαίδευση προωθεί την υπερκέραση των ορίων μεταξύ των ομάδων, των κρατών και των φυλών, παραμερίζοντας την κοινωνική ανισότητα και την αδικία, καθώς η μαθητική κοινότητα στο σύνολο της καλείται να οικοδομήσει μια κοινή κοινωνική συνείδηση (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πραγματώνεται μέσω του ανοίγματος του εκπαιδευτικού συστήματος σε άλλους πολιτισμούς των αλλοδαπών μαθητών και τη συμμετοχή των γηγενών μαθητών στο πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών (Νικολάου, 2005). Η αρχή της εξάλειψης της εθνικιστικής σκέψης και των εθνικιστικών προτύπων προάγεται μέσα της απομάκρυνσης της εκπαίδευσης από εθνοκεντρικές ομογενοποιητικές προσεγγίσεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να βρουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).

Όσον αφορά τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αυτή συμπυκνώνεται γύρω από τρεις συνιστώσες. Ο πρώτος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφορά τη συνάντηση των πολιτισμών. Με βάση τη διαπολιτισμική θεωρία, η συνάντηση των πολιτισμών πρέπει να λαμβάνει χώρα, με σημείο αναφοράς την ισοτιμία και την αμοιβαιότητα. Η πολιτισμική συνάντηση συνοδεύεται συχνά-πυκνά από έντονο πολιτισμικό συγκρουσιακό κλίμα, το οποίο συνήθως επιφέρει αρνητικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνέπειες, στις ασθενείς πληθυσμιακές ομάδες. Ο δεύτερος στόχος αφορά την εξάλειψη των εμποδίων, τα οποία παρεμβάλλονται, εμποδίζοντας την πολιτισμική συνάντηση. Μέσα από την απομάκρυνση των εμποδίων, των διακρίσεων, του ρατσισμού και της κοινωνικής αδικίας ενθαρρύνεται η ορθή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, η οποία έχει ως σημείο αναφοράς την πολιτισμική συνάντηση, στη βάση της ισοτιμίας, της πολιτισμικής ανταλλαγής και του πολιτισμικού εμπλουτισμού και της αμοιβαιότητας. Ο τρίτος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στην

προαγωγή της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και του πολιτισμικού εμπλουτισμού. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) η πολιτισμική συνάντηση και η ανταλλαγή καθώς και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός, συντελούν τόσο εντός, όσο και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε επίπεδο εκπαίδευσης ο εμπλουτισμός αποκτά συγκεκριμένη μορφή μέσω της διαπολιτισμικής ενίσχυσης των προγραμμάτων σπουδών.

3.3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Παρά το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος για πάνω από 30έτη είναι χώρα υποδοχής μεταναστών, η σχετική εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές παθογένειες. Τα δύο βασικά προβλήματα που επιδρούσαν στα 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.

Αν και όπως ανακύπτει από τα προαναφερόμενα η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών εξακολουθεί να αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα, το ελληνικό κράτος

προσπάθησε από τη δεκαετία του 1980 να εντάξει τους μαθητές των παλιννοστούντων αρχικά σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα με τον Ν. 1894/1990. Ουσιαστικά οι δομές που προέβλεπε ο νόμος ήταν παράλληλες τάξεις με στόχο να βοηθήσουν την προσαρμογή των μαθητών στις κανονικές (Tsaliki, 2016). Από το 1994 με υπουργική απόφαση δόθηκε η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, προσλαμβάνοντας το κράτος ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες. Το 1999 πραγματοποιήθηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και για τα τμήματα φροντιστηρίων, αποσκοπώντας σε μία παρέμβαση με μεγαλύτερη ευελιξία στη σχολική ζωή και στοχεύοντας στην ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα (Trouki, 2012).

Από θεσμικής άποψης, κομβικής σημασίας αποτέλεσε ο Ν.2313/96 ο οποίος προέβλεπε τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων, τόσο δημόσιων, όσο και ιδιωτικών, προκειμένου 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 (Trouki, 2012).

Την περίοδο 1997-2000 και 2002-2004 τέθηκαν σε λειτουργία δύο 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 Παλιννοστούντων, 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).

Με τον Ν. 3879/10 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 περιεχόμενο του (Trouki, 2012).

Με τον Ν.4415/16 εξερίχθηκε σε θεσμικό πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς ο νόμος στόχευε στη δόμηση των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και στην άρση των ανισοτήτων και των κοινωνικών αποκλεισμών. 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.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο :Σχολική Ηγεσία, Σχολική Κουλτούρα και Διαπολιτισμικό Μοντέλο Εκπαίδευσής

Ο ρόλος της ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας όσον αφορά την ανάπτυξη της ατζέντας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσής έχει διαπιστωθεί, ως το κύριο πρόσταγμα της δημοκρατικής και πλουραλιστικής σχολικής και κοινωνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Collard, 2007 · Ainscow & Sandill, 2010). Η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφορά κυρίως τον τρόπο ένταξης των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, περιορίζοντας πολλές φορές τον διαπολιτισμικό σχολικό ρόλο σε επίπεδο συνεκπαίδευσης (Leeman, 2003· Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2011· Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Αντιθέτως, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και κουλτούρας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει μελετηθεί ευρέως. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί, εστιάζει σε αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών σε διεθνές και εθνικό πλαίσιο, όσον αφορά τη σχολική ηγεσία και κουλτούρα, με σημείο αναφοράς την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις υπάρχουσες έρευνες σε διεθνές επίπεδο, ο McGlynn, (2008) διεξήγαγε έρευνα σε σχολεία της βόρειας Ιρλανδίας, εξετάζοντας κατά πόσο το στυλ ηγεσίας που υιοθετούσαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, συνδέονταν με τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές που διακατέχονται από ηγετικό στυλ το οποίο χαρακτηρίζεται από φιλελευθερίες αξίες, σεβασμό και πλουραλιστικές αντιλήψεις, από προώθηση της πολιτισμικής κατανόησης της διαφορετικότητας, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Οι Zembylas, & Iasonos (2010), διεξήγαγαν έρευνα εξετάζοντας κατά πόσο τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων, χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμικά γνωρίσματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πολυπολιτισμικά σχολεία της Κύπρου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 17 διευθυντές σχολείων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα διακρίνονταν από συντηρητικές πολυπολιτισμικές αντιλήψεις, σε συνδυασμό με το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Η σχολική κουλτούρα που προήγαγαν είχε ως σημείο αναφοράς τις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών σε ένα πλαίσιο αφομοίωσης. Επίσης αυτοί οι διευθυντές συνέδεαν τους ξενόγλωσσους μαθητές, με μία σειρά κοινωνικών

προβλημάτων που υπήρχαν στην κυπριακή κοινωνία. Ωστόσο υπήρξαν και διευθυντές που το στυλ ηγεσίας ήταν προσανατολισμένο στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Αυτοί οι διευθυντές εστίασαν στις μεγάλες και επίμονες ανισότητες που συναντούσαν στο σχολικό πλαίσιο, κάνοντας αναφορά για την αναγκαιότητα ανάπτυξης μίας σχολικής κουλτούρας, που θα στηρίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Οι ίδιοι διευθυντές ανέφεραν τη σπουδαιότητα συμμετοχής όλων των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, γιατί με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η κοινωνική συνοχή.

Οι Andersen & Ottesen (2011), διεξήγαγαν έρευνα σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία, με στόχο να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των διευθυντών, σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την πολιτισμική πολυμορφία των μαθητών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 16 συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική συνταγή για μία επιτυχημένη διαπολιτισμική ηγεσία. Κάθε σχολείο λειτουργεί σε διαφορετικό πλαίσιο και διανύει τη δική του διαπολιτισμική πορεία. Ωστόσο, όλα τα σχολεία που επιθυμούν να μεταμορφωθούν σε διαπολιτισμικά, πρέπει να αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα, το οποίο θα βασίζεται σε μία σχολική κουλτούρα και μία ηγεσία χωρίς αποκλεισμούς, όπου θα κυριαρχεί ο σεβασμός και η κατανόηση της διαφορετικότητας. Αντίστοιχα τα στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσουν οι διευθυντές θα πρέπει να βασίζονται στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην ανάπτυξη συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι διευθυντές πρέπει να είναι γνώστες της εθνοτικής καταγωγής των μαθητών τους και να δίνουν σημασία στο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών, επιδιώκοντας όχι την αφομοίωση, αλλά την ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον. Μόνο με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές.

Η Hajisoteriou (2012), διεξήγαγε έρευνα εξετάζοντας τον τρόπο που οι διευθυντές ελληνοκυπριακών σχολείων κατανοούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη συνεισφορά αποσκοπούσε να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες των διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων καθορίζουν τους στόχους τους και ποιες στρατηγικές επιλέγουν για να τους υλοποιήσουν. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 8 σχολικοί επιθεωρητές και 8 σχολικοί διευθυντές. Επίσης, συμμετείχαν και 24 δάσκαλοι, τρεις από κάθε σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι υπήρχε απουσία διαπολιτισμικών στόχων κάτι που οδηγούσε στην υπονόμηση

της ανάπτυξης συνεκτικών σχολικών πολιτικών. Αν και επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να διατηρήσουν την πολιτισμική πολυμορφία στο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο αυτή η επιδίωξη παρέμενε σε επίπεδο ρητορικής, παρά εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών. Η μελέτη κατέδειξε την αναγκαιότητα εμπλοκής των γονέων των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα, καθώς αποτελούν πηγή πληροφόρησης για το σχολείο και συμβάλλουν στην ομαλή σχολική ένταξη και επιτυχία των παιδιών τους. Επιπροσθέτως η συνεργασία σχολείου- γονέων των αλλοδαπών μαθητών, αναγνωρίστηκε ως σημαντική συνιστώσα της σχολικής κουλτούρας, ωστόσο στην πράξη δεν εφαρμόζεται. Η έρευνα επεσήμανε την αναγκαιότητα οι διευθυντές, οι επιθεωρητές και οι εκπαιδευτικοί, να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογικής προσπάθειας και της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας.

Οι Zembylas & Iasonos (2015), διεξήγαγαν έρευνα με στόχο να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτές συνάδουν με μία κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση, που βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Κύπρου και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, οι διευθυντές που δραστηριοποιούνται σε διχασμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως είναι το κυπριακό, πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να αναπτύξουν στυλ ηγεσίας και να προάγουν τη σχολική κουλτούρα των μονάδων που ηγούνται προς αυτήν την κατεύθυνση. Επίσης, στην παραπάνω συνεισφορά τονίστηκε ότι οι διευθυντές απαιτείται να εστιάσουν στα δικά τους συναισθήματα, τα οποία μπορεί να αποβούν ιδιαίτερα κρίσιμα στην απόδοση της κοινωνικής δικαιοσύνης εντός του σχολικού πλαισίου, όταν έρθουν αντιμέτωποι με αντίζοες πολιτικές συνθήκες.

Σε έρευνα η οποία έλαβε χώρα στο Βόρειο Μιντανάο των Φιλιππίνων, όπου τα τελευταία 40 χρόνια έχουν εκτοπιστεί 2.000.000 άνθρωποι και έχουν πεθάνει 160.000, λόγω εθνο-θρησκευτικών συγκρούσεων, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι είναι σημαντική η συμμετοχή των διευθυντών σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να αναπτύξουν σχετικές ηγετικές δεξιότητες και διαπολιτισμική κατανόηση, που θα μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη (Brooks & Brooks, 2018).

Παράλληλα, οι Cuelar et al. (2020), πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο να διερευνήσουν κατά πόσο η πολυπολιτισμικότητα και η εκπαιδευτική ηγεσία, διασταυρώνονται στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, με στόχο την κατανόηση

της διαφορετικότητας. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι περισσότερες έρευνες κατανοούν την πολυπολιτισμικότητα με όρους ιθαγένειας, εθνικότητας ή φυλής και λιγότερο με βάση το φύλο, τη θρησκεία ή την αναπηρία. Η προαναφερόμενη διαπίστωση καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν μία επιφανειακή αντίληψη της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, κάτι που υπονομεύει την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, με σημείο αναφοράς το πλουραλιστικό σχολικό περιβάλλον. Καταδείχθηκε ότι εξακολουθούν να κυριαρχούν κοινωνικές διακρίσεις που διαπερνούν και τον τομέα της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέληξε ότι οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, πρέπει να είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, προκειμένου να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα των μαθητών. Επίσης πρέπει οι διευθυντές να έχουν ηγετικές δεξιότητες για πολυπολιτισμικά ζητήματα σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η συμμετοχή των διευθυντών σε προγράμματα κατάρτισης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία, ώστε να είναι να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να ηγηθούν σχολεία, που θα κυριαρχεί η κοινωνική δικαιοσύνη και η κατανόηση της διαφορετικότητας ως βασική πτυχή του ανθρώπινου γένους.

Σε έρευνα που διεξήχθη σε σχολικές μονάδες της Μελίγιας της Ισπανίας, με στόχο να διαπιστωθεί εάν οι διευθυντές ασκούν σχολική ηγεσία, η εστίαση εντοπίστηκε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων που βασίζονται στην κοινωνική δικαιοσύνη και στη συμπερίληψη (García – Carmona et al. 2021). Η συγκεκριμένη περιοχή της Ισπανίας θεωρήθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για την πραγματοποίηση της έρευνας, καθώς έχει μία μακρά ιστορία στο ζήτημα της μετανάστευσης, αφού ένα σημαντικό μέρος των κατοίκων της έχει καταγωγή από τη Βόρεια Αφρική. Οι σχολικές μονάδες στη Μελίγια έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά μεταναστών, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα σχολεία της Ισπανίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι διευθυντές ασκούσαν ηγεσία, έχοντας ως σημείο αναφοράς την κοινωνική δικαιοσύνη. Εστίαζαν στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τους García – Carmona et al. (2021) σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου διαδραματίζουν οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Σκοπός του συνόλου των συμμετεχόντων ήταν η σχολική κουλτούρα να βασίζεται στις δημοκρατικές αρχές, στην ειρήνη, στη συνεργασία και στην ισότητα μεταξύ των μαθητών. Η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης

θεωρείται από τους διευθυντές βασική συνιστώσα, ώστε να περιοριστεί η σχολική αποτυχία και ο αποκλεισμός των μειονεκτούντων αλλοδαπών μαθητών.

Σε επίπεδο ελληνόγλωσσης βιβλιογραφικής έρευνας, η Βλαχάκη (2013) διεξήγαγε έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών, όσον αφορά τον τρόπο που προγραμματίζουν και οργανώνουν τις ηγετικές δραστηριότητες και πρακτικές τους, με σημείο αναφοράς τη διαπολιτισμικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές που έχουν επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προάγουν συστηματικά πρακτικές διαπολιτισμικότητας, εστιάζουν στην κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών, σε ανθρωπιστικές αξίες όπως ο σεβασμός και η προστασία των δικαιωμάτων του «άλλου». Στα σχολεία που παρατηρείται σημαντική εθνοπολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, οι διευθυντές προάγουν τη συνεργασία σχολείου- γονέων, πραγματοποιώντας δραστηριότητες ώστε να ενθαρρυνθεί η άμεση εμπλοκή τους. Οι περισσότεροι διευθυντές δεν έχουν σαφή εικόνα για το εάν τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, προωθούν τη διαπολιτισμικότητα. Οι διευθυντές υποστήριξαν την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τόνισαν, ότι οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα, αποτελούν μία θετική πρόκληση για το σχολείο. Ωστόσο όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, στην πράξη οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, πρέπει να προσανατολιστούν ακόμη περισσότερο στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και να αναπτύξουν περαιτέρω δράση για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η Καραμούσα (2014), διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις διευθυντών ως προς τη διαπολιτισμικότητα και το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν πιο συχνά. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι διευθυντές υιοθετούσαν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Ωστόσο οι διευθυντές διαπιστώθηκε ότι δεν παρέχουν τα κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, για να συμμετέχουν σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρά μόνο αρκούνται σε ρόλο συμβουλευτικό. Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές διέθεταν διαπολιτισμική επάρκεια, τονίζοντας επίσης ότι επιδιώκουν να διοικούν τη σχολική μονάδα, με βάση τις αρχές της ισότητας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους τους μαθητές. Οι διευθυντές που ήταν προσανατολισμένοι στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, δημιουργούσαν θετική

σχολική κουλτούρα, κλίμα συνεργασίας, ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιδίωκαν τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους φορείς, ώστε να καταπολεμηθούν οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός, ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς.

Η Ουζούνη (2017), πραγματοποίησε έρευνα, εξετάζοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία όσον αφορά την προαγωγή ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει σύγχυση μεταξύ των όρων κοινωνικής δικαιοσύνης και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Διαφάνηκε η συνεχής επαφή των διευθυντών των σχολικών μονάδων με φαινόμενα κοινωνικής αδικίας και η ελλιπής ενημέρωσή τους για εκπαιδευτικά προγράμματα, που προωθούν την ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης διαπιστώθηκε η ελλιπής συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και με την τοπική κοινωνία, η ανεπάρκεια της υιοθέτησης εκπαιδευτικών πρακτικών που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και με την παροχή σε όλους τους μαθητές ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Παράλληλα, η Κουφούδη (2017), πραγματοποίησε έρευνα εξετάζοντας τον ρόλο του ηγέτη διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου φοιτούν μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Η έρευνα εξέταζε εάν οι διευθυντές υιοθετούν ή όχι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και ποια στάση ακολουθούν όσον αφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές υιοθετούν κατά βάση το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η καταλληλότερη για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Τόνισαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διατηρήσουν και να συνεχίσουν να μαθαίνουν τη μητρική γλώσσα τους, ενώ η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας πρέπει να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, να είναι παιδοκεντρική και να στηρίζεται στο γνωστικό κεφάλαιο, στις δεξιότητες και τις εμπειρίες που ήδη κατέχουν οι μαθητές αυτοί. Επίσης, στη συγκεκριμένη συνεισφορά τονίστηκε η σημαντικότητα της επιμόρφωσης. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν, ότι για να ενταχθούν ομαλά οι αλλοδαποί μαθητές το ελληνικό σχολείο, πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να κατανοήσει τη

διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών, να χρησιμοποιούνται εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες να είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα και προκαταλήψεις και να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί συστηματικά σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι διευθυντές που υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, λαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο δημοκρατικό, που θα εμπνέεται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και θα δημιουργεί ευαισθητοποιημένους πολίτες.

Η Τσώνη (2018), πραγματοποίησε έρευνα εξετάζοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Μεσσηνίας, σε σχέση με τον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει ο διευθυντής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 150 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 128 ήταν δάσκαλοι και οι 22 διευθυντές. Στην συντριπτική πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες διάκινται θετικά προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την αξία των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα εφαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον. Τόνισαν επίσης την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θα διαφοροποιείται από το αφομοιωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής αγωγής, ως βασικό φορέα της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Το σύνολο του δείγματος επεσήμαναν την αναγκαιότητα διοργάνωσης εκδηλώσεων που προάγουν την αλληλεπίδραση και τη συμπερίληψη, αλλά και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ωστόσο διαπιστώθηκε η έλλειψη επάρκειας σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον διαφάνηκε, ότι η αποσπασματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οδηγεί στη μη δυνατότητα υιοθέτησης μίας σαφούς και συγκεκριμένης διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας και μεθόδων διδασκαλίας που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η Βουβούση (2019), πραγματοποίησε έρευνα εξετάζοντας τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον τρόπο σκιαγράφησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων και των προκλήσεων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 διευθυντές σχολείων του ν. Λάρισας. Τα αποτελέσματα

της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν αρκετά ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαφορετικότητας και αποτελεσματικής ανταπόκρισης της σχολικής ηγεσίας, απέναντι σε ζητήματα ετερότητας. Ωστόσο δεν διαθέτουν ούτε το κατάλληλο γνωστικό κεφάλαιο, ούτε τις απαιτούμενες δεξιότητες σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να προσεγγίζουν τα ζητήματα που προκύπτουν στο πολυπολιτισμικό σχολείο επιφανειακά.

Τέλος, η Τριανταφύλλου (2021) διεξήγαγε έρευνα, εξετάζοντας τη διαπολιτισμική ετοιμότητα δέκα διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες λειτουργούν ως τάξεις υποδοχής, ώστε να εκπαιδεύσουν αλλοδαπούς μαθητές. Η έρευνα επεδίωκε να εξετάσει και να εκτιμήσει την επάρκεια των διευθυντών σε ζητήματα διαπολιτισμικής ηγεσίας σε επίπεδο επιμόρφωσης και σπουδών, την ετοιμότητα τους να συμπεριλάβουν τους αλλοδαπούς μαθητές στην τυπική εκπαίδευση, και στη διαπολιτισμική διάσταση της ηγεσίας τους, όπως αυτή τεκμηριώνεται από την υιοθέτηση καλών πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπεριληπτικών πρακτικών των αλλοδαπών μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι διευθυντές υπολείπονται σε γνώσεις και κατάρτιση όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία. Ωστόσο, σύμφωνα με την ερευνητρια διαπιστώθηκε υψηλός βαθμός ετοιμότητας, κυρίως λόγω των εμπειριών που έχουν αποκομίσει από τον σημαντικό αριθμό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία. Επίσης η έρευνα κατέδειξε, ότι οι ηγετικές διαπολιτισμικές πρακτικές που υιοθετούν οι διευθυντές έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα, εξαντλούμενες σε εκδηλώσεις πολιτισμικών εορτασμών. Παρά τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό και πόρους, οι διευθυντές καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές στο σχολικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό να τονιστεί η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών σε ζητήματα διαπολιτισμικής ηγεσίας, καθώς επίσης η αναγκαιότητα της διαφοροποίησης του σχετικού νομοθετικού πλαισίου και της έμπρακτης ενίσχυσης των αλλοδαπών μαθητών (Τριανταφύλλου, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει με ποιο τρόπο η σχολική ηγεσία και η σχολική κουλτούρα, επιδρούν στη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- α) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης;
- β) Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική κουλτούρα στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης;
- γ) Ποιες καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθούν οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο του σχολείου;
- δ) Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και ποιες οι προτάσεις τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας και κουλτούρας για την περαιτέρω οικοδόμηση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης;

5.2 Μέθοδος Έρευνας

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας ήταν η ποσοτική, καθώς θεωρήθηκε η καταλληλότερη με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Κίνητρο για την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου αποτέλεσε καταρχήν το γεγονός, ότι η ποσοτική μεθοδολογία επιτρέπει τη διερεύνηση τάσεων, όπως επίσης και την παράθεση εξηγήσεων (Creswell, 2016). Επιπλέον επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα γιατί παρέχει υψηλό επίπεδο ακρίβειας ως προς της μετρήσεις στατιστικού περιεχομένου όπως αυτή που επιδιώκεται στην παρούσα μελέτη, καθώς στόχος είναι η διερεύνηση των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συνάμα η ποσοτική μέθοδος επέτρεψε στην ερευνήτρια να προβεί στη σαφή περιγραφή του ερευνητικού αντικειμένου, στην εξαγωγή, όσο είναι δυνατό, αντικειμενικών αποτελεσμάτων, καθώς παρέχεται η

δυνατότητα ελέγχου των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Συμπληρωματικά των προαναφερόμενων η ποσοτική μέθοδος επελέγη από την ερευνήτρια γιατί συμβάλλει στην αξιοπιστία των δεδομένων που συγκεντρώνονται, ελαχιστοποιώντας ή εξαλείφοντας την υποκειμενική διάσταση των αποτελεσμάτων, ενώ συνάμα επιτρέπει τη δυνατότητα παρατήρησης της απόδοσης των ερευνητικών η υποκειμένων σε μελλοντικό χρονικό διάστημα (Bryman, 2017).

Ωστόσο, εκτός από ποσοτικά δεδομένα, παρήχθησαν και ποιοτικά, μέσω περιορισμένων – ανοιχτού τύπου – ερωτήσεων προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία για ανάπτυξη των οπτικών και απόψεων των συμμετεχουσών / συμμετεχόντων. Τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να αναλύονται και συνεξετάζονται με τα ποσοτικά προκειμένου να παρέχεται η δυνατότητα εμβάθυνσης των προσεγγίσεων του δείγματος αναφορικά με τα υπό εξέταση ζητήματα (Bryman, 2017)

5.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της ποσοτικής έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι το πιο δημοφιλές ερευνητικό μέσο (Babbie, 2011), ενώ θεωρείται ως το πιο ιδανικό για τη διερεύνηση τάσεων. Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε με γνώμονα τα πλεονεκτήματα που συγκεντρώνει στο πεδίο της ποσοτικής μεθόδου. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την ταυτόχρονη και άμεση συγκέντρωση δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Δεν είναι κοστοβόρα η δημιουργία του, ούτε χρονοβόρα η συμπλήρωση του. Στα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου πρέπει επίσης να αναφερθεί το γεγονός ότι πρόκειται για ένα αξιόπιστο και αντικειμενικό εργαλείο, καθώς κατά τη συμπλήρωση του δεν παρεμβαίνει ο ερευνητής. Τέλος επελέγη το συγκεκριμένο εργαλείο εφόσον επιτρέπει τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δεδομένων και τη δυνατότητα ποσοτικής εκτίμησης τους (Bryman, 2017).

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 20 ερωτήσεις, διχοτομικές, πολλαπλής επιλογής, σύντομης ανάπτυξης και ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Η προαναφερόμενη σύνθεση θεωρήθηκε η καταλληλότερη, ώστε το ερωτηματολόγιο να συγκεντρωθεί άμεσα από τους

συμμετέχοντες και τα αποτελέσματα να μπορούν να κωδικοποιηθούν (Bryman, 2017). Οι ερωτήσεις 1-14 αφορούν δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, η 15^η ερώτηση η οποία περιλαμβάνει 19 προτάσεις αφορά την ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η 16^η ερώτηση με τις 8 προτάσεις αναφέρεται στη συσχέτιση της σχολικής κουλτούρας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ οι ερωτήσεις 17-20 αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά στην Google Forms.

5.4 Δείγμα & Δειγματοληψία της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 102 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται και κατέχουν ηγετικό ρόλο σε σχολικές μονάδες του ελληνικού κράτους. Ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η ευκαιρίας καθώς έπρεπε το δείγμα να φέρει συγκεκριμένα γνωρίσματα (Babbie, 2011), οι συμμετέχοντες να είναι εκπαιδευτικοί. Η ειδικότερη μορφή δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληψία χιονοστιβάδας («snowballsampling»)(Robson, 2010). Αναλυτικότερα η ερευνήτρια εντόπισε τους αρχικούς συμμετέχοντες από τον επαγγελματικό και κοινωνικό της περίγυρο. Εν συνεχεία αυτή η πρώτη ομάδα συμμετεχόντων αποτέλεσε τους αρχικούς πληροφοριοδότες που έφεραν την ερευνήτρια σε επικοινωνία με άλλα άτομα, τα οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Η διαδικασία αυτή συνεχίστηκε έως ότου συγκεντρωθεί ένας επαρκής αριθμός συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από την 1^η Νοεμβρίου – 10^η Νοεμβρίου.

5.5 Ανάλυση Δεδομένων Έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS, το οποίο χρησιμοποιείται κατεξοχήν στη εξαγωγή των αποτελεσμάτων των ποσοτικών ερευνών, καθώς παρέχει ένα περιβάλλον πολλών δυνατοτήτων που επιτρέπει την αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων, όπως και τη διενέργεια των απαιτούμενων ελέγχων των ερευνητικών δεδομένων. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Office Excel 2016 για τη γραφική αναπαράσταση των δεδομένων της έρευνας (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2017).

5.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας διαπιστώθηκε μέσω της διενέργειας πιλοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε πριν τον κανονικό διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια αφού δημιούργησε το ερωτηματολόγιο το έδωσε προς συμπλήρωση σε μία ομάδα 5 συμμετεχόντων, ώστε να το συμπληρώσουν και να κάνουν τις απαραίτητες παρατηρήσεις. Εν συνεχεία προέβη στις απαιτούμενες διορθώσεις και μετά από διάστημα 7 ημερών χορήγησε εκ νέου το ερωτηματολόγιο στα ίδια άτομα να το συμπληρώσουν για δεύτερη φορά. Ακολούθως σύγκρινε τα αποτελέσματα της πρώτης και της δεύτερης συμπλήρωσης και διαπίστωσε ότι ομοιάζαν. Με αυτό τον τρόπο διαπιστώθηκε η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου (Robson, 2010).

5.7 Ηθική και Δεοντολογία της Έρευνας

Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους υποψηφίους για τον σκοπό της έρευνας της και την εθελοντική συμμετοχή τους με σχετική επιστολή η οποία προηγούνταν του ερωτηματολογίου. Επίσης οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι η έρευνα θα είναι ανώνυμη και ότι οι συμμετέχοντες δεν θα αναγνωριστούν με κανέναν τρόπο. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί της για οποιαδήποτε διευκρίνιση, παραθέτοντας τα προσωπικά της δεδομένα (ονοματεπώνυμο, τηλέφωνο και email) (Babbie, 2011).

5.8 Περιορισμοί Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν. Καταρχήν η ερευνήτρια συνάντησε μία άρνηση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας, με αποτέλεσμα το δείγμα της να περιοριστεί στα 102 άτομα. Αν και δεν είναι ένα μικρό δείγμα, ωστόσο θα μπορούσε να είναι πολύ μεγαλύτερο. Επίσης η ερευνήτρια διεξήγαγε για πρώτη φορά ποσοτική έρευνα, με αποτέλεσμα να μη διαθέτει σχετική εμπειρία, αν και η ποσοτική μέθοδος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα βήματα, τα οποία βοήθησαν την ερευνήτρια να αντεπεξέλθει στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Τέλος στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να συνεκτιμηθεί το λιγιστό χρονικό διάστημα που υπήρχε για τη διεξαγωγή της λόγω του σαφώς οριοθετημένου πλαισίου μιας μεταπτυχιακής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : Αποτελέσματα Έρευνας

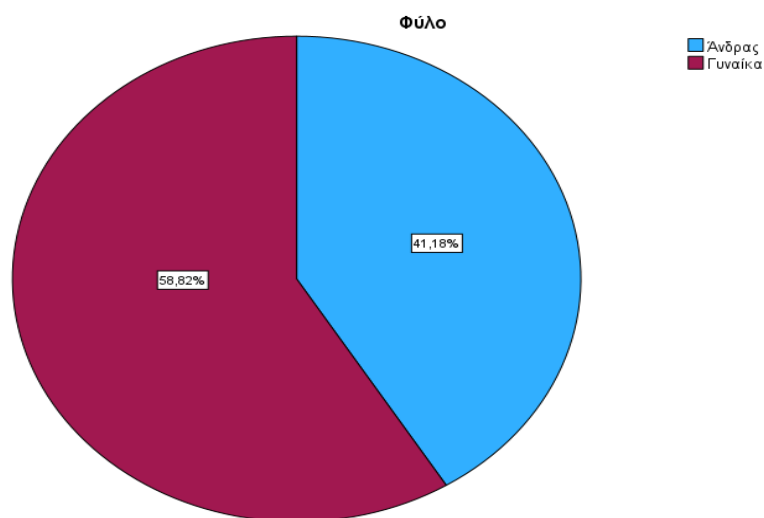
6.1 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων

➤ Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας και συμπλήρωσης του ερευνητικού ερωτηματολογίου, από τον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι το δείγμα αποτελείται από 102 συμμετέχοντες, από τους οποίους το 58,8% είναι γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 41,2% είναι άνδρες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	42	41,2	41,2	41,2
	Γυναίκα	60	58,8	58,8	100,0
Total		102	100,0	100,0	

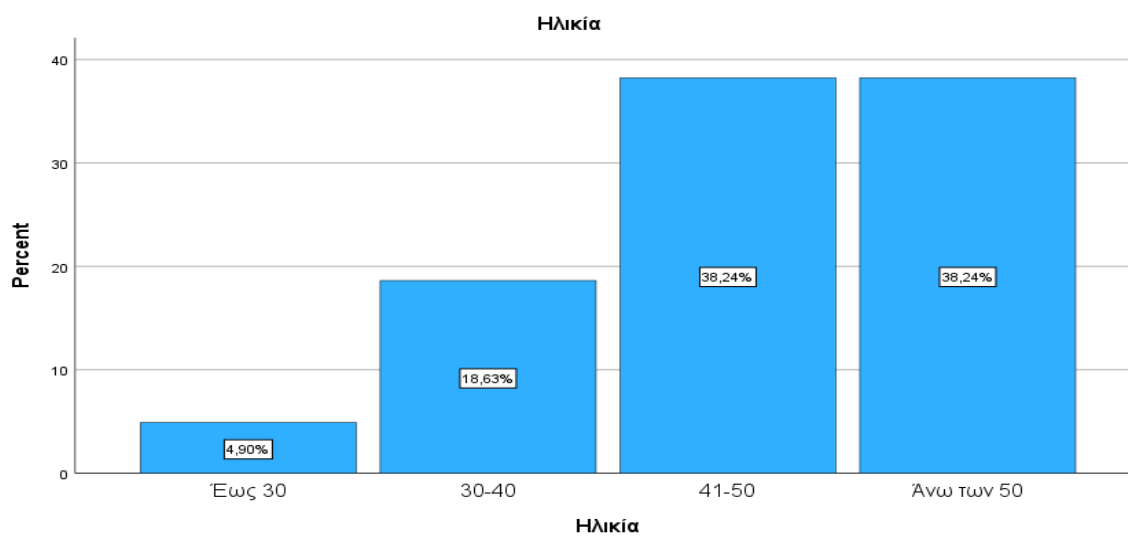


Γράφημα 1. Φύλο

Με βάση τον πίνακα 2, όπου παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες για την ηλικιακή ομάδα που ανήκει το δείγμα, βλέπουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι άνω των 40 ετών, με ποσοστό 76,4%. Οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών εκπροσωπούνται από το μικρό ποσοστό 4,9%, ενώ το μέρος του δείγματος που ηλικιακά ανήκει στην κατηγορία 30-40 είναι 18,6%.

Πίνακας 2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 30	5	4,9	4,9	4,9
	30-40	19	18,6	18,6	23,5
	41-50	39	38,2	38,2	61,8
	Άνω των 50	39	38,2	38,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

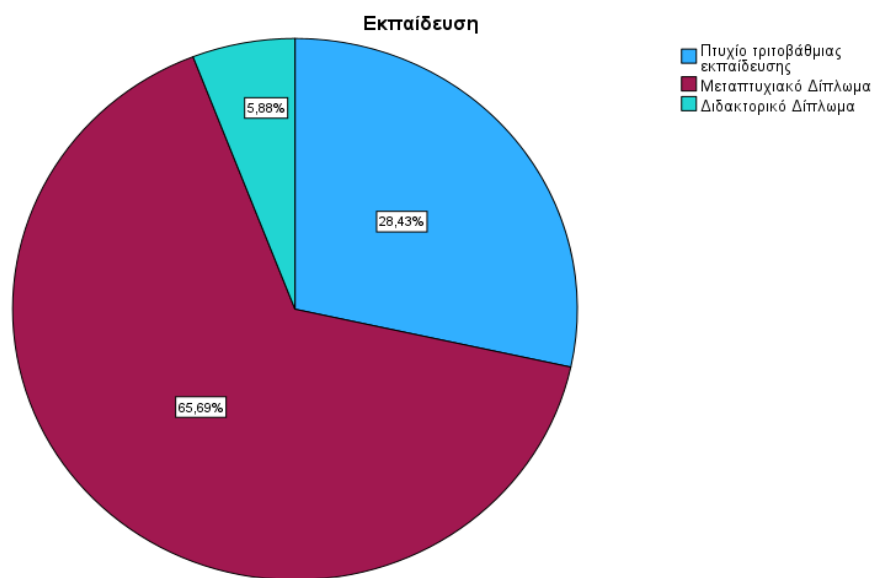


Γράφημα 2. Ηλικία

Στον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, με ποσοστό 65,7%, ενώ το μικρότερο ποσοστό, 5,9% διαθέτει διδακτορικό τίτλο. Το υπόλοιπο 28,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος κατέχει μόνο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 3. Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	29	28,4	28,4	28,4
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	67	65,7	65,7	94,1
	Διδακτορικό Δίπλωμα	6	5,9	5,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

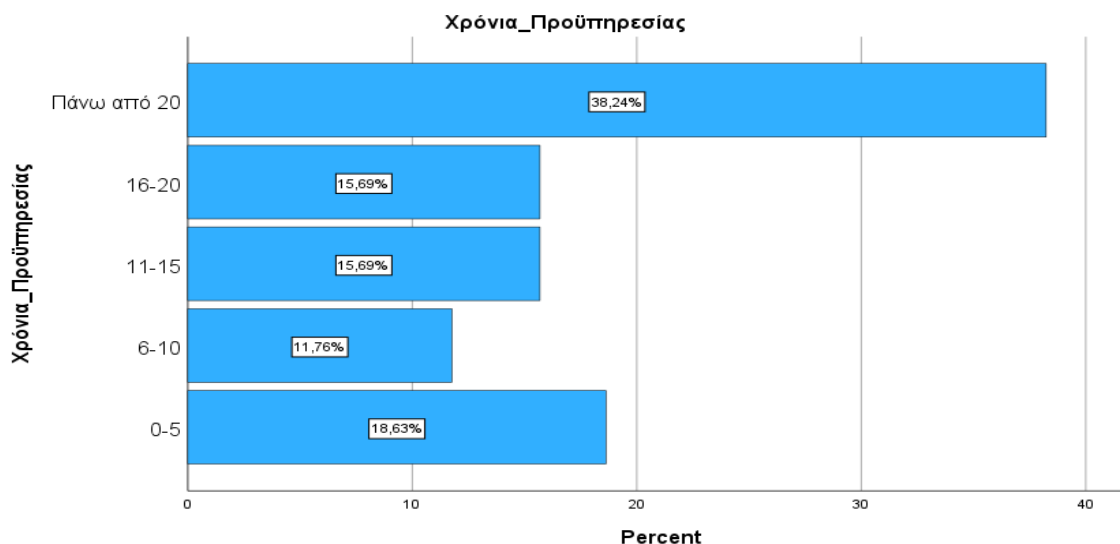


Γράφημα 3. Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 και τις σχετικές συχνότητες, που παρουσιάζει για τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 38,2% διαθέτει πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, το 18,6% του δείγματος έχει από 0 έως και 5 έτη, από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαθέτει το 31,4% των συμμετεχόντων, ενώ το μικρότερο ποσοστό 11,8% φαίνεται να έχει από 6 έως 10 έτη εμπειρίας ως εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 4. Χρόνια Προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	19	18,6	18,6	18,6
	6-10	12	11,8	11,8	30,4
	11-15	16	15,7	15,7	46,1
	16-20	16	15,7	15,7	61,8
	Πάνω από 20	39	38,2	38,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



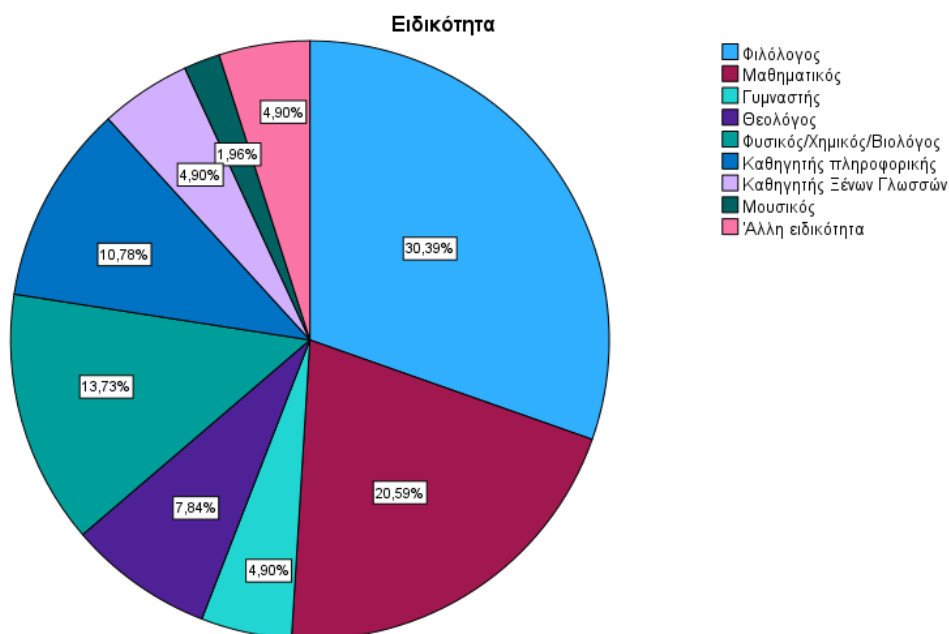
Γράφημα 4. Χρόνια Προϋπηρεσίας

Με βάση τον πίνακα 5, το μεγαλύτερο ποσοστό, 30,4%, του δείγματος είναι φιλόλογοι, το 20,6% είναι μαθηματικοί, ενώ το επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό 13,7% των συμμετεχόντων φαίνεται να ανήκουν στην ειδικότητα των φυσικών, χημικών και βιολόγων. Το μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων φαίνεται να είναι γυμναστές, καθηγητές ξένων γλωσσών και άλλη ειδικότητα όπως οικονομολόγοι, με ποσοστό 4,9%. Ακόμα το 2% του δείγματος αποτελείται από μουσικούς.

Πίνακας 5. Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Φιλόλογος	31	30,4	30,4	30,4
	Μαθηματικός	21	20,6	20,6	51,0
	Γυμναστής	5	4,9	4,9	55,9
	Θεολόγος	8	7,8	7,8	63,7
	Φυσικός/Χημικός/Βιολόγος	14	13,7	13,7	77,5
	Καθηγητής πληροφορικής	11	10,8	10,8	88,2
	Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	5	4,9	4,9	93,1
	Μουσικός	2	2,0	2,0	95,1
	Άλλη ειδικότητα	5	4,9	4,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Γράφημα 5. Ειδικότητα



Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες των απαντήσεων στο ερώτημα που σχετίζεται με το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, με ποσοστό 53,9%, που εκφράζει και την πλειοψηφία του δείγματος, οι συμμετέχοντες έχουν λάβει μέρος σε τέτοιου είδους επιμόρφωση, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 46,1% που φαίνεται να μην έχει παρακολουθήσει.

Επίσης, στην ερώτηση 7 του ερευνητικού ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στην παραπάνω ερώτηση έχουν απαντήσει για τη θεματολογία των προγραμμάτων που παρακολούθησαν. Το δείγμα ανέφερε ότι συμμετείχε σε προγράμματα με θέμα την «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εποπτεία», «Προσεγγίζοντας την πολυπολιτισμικότητα», «Κατάρτιση εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές» και «Διδασκαλία Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας».

Πίνακας 6. Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	55	53,9	53,9	53,9
	Όχι	47	46,1	46,1	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων στο ερώτημα που σχετίζεται με το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα διοίκησης σχολικών μονάδων. Με ποσοστό 51%, που εκφράζει την πλειοψηφία του δείγματος, με μικρή διαφορά, οι συμμετέχοντες έχουν λάβει μέρος σε τέτοιου είδους επιμόρφωση, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 49% που δεν τα έχει παρακολουθήσει.

Το 51% του δείγματος που απάντησε θετικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις στην ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου, υποστηρίζει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων είχαν ως θέμα «Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση», «Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» και «Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία Σχολικής Μονάδας».

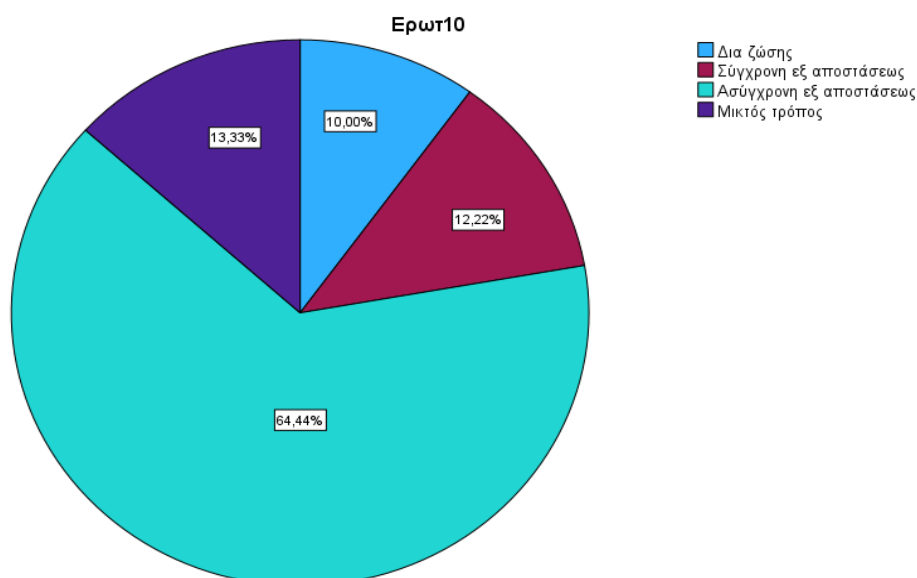
Πίνακας 7. Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Προγράμματα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	52	51,0	51,0	51,0
	Όχι	50	49,0	49,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 8, το δείγμα σε ποσοστό 10% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα δια ζώσης, το 12,2% φαίνεται να έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα μέσω σύγχρονου εξ αποστάσεως τρόπους, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα μέσω του ασύγχρονου εξ αποστάσεως τρόπους. Τέλος, το 13,3% συμμετείχε με μικτό τρόπο στις επιμορφώσεις.

Πίνακας 8. Τρόπος Διεξαγωγής του Επιμορφωτικού/ων Προγράμματος/των

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δια ζώσης	9	8,8	10,0	10,0
	Σύγχρονη εξ αποστάσεως	11	10,8	12,2	22,2
	Ασύγχρονη εξ αποστάσεως	58	56,9	64,4	86,7
	Μικτός τρόπος	12	11,8	13,3	100,0
	Total	90	88,2	100,0	
Missing	System	12	11,8		
Total		102	100,0		

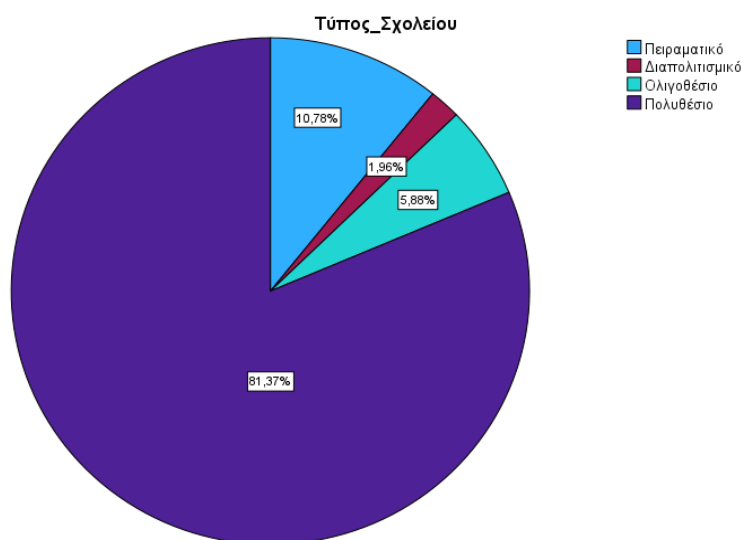


Γράφημα 6. Τρόπος Διεξαγωγής του Επιμορφωτικού/ων Προγράμματος/των

Ο πίνακας 9 εμφανίζει τις σχετικές συχνότητες για τον τύπο του σχολείου όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, σε ποσοστό 81,4% εργάζεται σε πολυθέσια σχολική μονάδα, ενώ το μικρότερο μέρος των συμμετεχόντων εργάζεται σε διαπολιτισμικό σχολείο, με ποσοστό μόλις 2%. Μικρό ποσοστό του δείγματος βλέπουμε να εργάζεται σε πειραματικές και ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, με ποσοστό 10,8% και 5,9% αντίστοιχα.

Πίνακας 9. Τύπος Σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πειραματικό	11	10,8	10,8	10,8
	Διαπολιτισμικό	2	2,0	2,0	12,7
	Ολιγοθέσιο	6	5,9	5,9	18,6
	Πολυθέσιο	83	81,4	81,4	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Γράφημα 7. Τύπος Σχολείου

Στον πίνακα 10 βλέπουμε τα βασικά περιγραφικά μέτρα για τον αριθμό των μαθητών αλλά και τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών των σχολικών μονάδων στις οποίες απασχολείται το δείγμα. Κατά μέσο όρο οι σχολικές μονάδες έχουν περίπου 237 μαθητές, όπου κατά μέσο οι 40 από αυτούς φαίνεται να είναι αλλοδαποί.

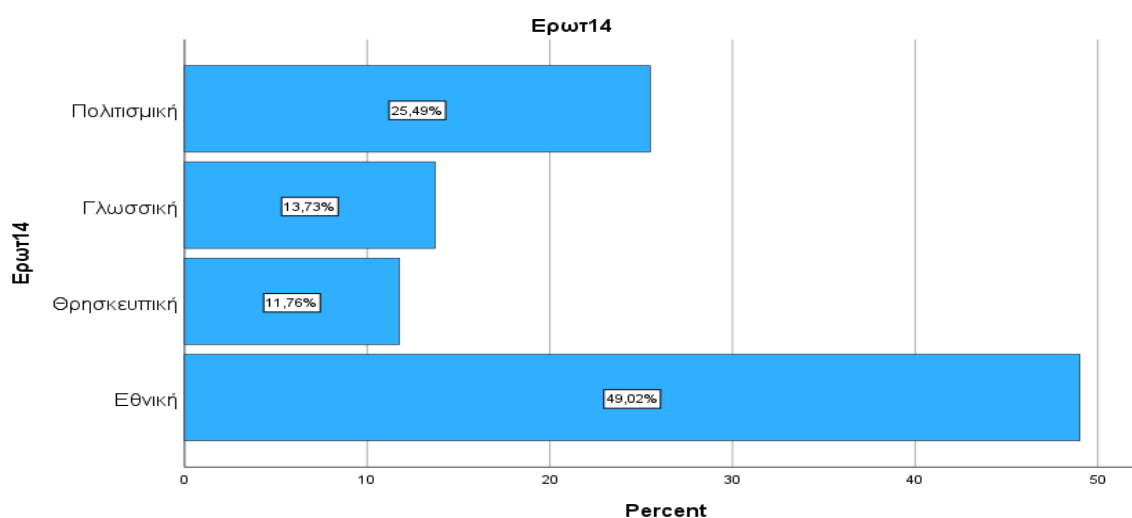
Πίνακας 10. Αριθμός Μαθητών – Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αριθμός μαθητών	102	19	1705	237,26	177,188
Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	98	0	180	40,23	31,456
Valid N (listwise)	98				

Από τον πίνακα 11 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, 49%, των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εντοπίζει εθνική ετερότητα στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου, το 11,8% του δείγματος, που είναι και το μικρότερο στην περίπτωση αυτή, παρατηρεί θρησκευτική ετερότητα μεταξύ των μαθητών, το 13,7% εντοπίζει γλωσσική ετερότητα, ενώ το 25,5% υποστηρίζει ότι μεταξύ των μαθητών εμφανίζεται πολιτισμική ετερότητα.

Πίνακας 11.Μορφές Ετερότητας στο Μαθητικό Πληθυσμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εθνική	50	49,0	49,0	49,0
	Θρησκευτική	12	11,8	11,8	60,8
	Γλωσσική	14	13,7	13,7	74,5
	Πολιτισμική	26	25,5	25,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Γράφημα 8. Μορφές Ετερότητας στο Μαθητικό Πληθυσμό

➤ Ανάλυση Β' Μέρους: Ηγεσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τα βασικά περιγραφικά μέτρα για τις απαντήσεις του δείγματος στις ερωτήσεις του β' μέρους του ερευνητικού ερωτηματολογίου. Το δείγμα απάντησε με βάση την κλίμακα από 1 έως 5, όπου ο αριθμός 1 αντιπροσωπεύει την επιλογή «Διαφωνώ», ο αριθμός 2 την επιλογή «Διαφωνώ λίγο», ο αριθμός 3 την επιλογή «Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ», ο αριθμός 4 την επιλογή «Συμφωνώ Αρκετά» και ο αριθμός 5 την επιλογή «Συμφωνώ Πολύ». Στην περίπτωση αυτή και σύμφωνα με το μέσο όρο που προκύπτει από τις απαντήσεις, θα αναφερθούμε στις προτάσεις που το δείγμα συμφωνεί περισσότερο και λιγότερο.

Έτσι, ότι αφορά την ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το δείγμα θεωρεί σημαντικότερο ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό σε όλους τους μαθητές, όποια κι αν είναι η καταγωγή τους με μέσο όρο 4,86, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ με την πρόταση αυτή. Επίσης με μέση τιμή 4,94, οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν πολύ με το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μόρφωση. Ακόμα, σύμφωνα με την άποψη του δείγματος, πολύ σημαντικό είναι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να διέπουν τη λειτουργία κάθε δημοκρατικού σχολείου. Τέλος, θεωρούν πολύ σημαντικό το ότι πρέπει να πραγματοποιούνται στο σχολείο διαπολιτισμικές δραστηριότητες που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης και του σχολείου, διότι ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 4,68, αρκετά κοντά με τον αριθμό 5 που εξ ορισμού συμφωνεί πολύ με την συγκεκριμένη πρόταση.

Από την άλλη πλευρά στον πίνακα 12 παρατηρούνται και μέσοι όροι οι οποίοι φαίνεται να είναι κοντά στον αριθμό 2, που σημαίνει ότι διαφωνούν λίγο με αυτές τις προτάσεις σχετικά με την ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δείγμα δεν συμφωνεί με την άποψη ότι η παρουσία μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, δυσχεραίνει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και υποβαθμίζει την ποιότητά του, οποία συγκεντρώνει μέσο όρο απαντήσεων 1,83. Μια ακόμα μια άποψη όπου οι συμμετέχοντες φαίνεται να μην συμφωνούν είναι ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αυξάνει τον όγκο εργασίας τους και δυσκολεύει το έργο τους, όπου παρατηρήσαμε μέση τιμή 2,25. Ακόμα μια άποψη που βρίσκει αντίθετους τους εκπαιδευτικούς είναι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ακολουθείται χωρίς να δίνεται σημασία στην προέλευση των μαθητών, με μέσο όρο απαντήσεων 1,77.

Πίνακας 12. Ηγεσία & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ερωτ15_1. Αισθάνομαι ότι μπορώ να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	102	1	5	4,17	1,044
Ερωτ15_2. Γνωρίζω σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση	102	1	5	3,56	1,439
Ερωτ15_3. Έχω επιμόρφωση σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση	102	1	5	2,84	1,705
Ερωτ15_4. Έχω επιμόρφωση σχετικά με θέματα ταυτότητας	102	1	5	3,20	1,695
Ερωτ15_5. Μπορώ να διδάξω σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	102	1	5	3,95	1,238
Ερωτ15_6. Μπορώ να διαχειριστώ μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	102	1	5	4,11	1,043
Ερωτ15_7. Μπορώ να παράσχω ίσες ευκαιρίες σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	102	1	5	4,14	1,025
Ερωτ15_8. Γνωρίζω τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών μου	102	1	5	4,08	1,149
Ερωτ15_9. Το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό σε όλους τους μαθητές, όποια κι αν είναι η καταγωγή τους	102	2	5	4,86	,468
Ερωτ15_10. Όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μόρφωση	102	3	5	4,94	,275

Ερωτ15_11.Είναι θετική η παρουσία μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο που εργάζομαι (πολιτισμικός εμπλουτισμός)	102	2	5	4,26	,730
Ερωτ15_12. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διέπουν την λειτουργία κάθε δημοκρατικού σχολείου	102	3	5	4,75	,553
Ερωτ15_13. Η παρουσία μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδας, δυσχεραίνει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και υποβαθμίζει την ποιότητά του	102	1	5	1,83	1,063
Ερωτ15_14.Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αυξάνει τον όγκο εργασίας μου και δυσκολεύει το έργο μου	102	1	5	2,25	1,156
Ερωτ15_15.Πρέπει να πραγματοποιούνται στο σχολείο διαπολιτισμικές δραστηριότητες που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης και του σχολείου	102	2	5	4,68	,632
Ερωτ15_16.Αναδεικνύονται και αξιοποιούνται οι καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο που εργάζομαι	102	1	5	3,90	1,121

Ερωτ15_17. Υλοποιούνται εκδηλώσεις διαπολιτισμικότητας, στις οποίες συμμετέχει το προσωπικό του σχολείου	102	1	5	3,59	1,360
Ερωτ15_18. Αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου με διαφορετική προέλευση	102	2	5	4,36	,715
Ερωτ15_19. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ακολουθείται χωρίς να δίνεται σημασία στην προέλευση των μαθητών	102	1	5	1,77	1,185
Valid N (listwise)	102				

➤ **Ανάλυση Γ' Μέρους: Σχολική Κουλτούρα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τα βασικότερα περιγραφικά μέτρα των απόψεων των εκπαιδευτικών για το τρίτο μέρος του ερευνητικού ερωτηματολογίου. Και σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα από το 1 έως και το 5 με τις ίδιες ερμηνείες των αριθμών, όπως το μέρος β' του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τους μέσους όρους του πίνακα 13 παρατηρούμε ότι γενικά ο μέσος όρος απαντήσεων στην κάθε άποψη/ πρόταση είναι κοντά στον αριθμό 4, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά σχεδόν με όλες τις απόψεις. Οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά με το ότι το σχολείο που εργάζονται εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με μέση τιμή 4,03. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με το ότι οι συνάδελφοι τους είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και στη σχολική μονάδα που εργάζονται καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, με μέσους όρους 4,14 και 4,01 αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, το δείγμα απάντησε ότι δεν υπάρχει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή για τη διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων (βιβλία, παιχνίδια, οπτικοακουστικό υλικό), με μέσο όρο 2,46.

Πίνακας 13.Σχολική Κουλτούρα & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ερωτ16_1. Στο σχολείο που εργάζομαι εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	102	1	5	4,03	1,076
Ερωτ16_2. Οι συνάδελφοι μου είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας	102	1	5	4,14	,975
Ερωτ16_3. Στο σχολείο μου υπάρχει χρόνος για συζήτηση αναφορικά με διαπολιτισμικά θέματα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους	102	1	5	3,72	1,138
Ερωτ16_4. Υπάρχει προγραμματισμός για τη διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων	102	1	5	3,54	1,295
Ερωτ16_5.Καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας	102	1	5	4,01	1,085
Ερωτ16_6. Υπάρχει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή για τη διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων (βιβλία, παιχνίδια, οπτικοακουστικό υλικό)	102	1	5	2,46	1,123
Ερωτ16_7. Οι μαθητές του σχολείου είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας	102	1	5	3,68	1,073

Ερωτ16_8.Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας	102	1	5	3,87	1,132
Valid N (listwise)	102				

➤ Ανάλυση Δ' Μέρους: Καλές Πρακτικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Και στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε η κλίμακα από 1 έως 5, με τις ίδιες ακριβώς ερμηνείες, όπως και τα δύο προηγούμενα μέρη του ερωτηματολογίου που αναφέρονται παραπάνω. Έτσι να επισημάνουμε ότι ο πίνακας 14 παρουσιάζει τα βασικότερα περιγραφικά μέτρα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές μεθόδους και τις πρακτικές ένταξης.

Παρατηρώντας τον πίνακα, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος είναι κοντά στον αριθμό 4, πράγμα που σημαίνει ότι συνολικά οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με τις πρακτικές που αναφέρονται στην έρευνα. Περισσότερο φαίνεται να συμφωνούν με πρακτικές όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα πολυτροπικά κείμενα (κείμενα που περιλαμβάνουν εκτός από το γραπτό λόγο, οπτικοακουστικές πηγές κτλ) και την έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, όπου παρουσιάζουν μέσους όρους 4,52, 4,48 και 4,65 αντίστοιχα. Λιγότερο φαίνεται να συμφωνούν με πρακτικές όπως την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες τους και το παιχνίδι, με μικρή διαφορά μέσο όρων από τις προηγούμενες πρακτικές που αναφέρθηκαν, 4,38 και 4,34 αντίστοιχα.

Πίνακας 14.Καλές Πρακτικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ερωτ17_1.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (διδασκαλία που να εστιάζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή)	102	1	5	4,44	,863
Ερωτ17_2.Η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες τους	102	1	5	4,38	,902
Ερωτ17_3. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	102	1	5	4,52	,920
Ερωτ17_4.Το παιχνίδι	102	1	5	4,34	1,067
Ερωτ17_5.Πολυτροπικά κείμενα (κείμενα που περιλαμβάνουν εκτός από το γραπτό λόγο, οπτικοακουστικές πηγές κτλ)	102	2	5	4,48	,805
Ερωτ17_6. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών	102	1	5	4,39	1,026
Ερωτ17_7.Οι δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (π.χ. η μουσική παράδοση της κάθε χώρας)	102	1	5	4,46	,992
Ερωτ17_8. Η μέθοδος Project	102	1	5	4,42	,927
Ερωτ17_9. Έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή	102	3	5	4,65	,624
Valid N (listwise)	102				

➤ **Εμπόδια και προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα, τα εμπόδια που επεσήμαναν ότι αναστέλλουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δομή των υπάρχοντων αναλυτικών προγραμμάτων, η ελλιπής σχετική κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η μη εισαγωγή καινοτόμων

βιωματικών μεθόδων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, τα στερεότυπα και η ανεπάρκεια διδακτικού εποπτικού υλικού, οι ελλειψείς υποστηρικτικές δομές, η ανυπαρξία συμπεριληπτικής νοοτροπίας, η πίεση για κάλυψη της διδακτέας ύλης, η γλώσσα και η επικοινωνία, η έλλειψη συνεργασίας των γονέων των αλλοδαπών μαθητών και των εκπαιδευτικών και η κατηγοριοποίηση των μαθητών.

Το δείγμα επίσης ανέπτυξε προτάσεις, σε επίπεδο ηγεσίας, για την διαμόρφωση κουλτούρας διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο. Αναλυτικότερα τόνισε τη σημασία αναδιοργάνωσης του σχολείου με σκοπό την ισότητα και την προοπτική ενδυνάμωσης και ένταξης του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της ευαισθητοποίησης των μαθητών ως προς το διαφορετικό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης αλλοδαπών μαθητών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανάγκη καλλιέργειας κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, την ενθάρρυνση του σεβασμού στον πολιτισμό του μαθητή και την προβολή στοιχείων της κουλτούρας άλλων λαών, τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, τη διενέργεια εκδηλώσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, τη διενέργεια δραστηριοτήτων για το σύνολο των μαθητών, όπως μουσική και αθλητισμός, την ανάπτυξη συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών και την ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα παρεχόμενης διδασκαλίας.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παρέθεσαν τις προτάσεις τους, σε επίπεδο ηγεσίας, για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το μέρος τους. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, της συστηματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες όλων των μαθητών. Την εφαρμογή της μεθόδου βιωματικής μάθησης και της προώθησης της κοινωνικής δραστηριότητας, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και τη διευκόλυνση των αλλοδαπών μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης, της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας στην διαφορετικότητα των μαθητών, την ανάπτυξη θετικής διάθεσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών

που βοηθούν την εξέλιξη των μαθητών και την προώθηση εκδηλώσεων που θα προβάλλουν διαφορετικές κουλτούρες.

6.2 Συζήτηση

Συνοψίζοντας από τα ερευνητικά αποτελέσματα όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία μπορούν να συναχθούν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Στην πλειοψηφία το δείγμα ήταν γυναίκες, ηλικίας άνω των 40 ετών. Πάνω από 6 στους 10 συμμετέχοντες έχουν πραγματοποιήσει και μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ περίπου 4 στους 10 έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη στον τομέα της εκπαίδευσης. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν φιλόλογοι και μαθηματικοί, ενώ αντίστοιχα λίγο πάνω από τους μισούς έχουν συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των οποίων η θεματολογία ήταν «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Εποπτεία», «Προσεγγίζοντας την Πολυπολιτισμικότητα», «Κατάρτιση Εκπαιδευτικών στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες Μαθητές» και «Διδασκαλία Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης γλώσσας». Αντίστοιχα λίγο πιο πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, με τη θεματολογία τους να αφορά τη «Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση», τη «Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» και την «Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία Σχολικής Μονάδας». Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα μέσω του ασύγχρονου εξ αποστάσεως τρόπου.

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, σε ποσοστό 81,4% εργάζεται σε πολυθέσια σχολεία, ενώ μόνο το 2% των συμμετεχόντων εργάζεται σε διαπολιτισμικά σχολεία. Κατά μέσο όρο οι σχολικές μονάδες έχουν περίπου 237 μαθητές, όπου οι 40 από αυτούς, φαίνεται να είναι αλλοδαποί. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 49%, των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εντοπίζει εθνική ετερότητα στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου, ενώ το 25,5% υποστηρίζει ότι μεταξύ των μαθητών εμφανίζεται πολιτισμική ετερότητα.

Όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες για την ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, καθώς όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα στην μόρφωση. Τόνισαν επίσης τη

σημασία των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες πρέπει να διέπουν κάθε δημοκρατικό σχολείο, ενώ θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το σχολείο να προβαίνει στην πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων που προωθούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές της τάξης, άποψη που τονίστηκε και από τις προγενέστερες έρευνες των Zembylas & Iasonos(2010), Andersen & Ottesen (2011), και Garcia – Carmona et al. (2021), και οι οποίοι ανέφεραν ότι είναι αναγκαίο το σχολικό πλαίσιο να στηρίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να προάγει σχολικές δραστηριότητες που να έχουν την κοινωνική συνοχή της μαθητικής κοινότητας (Βλαχάκη, 2013· Τσιώνη, 2018).

Δεν συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι αλλοδαποί μαθητές δυσχεραίνουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και υποβαθμίζουν την ποιότητα του. Δεν θεωρούν ότι αυξάνεται ο όγκος της εργασίας τους και ότι δυσκολεύεται το έργο τους λόγω της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών, ούτε συμφωνούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη χώρα προέλευσης των μαθητών. Αντίστοιχα στην έρευνα της Βλαχάκη (2013), οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα, αποτελούν μία θετική πρόκληση για το σχολείο.

Ως προς τις απόψεις που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι υποστήριξαν ότι το σχολείο που εργάζονται εφαρμόζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ότι οι συνάδελφοι τους εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και πως στη σχολική μονάδα που εργάζονται επικρατεί κλίμα συνεργασίας. Ωστόσο τόνισαν ότι οι σχολικές μονάδες δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο υλικοτεχνικό εξοπλισμό (βιβλία, παιχνίδια, οπτικοακουστικό υλικό), για την ορθή διαχείριση των διαπολιτισμικών ζητημάτων, κάτι που επεσήμανε στην έρευνα της και η Τριανταφύλλου (2021).

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους και τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζει το δείγμα της έρευνας, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι κυρίως εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα πολυτροπικά κείμενα και εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών, ενώ σε μικρότερο βαθμό φαίνεται ότι εντάσσουν το παιχνίδι εντός της τάξης. Η σημασία πρακτικών που προάγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τονίστηκε και από την έρευνα της Τσιώνη (2018).

Ως προς τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα εμπόδια που συναντούν στις σχολικές μονάδες που εργάζονται, τα οποία δεν επιτρέπουν την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν, στη δομή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, στην ελλιπή σχετική κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας, στη μη εισαγωγή καινοτόμων βιωματικών μεθόδων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, στην ύπαρξη στερεοτύπων και στην ανεπάρκεια διδακτικού εποπτικού υλικού, τις ελλείψεις υποστηρικτικές δομές, στη μη ύπαρξη συμπεριληπτικής νοοτροπίας, στην πίεση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί για κάλυψη της διδακτέας ύλης, στη γλώσσα επικοινωνίας, στη μη ύπαρξη συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των γονέων των αλλοδαπών μαθητών και στην κατηγοριοποίηση των μαθητών. Η Hajisoteriou (2012), τόνισε στην έρευνά της τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, όπως και η Βλαχάκη (2013) και η Ουζούνη, (2017), ενώ η αναγκαιότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και η εκμάθηση της ελληνικής τονίστηκε από την Κουφούδη (2017).

Όσον αφορά τις απόψεις του δείγματος για την προαγωγή της σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας αυτοί ανέφεραν ότι είναι αναγκαίο να αναδιοργανωθεί το σχολείο στη βάση της ισότητας και στην προοπτική ενδυνάμωσης και ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, να προαχθεί το ομαδικό πνεύμα και η ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική μονάδα απέναντι στη διαφορετικότητα (Βουβούση, 2019), να υπάρξει περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (Τσώνη, 2018), να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου, να καλλιεργείται κλίμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, να υπάρχει σεβασμός στον πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή, να δημιουργείται θετικό σχολικό περιβάλλον, να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές, να προωθηθούν οι δραστηριότητες διαπολιτισμικού, αθλητικού και μουσικού περιεχομένου. Με τις παραπάνω απόψεις φαίνεται ότι συμπλέει η έρευνα της Καραμούσα (2014), η οποία τόνισε ότι όταν προάγεται η θετική σχολική κουλτούρα, το συνεργατικό κλίμα, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η εμπιστοσύνη, τότε καταπολεμώνται οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός, με τους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς. Επίσης η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι είναι αναγκαίο να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και των γονέων των αλλοδαπών μαθητών και τέλος να υπάρχει μεγαλύτερη ενημέρωση των γονέων για

την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας προς τους μαθητές. Η προγενέστερη έρευνα της Κουφούδη (2017) τόνισε την αναγκαιότητα η εκπαιδευτική κοινότητα να επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να κατανοήσει τη διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών, να χρησιμοποιούνται εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες να είναι απαλλαγμένες από στερεότυπα και προκαταλήψεις και να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί συστηματικά σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σπουδαιότητα της συνεργασίας γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και η λήψη πρωτοβουλιών από μέρους της σχολικής ηγεσίας για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου τονίστηκε ιδιαίτερα από στην έρευνα της Hajisoteriou (2012).

Ως προς τις προτάσεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε επίπεδο ηγεσίας προκειμένου να προαχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επεσήμαναν ότι χρειάζεται ο ηγέτης διευθυντής να επιμορφώνεται διαρκώς να επικοινωνεί συστηματικά και να αλληλοεπιδρά με τους μαθητές, άποψη που εκφράστηκε και στην έρευνα των Zembylas & Iasonos (2015) και Cuelar et al. (2020). Επίσης η έρευνα διαπίστωσε την αναγκαιότητα να εφαρμόζει ο ηγέτης - διευθυντής συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, να προσαρμόζει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών, να προωθεί βιωματικές δραστηριότητες εντός του σχολείου και να αναπτύσσεται η κοινωνική δραστηριότητα, κάτι που τόνισε στην έρευνα της και η Hajisoteriou (2012). Επίσης ο ηγέτης- διευθυντής πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, κάτι που επεσήμαναν και οι Andersen & Ottesen (2011), όπως να ενθαρρύνονται οι αλλοδαποί μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Συνάμα ο ηγέτης-διευθυντής είναι αναγκαίο να επιδιώκει την ευαισθητοποίηση (Βουβούση, 2019), την ευελιξία και την διαρκή προσαρμοστικότητα των μαθητών στη διαφορετικότητα, να καλλιεργεί τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών, ώστε να εφαρμόζουν μεθόδους και τεχνικές που βοηθούν στην εξέλιξη των μαθητών και να πραγματοποιεί εκδηλώσεις στο σχολείο, ώστε να προβάλλονται οι διαφορετικές κουλτούρες, όπως ανέφεραν και οι Zembylas & Iasonos(2010).

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει με ποιο τρόπο η σχολική ηγεσία και η σχολική κουλτούρα, επιδρούν στην διαμόρφωση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες διαπιστώθηκε αρχικά ο κομβικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως επίσης η μεταξύ τους συσχέτιση, καθώς η σχολική ηγεσία επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Όταν η σχολική ηγεσία και η σχολική μονάδα διαπνέονται από τις αξίες της ισότητας, του πλουραλισμού, του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, της αναγνώρισης της διαφορετικότητας, τότε η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι αποτελεσματικότερη.

Ως προς τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε από τα όσα προαναφέρθηκαν στη συζήτηση, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σπουδαίο το ρόλο του ηγέτη- διευθυντή για την αποτελεσματική ανάπτυξη ή μη, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ηγέτης- διευθυντής λαμβάνει πληθώρα αποφάσεων, ενώ μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του, επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της κουλτούρας. Διαπιστώθηκε συνεπώς, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει συσχέτιση του τρόπου δράσης της σχολικής ηγεσίας, της διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας και κατ' επέκταση του βαθμού εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα.

Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα, να προάγουν παιδαγωγικές στρατηγικές, την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό περιβάλλον, να προσαρμόζουν την ηγεσία τους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις, στοχεύοντας τόσο στη ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου για τους αλλοδαπούς μαθητές, όσο και στη διατήρηση των πολιτισμικών γνωρισμάτων τους. Η ενεργητικότητα, η θετική σκέψη, η ευαισθητοποίηση σε διαπολιτισμικά ζητήματα, η ικανότητα διαχείρισης των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολείων, η προαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες του

σχολικού περιβάλλοντος, συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προωθούν οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο του σχολείου, ανέφεραν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα πολυτροπικά κείμενα, ενώ εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών. Από τις περιορισμένες απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα εμπλουτισμού των διαπολιτισμικών μεθόδων και πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με περαιτέρω επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ουσιαστική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης οι διαπολιτισμικές πρακτικές αποτελούν πολλές φορές ένα σημαντικό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς, γιατί ακόμη και αν διαθέτουν το γνωστικό διαπολιτισμικό κεφάλαιο, δεν μπορούν να το εφαρμόσουν στην πράξη. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της πρακτικής εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και γι' αυτό πρέπει να υπάρξει σχετική μέριμνα από τους αρμόδιους φορείς

Ως προς τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης αυτοί ανέφεραν τη δομή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Η έλλειψη ευελιξίας και αυτονομίας, δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν την εξατομικευμένη μάθηση, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα την εκ των πραγμάτων μη δυνατότητα εφαρμογής στην πράξη του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Στα σημαντικά εμπόδια επίσης ανέφεραν την ελλιπή σχετική κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας, τη μη εισαγωγή καινοτόμων βιωματικών μεθόδων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, την ύπαρξη στερεοτύπων και την ανεπάρκεια διδακτικού εποπτικού υλικού, τις ελλειψείς υποστηρικτικές δομές, τη μη ύπαρξη συμπεριληπτικής νοοτροπίας, την πίεση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί για κάλυψη της διδακτέας ύλης, τη γλώσσα επικοινωνίας, την ανεπαρκή συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων των αλλοδαπών

μαθητών και την κατηγοριοποίηση των μαθητών. Τα προαναφερόμενα πολλά εμπόδια φανερώνουν ότι απαιτείται ακόμη να διανθεί πολύς δρόμος, ώστε να εξαλειφθούν οι προαναφερόμενες παθογένειες από το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Θα ήταν γόνιμο οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες να επικοινωνούν με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, σε τακτική βάση προκειμένου να εκθέτουν τα βασικά εμπόδια που συναντούν στο σχολικό περιβάλλον, για την ορθή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο διάλογος και η επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς στον τομέα της εκπαίδευσης, θεωρούνται βασικές συνιστώσες για να ξεπεραστούν τα υπάρχοντα εμπόδια. Η ανατροφοδότηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών μονάδων, πρέπει να λαμβάνει χώρα ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε οι ανώτεροι σχολικοί φορείς (π.χ. Υπουργείο Παιδείας) να μπορούν να λάβουν άμεσα μέτρα για την εξάλειψη των υπαρχόντων εμποδίων.

Τέλος όσον αφορά τις προτάσεις των συμμετεχόντων σε επίπεδο εκπαιδευτικής κουλτούρας για την περαιτέρω οικοδόμηση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, αυτοί ανέφεραν ότι είναι αναγκαίο να αναδιοργανωθεί το σχολείο στη βάση της ισότητας και στην προοπτική ενδυνάμωσης και ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, να προαχθεί το ομαδικό πνεύμα και η ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική μονάδα, να υπάρξει περεταίρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου, να καλλιεργείται κλίμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, να υπάρχει σεβασμός στον πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή, να δημιουργείται θετικό σχολικό περιβάλλον, να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές, να προωθηθούν οι δραστηριότητες διαπολιτισμικού, αθλητικού και μουσικού περιεχομένου.

Σε επίπεδο ηγεσίας τόνισαν ότι απαιτείται ο ηγέτης - διευθυντής να επιμορφώνεται διαρκώς, να επικοινωνεί συστηματικά και να αλληλοεπιδρά με τους μαθητές, να εφαρμόζει συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, να προσαρμόζει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών, να προωθεί βιωματικές δραστηριότητες εντός του σχολείου και την κοινωνική δραστηριότητα, να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, να επιδιώκει την ευαισθητοποίηση,

την ευελιξία και τη διαρκή προσαρμοστικότητα των μαθητών στη διαφορετικότητα, να καλλιεργεί τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών, ώστε να εφαρμόζουν μεθόδους και τεχνικές που βοηθούν στην εξέλιξη των μαθητών και να πραγματοποιεί εκδηλώσεις στο σχολείο, ώστε να προβάλλονται οι διαφορετικές κουλτούρες.

Από τις προτάσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί τόσο για την ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας, όσο και της σχολικής ηγεσίας, με σημείο αναφοράς την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καταδεικνύεται ότι έχουν αντιληφθεί το σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν αυτοί οι δύο παράγοντες, για την ορθή εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, τον εκδημοκρατισμό του σχολικού πλαισίου και της κοινωνίας. Επιπροσθέτως έχουν κατανοήσει την πολυπολιτισμική ταυτότητα των κοινωνικών υποκειμένων, η οποία πλέον αποτελεί μία νέα πραγματικότητα για τα περισσότερα κράτη, η οποία δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Οι προτάσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς τόσο για τις σχολικές μονάδες, όσο και τους υπεύθυνους φορείς της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να επικοινωνήσουν τις προτάσεις τους τόσο με την σχολική ηγεσία, όσο και με την ανώτατη σχολική διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τα εμπόδια που συναντούν καθημερινά στην εφαρμογή της διδασκαλίας τους και τις υπάρχουσες παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι οι καταλληλότεροι που μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι απόψεις τους, οι ιδέες τους, οι εμπειρίες τους, οι προτάσεις τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να μετατραπεί σε ουσιαστικά διαπολιτισμικό.

Προτάσεις

Όπως ανέφεραν οι Andersen & Ottesen (2011), δεν υπάρχει καμία μαγική συνταγή για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού η κάθε σχολική μονάδα είναι μοναδική και διαφορετική. Ωστόσο όπως καταδείχθηκε από την παρούσα έρευνα, όσο και από τις προαναφερόμενες, υπάρχουν κοινοί τόποι, τόσο όσον αφορά την ορθή και αποτελεσματική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, όσο και των εμποδίων που αυτό συναντά.

Ο καλύτερος τρόπος συνεπώς για την εξάλειψη των εμποδίων και την προαγωγή ενός αποτελεσματικού διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, είναι η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, τόσο σε συνδυασμό με τη σχολική ηγεσία, όσο και με τη σχολική κουλτούρα, καθώς όπως διαπιστώθηκε αυτές οι δύο συνιστώσες αλληλοεπηρεάζουν και αλληλοεπηρεάζονται, ενώ συνάμα ασκούν επίδραση και στον τρόπο που εφαρμόζει η κάθε σχολική μονάδα τη διαπολιτισμική φιλοσοφία. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να διενεργηθούν ευρύτερες έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να ενημερωθεί τόσο η επιστημονική κοινότητα, όσο και η εκπαιδευτική, η μαθητική και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, αλλοδαπών και μη.

Εκτός από την έρευνα πρέπει να αυξηθεί η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στον τομέα της εκπαίδευσης, για να αναπτύξουν κοινές δράσεις, πρωτοβουλίες και μέτρα προς την ορθή εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής των πολιτών, καθώς το σχολείο αποτελεί μόνο μία πτυχή της πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία ναί μεν είναι σημαντική, αλλά από μόνη της δεν μπορεί να οδηγήσει σε δημοκρατικά, πλουραλιστικά και ισότιμα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί φορείς απαιτείται να λάβουν πρωτοβουλίες για την προαγωγή της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού». Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Βλαχάκη, Μ. (2013). Η διαπολιτισμικότητα στον προγραμματισμό και την οργάνωση της σχολικής μονάδας: Ο ρόλος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Βουβούση, Μ. (2019). Εκπαιδευτική Ηγεσία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο: απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών: εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θεριανός, Κ. (2006). Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ενός πρακτικού και υπαρκτού προβληματισμού. Περιλήψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο «Βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: Διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση», Αθήνα, 19-20 Μαΐου, 2006. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από : <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2447/731.pdf>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολικοί ηγέτες και διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούσα, Μ., (2014). Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή.» Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Κιούση, Σ., Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική κουλτούρα και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Πρακτικά Συνεδρίου του 5^{ου} πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Αθηνά
- Κουτούζης, Μ. (2008). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός». Στο, Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, (Τομ. Α). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων – Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, (σελ. 23-46). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουφούδη, Σ. (2017). Ο Ρόλος του/της Ηγέτη/ιδας -Διευθυντή/τριας σ' ένα Πολυπολιτισμικό Σχολείο: η Ένταξη των Προσφύγων Μαθητών/τριών στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.
- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2010). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2022 από [:http://tinyurl.com/pxffkfg](http://tinyurl.com/pxffkfg)
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μιλέση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σσ. 82-96.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου

- N. 1894/1990. Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1894-1990.html>
- N. 2313/96. Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>
- N. 3879/10. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>
- N. 4415/16. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/238023/nomos-4415-2016>
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ., (2011). Διαπολιτισμικότητα – διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από : <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα : Σταμούλης
- Ζμας, Α. (2006). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ουζούνη, Δ., (2017). Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: Ο ρόλος της ηγεσίας. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Τόμος Α'. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Παπαναούμ., Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Αθήνα Αφοί Κυριδίδη
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα : Ατραπός.
- Πασιαρδή, Γ. (2004). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2008). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου 2022 από [:http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm)
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Περίληψη επιμορφωτικού υλικού για το μάθημα «Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση»*. Αθήνα:

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Σαχλάς, Α. - Μπερσίμης, Σ. (2017). *Εφαρμοσμένη στατιστική με χρήση του IBM SPSS Statistics 23: με έμφαση στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα : εκδόσεις Τζιόλα.

Τουλιάς, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Διόνικος.

Τριανταφύλλου, Χ. (2021). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις οποίες λειτουργούν τάξεις υποδοχής. Η περίπτωση των Ιωαννίνων. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τσώνη, Α. (2018). Οργανωσιακή κουλτούρα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον και ο μετασχηματιστικός ρόλος της ηγεσίας. Μία εμπειρική. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού». Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ

Χατζησωτηρίου Χ. & Αγγελίδης Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το υπερεθνικό στο σχολικό επίπεδο*. Ζεφύρι. Εκδόσεις: Διάδραση.

Χριστοδούλου, Θ. (2012). Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική εκπαίδευση - μετανάστευση - διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf

Χριστοφίδου, Ε. (2011). Κουλτούρα και κλίμα. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από [:http://tinyurl.com/npgz6d5](http://tinyurl.com/npgz6d5)

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. & Sandill, A., (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alimo-Metcalfe, B. (2013). «A critical review of leadership theory». In H. S. Leonard, R. Lewis, A. M. Freedman, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of leadership, change, and organizational development* (pp. 15–47). Wiley Blackwell.
- Alviar-Martin, T., & Ho, L. C. (2011). “So, where do they fit in?” Teachers’ perspectives of multi-cultural education and diversity in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 38-48.
- Andersen, F., C., & Ottesen, E., (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22 (4), 285-299.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Babbie, E. (2013). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.
- Banks, J. (2004). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (Δπηκ.) (1990). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Calif., Corwin: Thousand Oaks, US
- Brooks, M., C., & Brooks, J., S., (2018). Culturally (ir)relevant school leadership: Ethno-religious conflict and school administration in the Philippines, *International Journal*

- of Leadership in Education. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2018.1503819.
- Bryman, A. (1999). «Leadership in organizations». In: Clegg, S., Hardy C. & W. Nord (Eds.). *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage
- Bryman, A., (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management*. London: Sage.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education..* London: Routledge Falmer.
- Collard, J. (2007), Constructing theory for leadership in intercultural contexts. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 740-755.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1992). Perceived behavioural attributes of charismatic leadership. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 24(1), 86–102.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., Menon, S. T., & Mathur, P. (1997). Measuring charisma: Dimensionality and validity of the conger-kanungoscale of charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 14, 290-301.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior*, 21(7), 747–767.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής ερευνάς*. Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. New York: State University of New York Press.
- Cuelar, C. Queupil, J. Cuenca, C. Ravest, J. (2020). A systematic review on multiculturalism and educational leadership: similarities and contrasts in knowledge production across societies. *Multicultural Education Review*, 12 (4), 235-249.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετεροτητας*. Αθήνα; Gutenbeg.

- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). School leadership study: Developing successful principals, a review of research. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Davies, B. & Davies, B. (2005). Strategic leadership reconsidered. *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 241-260
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2002). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Deal, T. & Peterson, K. (1998). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco. CA: Jossey – Bass
- Everard, B., & Morris, G. (1999). *Effective school management*. London: Chapman Pub.
- Fairholm, M., & Fairholm, G. (2009). *Understanding leadership perspectives: Theoretical and practical approaches*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Fullan, Michael G., & Hargreaves, Andy. (1991). *What's worth fighting for: Working together for your school*. Ontario, CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation
- García – Carmona, M. Fuentes -Mayorga, N. Rodríguez – García, A.M. (2021). Educational leadership for social justice in multicultural contexts: The case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20 (1), 76-94.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451
- Gruenert, S. W. (1998). *Development of a school culture survey*. Digital Dissertation, University of Missouri-Columbia, Columbia, Missouri.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366.
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures in Cypriot Classrooms. *Intercultural Education* 23 (2), 133–146
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38, 654-678.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23(5), 26–34.
- House, R. J., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 3(2), 81–108.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration. Theory, research, and practice*. New York: McCraw-Hill.
- Kiousis, S. & Kontakos, A. (2006). *School culture and legislative framework of the Greek educational system*. Proceedings of the 5th Panhellenic Conference of Greek Pedagogy and Educational Research. Thessaloniki: Pedagogic Society of Greece.
- Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). «Conceptual Perspectives on School Leadership». In J. Scheerens (ed.) *School Leadership Effects Revisited*(pp.1-30). USA Springer Publishing.
- Leeman Y.A. M. (2003). School Leadership for Intercultural. *Intercultural Education*, 14(1), 31–45.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5(1), 3–16.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged area - A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175
- Nielsen, K. Randall, R. Yarker, J. & Brenner, S. (2008). The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study. *Work and Stress*, 22 (1), 16-32
- Northouse, P. G. (2013). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. *Leadership: Theory and practice*.
- Peterson, K. (1994), *Building Collaborative Cultures: Seeking Ways to Reshape Urban Schools*. Education Monograph Series by NCREL's Urban Education Program.
- Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2022 από :
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0pet.htm#author>
- Robbins, S.P. and Judge, T.A. (2011). *Organizational behavior* (Perilaku Organisasi). Salemba Empat.

- Robson, C. (2010). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: John Wiley.
- Schoorman, D. & Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': The challenge to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education* 21(1), 79-85.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sleeter, C. E. (2000). «Strengthening multicultural education with community-based service-learning». In C.O'Grady (Ed.), *Integrating service-learning and multicultural education in colleges and universities* (pp.263-276). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Sugrue, C. (2015). Unmasking school leadership: A longitudinal life history of school leaders. DOI:[10.1007/978-94-017-9433-6](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9433-6)
- 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.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- Vassallo, B. (2016). School leaders' perceptions on intercultural education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6 (4), 171-177.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32
- Yammarino, F. L., Spangler, W. D., & Bass, B. M. (1993) Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *The Leadership Quarterly*, 4, 81-102.
- 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.
- Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Yulk, A. (2009). *Leadership in organizations*. New Jersey: Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13, 163-183.
- Zembylas, M. & Iasonos, S., (2015): Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2015.1080300
- Zúñiga, X., Nagda, B. A., and Sevig, T. D. (2002). Intergroup dialogues: An educational model for cultivating engagement across differences. *Equity and Excellence in Education*, 35(1), 7–17.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται στο πλαίσιο πραγματοποίησης διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Το θέμα που ερευνάται είναι «Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα στο Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας», με σημείο αναφοράς τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη έρευνα είναι εθελοντική, ωστόσο η συνεισφορά σας είναι εξαιρετικά πολύτιμη και καθοριστικής σημασίας για την πραγματοποίηση της. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα θα αξιοποιηθούν μόνο για την παρούσα έρευνα, ενώ ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά. Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια προσβλέπει στην ειλικρινή συμπλήρωση του, μόνο από εκπαιδευτικούς που κατέχουν κάποια ηγετική θέση στην σχολική μονάδα, προκειμένου τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν να είναι αξιόπιστα και χρήσιμα στην επιστημονική κοινότητα. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο που θα διαθέσετε.

Με εκτίμηση

Άννα- Μαρία Καλτσούνη

Α' Μέρος: Δημογραφικά Στοιχεία

(Σημειώστε x στο αντίστοιχο κουτάκι επιλογής σας)

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- Έως 30
- 30-40
- 41-50

- Άνω των 50

3. Εκπαίδευση

- Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα

4. Χρόνια Προϋπηρεσίας

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16 -20
- Πάνω από 20

5. Ειδικότητα

.....

6. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

- Ναι
- Όχι

7. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση ήταν «Ναι», σημειώστε το πρόγραμμα ή τα προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει

.....

8. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα διοίκησης σχολικών μονάδων;

- Ναι
- Όχι

9. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση ήταν «Ναι», σημειώστε το πρόγραμμα ή τα προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει

.....

10. Ποιος ήταν ο τρόπος διεξαγωγής του επιμορφωτικού/ων προγράμματος/των που έχετε παρακολουθήσει (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μίας επιλογής);

- Διά ζώσης
- Σύγχρονη εξ αποστάσεως
- Ασύγχρονη εξ αποστάσεως
- Μικτός τρόπος

11. Τύπος Σχολείου που εργάζομαι

- Πειραματικό
- Διαπολιτισμικό
- Ολιγοθέσιο
- Πολυθέσιο

12. Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο

.....

13. Αριθμός αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο σχολείο

.....

14. Ποιες μορφές ετερότητας εντοπίζετε στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου;

- Εθνική
- Θρησκευτική
- Γλωσσική
- Πολιτισμική

Β' Μέρος: Ηγεσία & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

15. Απαντήστε στις ακόλουθες προτάσεις βάζοντας X (1=Διαφωνώ, 2= Διαφωνώ λίγο, 3= Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά , 5= Συμφωνώ Πολύ)

Θεωρώ ότι	1	2	3	4	5
1. Αισθάνομαι ότι μπορώ να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης					
2. Γνωρίζω σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση					
3. Έχω επιμόρφωση σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση					

4. Έχω επιμόρφωση σχετικά με θέματα ταυτότητας					
5. Μπορώ να διδάξω σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα					
6. Μπορώ να διαχειριστώ μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα					
7. Μπορώ να παράσχω ίσες ευκαιρίες σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα					
8. Γνωρίζω τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών μου					
9. Το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό σε όλους τους μαθητές, όποια κι αν είναι η καταγωγή τους					
10. Όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μόρφωση					
11. Είναι θετική η παρουσία μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο που εργάζομαι (πολιτισμικός εμπλουτισμός)					
12. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διέπουν την λειτουργία κάθε δημοκρατικού σχολείου					
13. Η παρουσία μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδας, δυσχεραίνει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και υποβαθμίζει την ποιότητά του					
14. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αυξάνει τον όγκο εργασίας μου και δυσκολεύει το έργο μου					
15. Πρέπει να πραγματοποιούνται στο σχολείο διαπολιτισμικές δραστηριότητες που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης και του σχολείου					
16. Αναδεικνύονται και αξιοποιούνται οι καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο που εργάζομαι					
17. Υλοποιούνται εκδηλώσεις διαπολιτισμικότητας, στις οποίες συμμετέχει το προσωπικό του σχολείου					
18. Αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου με					

διαφορετική προέλευση					
19. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ακολουθείται χωρίς να δίνεται σημασία στην προέλευση των μαθητών					

Γ' Μέρος: Σχολική Κουλτούρα & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

16. Απαντήστε στις ακόλουθες προτάσεις βάζοντας X (1=Διαφωνώ, 2= Διαφωνώ λίγο, 3= Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Πολύ)

Θεωρώ ότι	1	2	3	4	5
1. Στο σχολείο που εργάζομαι εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης					
2. Οι συνάδελφοι μου είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας					
3. Στο σχολείο μου υπάρχει χρόνος για συζήτηση αναφορικά με διαπολιτισμικά θέματα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους					
4. Υπάρχει προγραμματισμός για τη διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων					
5. Καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας					
6. Υπάρχει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή για τη διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων (βιβλία, παιχνίδια, οπτικοακουστικό υλικό)					
7. Οι μαθητές του σχολείου είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας					
8. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας					

Δ' Μέρος :Καλές Πρακτικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

17. Απαντήστε στις ακόλουθες προτάσεις βάζοντας X (1=Διαφωνώ, 2= Διαφωνώ λίγο, 3= Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Πολύ)

Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές ένταξης	1	2	3	4	5
1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (διδασκαλία που να εστιάζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή)					
2. Η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες τους					
3. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία					
4. Το παιχνίδι					
5. Πολυτροπικά κείμενα (κείμενα που περιλαμβάνουν εκτός από το γραπτό λόγο, οπτικοακουστικές πηγές κτλ)					
6. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών					
7. Οι δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (π.χ. η μουσική παράδοση της κάθε χώρας)					
8. Η μέθοδος Project					
9. Έμφαση στην κοινωνικοποίηση του μαθητή					

18. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, αναδείξτε εμπόδια για την πραγμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην τάξη σας;

.....

19. Αναπτύξτε προτάσεις -σε επίπεδο ηγεσίας- για τη διαμόρφωση κουλτούρας διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο σας.

.....

20. Αναπτύξτε προτάσεις -σε επίπεδο ηγεσίας- για την ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το μέρος των εκπαιδευτικών.

.....

