

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Ηγεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ

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, Φεβρουάριος 2023

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

Leadership in intercultural school

Panagiota Lampropoulou

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, February 2023

Στη Μαρήλια και το Θάνο μου

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ τον Γιώργο μου που ονειρευόμαστε μαζί, τους μικρούς μας θησαυρούς που είναι η κινητήριος δύναμή μου για εξέλιξη, τη Ρέα και το Νίκο που με αγαπάνε πολύ και την αγαπημένη μου Έβελυν για όλη της την στήριξη.

Ηγεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο

Σημαντικοί όροι: διαπολιτισμικό σχολείο, σχολική ηγεσία, διαπολιτισμική κουλτούρα, ενσυναίσθηση, διαπολιτισμικές συγκρούσεις.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, διευθυντών και υποδιευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπολιτισμικών σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Ειδικότερα εξετάζεται ο ρόλος και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη της διαπολιτισμικής μονάδας σε σχέση με την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τις συνθήκες μάθησης, τη διαμόρφωση και την προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπιση διαπολιτισμικών κρίσεων μέσα στο σχολείο. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 104 εκπαιδευτικοί, διευθυντές και υποδιευθυντές διαπολιτισμικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι απάντησαν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και έγινε η στατιστική τους ανάλυση, όπου και προέκυψαν τα συμπεράσματα. Το σημαντικότερο συμπέρασμα της έρευνας είναι πως η ηγεσία του διαπολιτισμικού σχολείου, με βασικότερο χαρακτηριστικό την ενσυναίσθηση, είναι ο ρόλος κλειδί, είναι αυτή που προάγει τη μάθηση, τη βελτίωση της μάθησης, τη διαπολιτισμική κουλτούρα αλλά και αυτή που δρα σημαντικά και άμεσα στην αντιμετώπιση των σχολικών διαπολιτισμικών συγκρούσεων.

Leadership in intercultural school

Keywords: intercultural school, school leadership, intercultural culture, emotional intelligence, intercultural conflicts.

Abstract

The purpose of this master's dissertation is to investigate the opinions of active teachers, principals and vice-principals of secondary education of intercultural schools on issues of interculturality. In particular, the role and specific characteristics of the school leader of the intercultural unit are examined in relation to the smooth operation of the school and the learning conditions, the formation and promotion of the intercultural culture as well as the effective handling of intercultural crises within the school. This thesis presents a quantitative research involving 104 teachers, principals and vice-principals of intercultural secondary schools who responded to an electronic questionnaire. The data were processed and their statistical analysis was done, where the conclusions were drawn. The most important conclusion of the research is that the leadership of the intercultural school, with the main characteristic of emotional intelligence, is the key role, it is the one that promotes learning, the improvement of learning, the intercultural culture, but also the one that acts significantly and directly in dealing with the school intercultural conflicts.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Κατάλογος πινάκων.....	ix
Κατάλογος διαγραμμάτων.....	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	xi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο	
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	1
1.1 Η δομή και η λειτουργία του ελληνικού διαπολιτισμικού σχολείου	
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	1
1.2 Προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο ελληνικό διαπολιτισμικό	
σχολείο.....	4
1.3 Προβλήματα ελληνικού διαπολιτισμικού σχολείου δευτεροβάθμιας	
εκπαίδευσης και προτάσεις αντιμετώπισής τους.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	19
2.1 Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας	19
2.2 Συγκριτική συζήτηση μεταξύ μοντέλων ηγεσίας	26
2.3 Σχολική ηγεσία και ενσυναίσθηση	30
2.4 Σχολική ηγεσία και φύλο.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Ηγεσία στο Διαπολιτισμικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	38
3.1 Η ηγεσία του διαπολιτισμικού ηγέτη.....	38
3.2 Διαστάσεις διαπολιτισμικής κουλτούρας και παράγοντες διαμόρφωσής της	45
3.3 Ετοιμότητα σχολικού οργανισμού στα διαπολιτισμικά θέματα και επάρκεια ηγεσίας και εκπαιδευτικών	49
3.4 Διαπολιτισμικός ηγέτης και διαχείριση κρίσεων	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Εμπειρική Προσέγγιση	55
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	55
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	56
4.3 Δείγμα της έρευνας και μέσο συλλογής των δεδομένων	56
4.4 Δομή ερωτηματολογίου	57
4.5 Μεθοδολογία της έρευνας	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	61
5.1 Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων	61
5.2 Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων ερευνητικών ερωτημάτων.	68
5.3 Συμπεράσματα έρευνας	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	106

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων (N=104)	61
Πίνακας 5.2 Περιγραφικά μέτρα για το ερευνητικό ερώτημα 2	69
Πίνακας 5.3 Περιγραφικά μέτρα για το ερευνητικό ερώτημα 3	71
Πίνακας 5.4 Περιγραφικά μέτρα για το ερευνητικό ερώτημα 4	73
Πίνακας 5.5 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με το φύλο	73
Πίνακας 5.6 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την ηλικία	74
Πίνακας 5.7 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία	74
Πίνακας 5.8 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο	75
Πίνακας 5.9 Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	76
Πίνακας 5.10 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	76

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 5.1 Κατανομή του φύλου του δείγματος.....	63
Διάγραμμα 5.2 Κατανομή της ηλικίας του δείγματος	64
Διάγραμμα 5.3 Κατανομή της εργασιακής σχέσης του δείγματος	64
Διάγραμμα 5.4 Κατανομή της θέσης υπηρεσίας του δείγματος.....	65
Διάγραμμα 5.5 Κατανομή του τίτλου σπουδών του δείγματος.....	65
Διάγραμμα 5.6 Κατανομή της συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας του δείγματος.....	66
Διάγραμμα 5.7 Κατανομή της προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο του δείγματος.....	66
Διάγραμμα 5.8 Κατανομή των ετών διοικητικής προϋπηρεσίας.....	67
Διάγραμμα 5.9 Κατανομή των ετών διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο .	67

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο στη σύγχρονη εποχή είναι αντιμέτωπο με καινούριες προκλήσεις, οι οποίες οφείλονται στη μεταβολή της σύνθεσης ολόκληρου του μαθητικού συνόλου καθώς οι μαθητές προέρχονται πλέον από διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Την ίδια στιγμή υπάρχει αύξηση του ποσοστού των μαθητών οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αλλά και της σχολικής προσαρμογής. Η ταυτόχρονη συνύπαρξη τόσων διαφορετικών γλωσσών, αλλά και πολιτισμών, μέσα στο ίδιο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο έχει ως συνέπεια οι πολιτισμικές ομάδες να αλληλεπιδρούν και να επαναπροσδιορίζεται η αντίληψη για τη διαφορετικότητα με στόχο την αρμονική συνύπαρξη. Συγχρόνως, τα κοινωνικά δρώμενα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, η ελληνική οικονομία, αλλά και η υπερανάπτυξη της τεχνολογίας, δημιουργούν συνεχώς νέες και μεγαλύτερες απαιτήσεις που συνεχώς αυξάνονται, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα στη δημιουργία επιπρόσθετων προκλήσεων που πρέπει να αντιμετωπιστούν, τόσο από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όσο και από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα οφείλει πια να δημιουργήσει ένα σχολικό πλαίσιο, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες όλων των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων και θα προτάσσει την εποικοδομητική αλληλεπίδραση όλου του συνόλου των μαθητών. Καλείται να αντισταθμίζει τις ανισότητες που προκαλούνται και να δημιουργεί ίσες ευκαιρίες για ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Στο σημερινό ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο, εκτός από τους Έλληνες παλινοστούντες μαθητές φοιτούν και μαθητές που έχουν ποικίλες γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ταυτότητες καθώς και διαφορετικές εθμικές παραδόσεις. Η διδασκαλία, η αγωγή αλλά και η γενικότερη εκπαίδευση τους, ειδικά σε εφηβική ηλικία, ώστε να μπορούν να έχουν μια αυτόνομη και δημιουργική ένταξη στη σύγχρονη πραγματικότητα, είναι ένα σύνθετο έργο με ιδιαίτερες και πολλές απαιτήσεις. Η διαπολιτισμική εν γένει εκπαίδευση παρέχει μία πολύπλευρη εκπαιδευτική προσέγγιση, βασισμένη στην ισότητα, τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και τη θετικώς αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαρτήτου εθνικότητας.

Η συνεισφορά του σχολικού ηγέτη ενός σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολείου καθώς και το στυλ της ηγεσίας που θα ακολουθήσει, είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην αλλαγή της σχολικής κοινότητας και στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ένα διαπολιτισμικό σχολείο, ώστε αυτό να είναι ικανό στο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην ετερότητα. Ο διευθυντής με το όραμά του και έχοντας στο πλάι του τους εκπαιδευτικούς θα διαμορφώσουν τη διαπολιτισμική κουλτούρα του σχολείου, θα βελτιώσουν τις συνθήκες της μάθησης αλλά και θα επηρεάσουν όλους τους μαθητές ώστε

να εξασφαλιστεί η αρμονική λειτουργία του σχολείου με απώτερο στόχο την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

Η έρευνα αυτή στο πλαίσιο της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των ελληνικών διαπολιτισμικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα μελετάται κατά πόσο η ενσυναίσθηση της ηγεσίας του διαπολιτισμικού σχολείου επηρεάζει θετικά τους μαθητές αλλά και πως η αμοιβαία στήριξη και ανατροφοδότηση μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφώσουν τη διαπολιτισμική κουλτούρα του σχολείου. Η έρευνα στοχεύει εξίσου να αναδείξει τη σπουδαιότητα και τη σημαντικότητα της θέσης που κατέχει ο διευθυντής της διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας ως προς την αποτελεσματική, αλλά και βέλτιστη εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική του μονάδα.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας μέσα από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σύγχρονο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη δομή και τη λειτουργία του, τα προβλήματα που υπάρχουν και τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν η σχολική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της σχολικής ηγεσίας και τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Γίνεται συγκριτική συζήτηση μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και μελετάται η σχέση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και ενσυναίσθησης καθώς και σχολικής ηγεσίας και φύλου. Στο τρίτο κεφάλαιο της θεωρητικής ανασκόπησης γίνεται αναφορά στην ηγεσία του διαπολιτισμικού ηγέτη, στους παράγοντες διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής κουλτούρας, στην ετοιμότητα και την επάρκεια της ηγεσίας σε διαπολιτισμικά θέματα και στη διαχείριση κρίσεων. Μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπάρχει το δεύτερο μέρος της εργασίας, η εμπειρική μελέτη, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο σκοπό και στους στόχους της έρευνας, γίνεται διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, αναφέρεται το δείγμα της έρευνας αλλά και το μέσο συλλογής των δεδομένων, η δομή του ερωτηματολογίου και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα και παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Τέλος, υπάρχουν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 Η δομή και η λειτουργία του ελληνικού διαπολιτισμικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις αρχές του 1990 η κριτική που ασκήθηκε στην εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και στα αδιέξοδα που οδηγήθηκε, προκάλεσαν ένα σοβαρό προβληματισμό που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ιδρύονται το 1996 με το νόμο 2413 (ΦΕΚ Α 124/17-6-1996) για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» (Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις). Είναι η πρώτη φορά που γράφονται σε αποδεκτό κείμενο οι αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμικότητα και γίνεται πρόβλεψη για την ίδρυση του διαπολιτισμικού σχολείου. Κάπως έτσι αρχίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να είναι επίσημη πολιτική της χώρας πια. Αρχίζουν να δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στην εκπαίδευση των παιδιών των ομογενών αλλά και των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Οι προσεγγίσεις αυτές στο σύνολό τους αποσκοπούν σε μια καλύτερη πλαισίωση αυτής της νέας πραγματικότητας με τελικό στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση και την όσο γίνεται πιο ομαλή ένταξη των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2002) αυτά τα διαπολιτισμικά σχολεία ήταν το πρώτο και το πιο σημαντικό βήμα που έγινε για μια εκπαίδευση που δε θα είχε ως στόχο μόνο στην αφομοίωση των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής αλλά κυρίως την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ο νόμος δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία που έχουν πάνω από 45% αλλοδαπούς, παλιννοστούντες ή/και πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες, να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια, εφόσον αυτό είναι επιθυμητό από το σχολικό οργανισμό.

Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα 13 είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα υπόλοιπα 13 ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν :

- 8 γυμνάσια εκ των οποίων τα 3 είναι στον νομό της Αττικής, 2 στο νομό Θεσσαλονίκης, 1 στη Ροδόπη, 1 στο νομό Ιωαννίνων και 1 στην Κοζάνη.
- 5 λύκεια εκ των οποίων το 1 είναι στην Αττική, 2 στο νομό Θεσσαλονίκης, και από ένα στους νομούς Ροδόπης και Κοζάνης, τα οποία χαρακτηρίζονται ως γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις από τη στιγμή που δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για την ύπαρξη ενός συνόλου τμημάτων και στα τρία (3) έτη φοίτησης κάθε σχολικό έτος.

Το θεσμικό πλαίσιο όπως περιγράφεται στο νόμο 4251 και αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ορίζει ως γλώσσα διδασκαλίας την ελληνική γλώσσα. Επίσης όταν οι ανάγκες της μαθητικής κοινότητας του σχολείου το απαιτούν, υπάρχει και η δυνατότητα διδασκαλίας άλλης γλώσσας. Όμως μέχρι και σήμερα γίνονται μόνο αποσπασματικές εφαρμογές πάνω σε αυτό το πλαίσιο. Το αναλυτικό πρόγραμμα των διαπολιτισμικών σχολείων είναι αντίστοιχο με αυτό των δημόσιων σχολείων. Υπάρχουν όμως και κάποιες διαφορές που έχουν ως στόχο να προσαρμόσουν τη πολυπολιτισμική μαθητική κοινότητα με την ομαλή προσαρμογή της στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και τη βέλτιστη όσο γίνεται κάλυψη των μαθησιακών και κοινωνικών αναγκών της. Αναλυτικότερα, στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας μας οργανώνονται τάξεις για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και παρέχονται στους μαθητές ειδικά σχολικά γλωσσικά βοηθήματα αλλά και εγχειρίδια σε αρκετά μαθήματα όπως γλώσσα και μαθηματικά μεταφρασμένα σε αρκετές γλώσσες. Επίσης, υπάρχει πρόβλεψη και για την ψυχολογική υποστήριξη αυτών των παιδιών ως προς την ομαλή τους ένταξη στο νέο σχολικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και για την μετέπειτα υποστήριξή τους εάν χρειαστεί αφού υπάρχει στο σχολείο ψυχολόγος και κοινωνιολόγος.

Τα τμήματα ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) θεωρητικά λειτουργούν παράλληλα με τα μαθήματα διαπολιτισμικού σχολείου και διακρίνονται σε τρία επίπεδα γλωσσομάθειας : τους αρχάριους, τους μέτριου επιπέδου και τους προχωρημένους. Στις περιπτώσεις που υπάρχει έλλειψη προσωπικού δίνεται έμφαση

στο επίπεδο γλωσσομάθειας που αφορά στους αρχάριους. Στα τμήματα αυτά τα παιδιά εκτός από την ελληνική γλώσσα υπάρχει περίπτωση να διδάσκονται και άλλα μαθήματα ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, μαθαίνοντας κυρίως τους βασικούς όρους, όπως για παράδειγμα τη βασική μαθηματική ορολογία, την ορολογία της φυσικής, της χημείας και της βιολογίας και γενικά των θετικών επιστημών. Για το σύνολο των υπολοίπων μαθημάτων, τα παιδιά επιστρέφουν στις τάξεις τους, όπου εκεί ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εφαρμόσουν μια πρωτοπόρα και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν απλούστερες ασκήσεις και εφοδιάζουν τους μαθητές με έξτρα υποστηρικτικό υλικό, όπως για παράδειγμα φωτοτυπίες με συγκεκριμένες ασκήσεις και ειδικό λεξιλόγιο. Όσον αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών των διαπολιτισμικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας υπάρχουν κάποιες πολύ συγκεκριμένες οδηγίες προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά σε προφορική εξέταση ή να απαλλαγούν τελείως, ανάλογα πάντα με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους αλλά και το πόσα χρόνια φοιτούν σε ελληνικό σχολείο.

Στα ελληνικά διαπολιτισμικά σχολεία υπάρχει περίπτωση να διδάσκουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν αρκετές από τις γλώσσες που συναντιούνται συχνότερα στη μαθητική κοινότητα του σχολείου. Επιπροσθέτως, βάσει κανονισμών οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωτικό να έχουν συγκεκριμένες σπουδές και επιμορφώσεις σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα αλλά και εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το πιο σημαντικό όμως εγχείρημα που γίνεται εντός των διαπολιτισμικών σχολείων, εκτός από τη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών, είναι ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στην κοινωνική πλευρά της ζωής τους από πολιτιστικής και πολιτισμικής άποψης. Τέλος, γίνονται πολύ σημαντικές προσπάθειες ως προς την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, προσωπικών βιωμάτων και συλλογικών ιστοριών κυρίως μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες καλλιτεχνικής, δημιουργικής και μουσικής έκφρασης των παιδιών. Η μουσική, τα τραγούδια, η λογοτεχνία, η παράδοση, οι παραδοσιακοί χοροί κάθε χώρας αλλά και το θέατρο μαζί με την ταυτόχρονη συνεργασία τους και με άλλα μαθήματα (όπως μαθηματικά) χρησιμοποιούνται πολύ συχνά ως το μέσο προβολής της αξίας της διαφορετικότητας του μαθητικού συνόλου και έτσι μέσω αυτού να γίνει ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους επαφής.

1.2 Προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο.

Ως πολυπολιτισμική κοινωνία ορίζεται η κοινωνία, στην οποία διαφορετικές εθνικές και θρησκευτικές ομάδες με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς συμβιώνουν χωρίς να είναι απαραίτητοι να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους. Η πολυπολιτισμική κοινωνία θα πρέπει να είναι μια κοινωνία όπου οι διαφορές είναι πραγματικές και μπορούν να διακριθούν. Από την άλλη μεριά ως διαπολιτισμική κοινωνία ορίζεται η κοινωνία, στην οποία διαφορετικές εθνικές και θρησκευτικές ομάδες με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς συμβιώνουν ομαλά. Υπάρχει δηλαδή σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ τους σε πολλά επίπεδα όπως ιδεών, αξιών και ιδανικών, σεβόμενοι όλοι ανεξαιρέτως τον διαφορετικό τρόπο ζωής του κάθε ατόμου. Εδώ κυρίως μπορεί κανείς να συναντήσει μια ενεργή κατάσταση ανεκτικότητας αλλά και ισότιμης διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ των διάφορων ομάδων, όπου ο κάθε ένας έχει ακριβώς την ίδια αξία μέσα στην ομάδα, δηλαδή δεν υπάρχει καλός ή κακός, ανώτερος ή κατώτερος.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εν γένει θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία αλλαγής, μια μεταρρύθμιση, που θα στοχεύει στις μετασχηματιστικές αλλαγές της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση ολόκληρης της κοινωνίας, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σε όλους να μπορούν να εκφραστούν ως ατομικές αλλά και ως ομαδικές προσωπικότητες, να μπορούν να προάγουν τις πολιτισμικές τους απαιτήσεις αλλά και να έχουν τη στήριξη του κρατικού φορέα στην αναζήτηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας και της προσωπικής τους ελευθερίας. Είναι βασικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση να εστιάζει στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου και να στοχεύει σε σημαντικές αλλαγές του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος και να μην επαναπαύεται στη βελτίωση των μαθητικών και εκπαιδευτικών πρακτικών μόνο ως προς τον εφοδιασμό των μαθητών με γνώσεις που θα τους κάνουν ισοδύναμους με τους ημεδαπούς μαθητές.

Στη ελληνική κοινωνία του σήμερα η ύπαρξη μεμονωμένων ατόμων ή/και ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, όπως είναι για παράδειγμα οι παλιννοστούντες, οι αλλοδαποί, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες, συνιστά μια σημαντική πρόκληση, όχι μόνο σε επιστημονικό επίπεδο κατανόησης των

αποτελεσμάτων που προκύπτουν από μια τέτοια συνύπαρξη, αλλά κυρίως για την πολιτική και έμπρακτη αντιμετώπιση των προβλημάτων που απορρέουν με την ένταξη των ομάδων αυτών στους κοινωνικοπολιτικούς θεσμούς της χώρας μας. Είναι λοιπόν εξαιρετικά σημαντικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση να έχει άμεση σύνδεση με τη γενική διαδικασία της ένταξης στην ελληνική κοινωνία των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός διχασμός πάνω στη διαδικασία της μάθησης, ο οποίος προκύπτει στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες οφείλεται στην αναγκαιότητα του σεβασμού και της αναγνώρισης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία.

Η πολυπλοκότητα και η σημασία του ρόλου που έχει ένας εκπαιδευτικός στο νέο διαπολιτισμικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες είναι ιδιαίτερα σημαντική και γεμάτη προκλήσεις. Αυτό ισχύει γιατί ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος θα υποστηρίξει τους αλλοεθνείς μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους κατά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, θέτοντας μόνο ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους, έτσι ώστε να μπορεί να τους βοηθήσει να έχουν ομαλή προσαρμογή στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους βοηθήσει να διερευνήσουν όλες τις δυνατότητες μιας επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία θα τους είναι χρήσιμη για την προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος βρίσκεται πιο κοντά σε αυτή την ομάδα των μαθητών, αλλά πρέπει να υποστηριχθεί άμεσα με επιμορφώσεις διαπολιτισμικών θεμάτων προκειμένου να είναι ικανός να ανταπεξέλθει στα καινούρια καθήκοντα που έχουν σχέση με την συνεχώς αναπτυσσόμενη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Απαιτείται πάρα πολλή μεγάλη προσπάθεια και θέληση ενδεχομένως από τη μεριά του εκπαιδευτικού έτσι ώστε η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία να αλλάξει σε διαπολιτισμικά δημοκρατική κοινωνία, παρέχοντας σε όλους τους πολίτες τις ίδιες βασικές αξίες όπου θα είναι εφικτό να αποδέχεται ο ένας τον άλλο. Από το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού που προέρχεται από άλλες χώρες είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Με τη μαζική έλευση των προσφύγων αλλά και των μεταναστών στον Ελλαδικό χώρο η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοεθνείς μαθητές συναποτελεί ένα πολύ πρόσφατο τομέα ερευνητικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Μήτση (1998) ο πιο μεγάλος αριθμός των προκλήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι αλλοδαποί

μαθητές προκύπτει από τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της Ελληνικής γλώσσας. Παρότι είναι μια γλώσσα σύγχρονη περιλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο αριθμό ιδιοματικών στοιχείων τα οποία έχουν ρίζες στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Ο Παντελόγλου (2015) τονίζει ότι το γραφικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας είναι ιδιαίτερο και διατηρεί τα χαρακτηριστικά της αρχαίας ελληνικής γλώσσας παρά τις πολλές αλλαγές που έχουν γίνει. Επιπροσθέτως το ελληνικό αλφάβητο δεν παρουσιάζει ομοιότητες με άλλες γλώσσες και η ιδιαιτερότητα του βρίσκεται όχι μόνο στην εκμάθηση του αλφάβητου αλλά και στην ενδελεχή εκμάθηση των κανόνων της ορθογραφίας.

Από την Ελληνική γλώσσα περνάμε σε μια άλλη βασική πρόκληση η οποία δε βοηθάει ιδιαίτερα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δεν είναι άλλη από το αναλυτικό πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθηθεί το οποίο διαμορφώνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τον κάθε εκπαιδευτικό αποτελούν τους πιο βασικούς παράγοντες και ασκούν μεγάλη επιρροή στο σχολικό περιβάλλον, αφού μπορούν να διαμορφώνουν και να ρυθμίζουν τις μαθητικές συμπεριφορές. Τις πιο πολλές φορές ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του μέσου μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν μπορεί να συμπεριλάβει και τα παιδιά που βρίσκονται μακριά από το μέσο όρο, όπως είναι τα παιδιά των οικογενειών των μεταναστών, τα οποία έρχονται αντιμέτωπα με εξαιρετικές δυσκολίες στην προσπάθεια τους να παρακολουθήσουν ακριβώς το ίδιο πρόγραμμα σε σχέση με τους ημεδαπούς μαθητές. Στα διαπολιτισμικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων τα οποία προσπαθούν να προσαρμοστούν έστω και θεωρητικά στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, μορφωτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους.

Ξέχωρα όμως από τα οποιαδήποτε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών είναι αυτές που θα καθορίσουν την διδασκαλία και την διαχείριση των προβλημάτων που θα προκύψουν μέσα σε μια σχολική αίθουσα (Montilla, Just & Triscari, 2014). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στο νέο διαπολιτισμικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οφείλει να διαχειριστεί ένα νέο και αρκετά σύνθετο ρόλο, διαθέτοντας πολιτισμική επάρκεια, ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις και γνώσεις συμβουλευτικής αλλά κυρίως να έχει τη διάθεση να στηρίξει μαθητές από άλλες χώρες. Με άλλα λόγια ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να

είναι ικανός και να έχει τη διάθεση να παρέχει τις υπηρεσίες του σε μαθητές που έχουν διαφορετική κοσμοθεωρία, με έναν τρόπο που να μπορεί να φέρει αποτελέσματα. Οι βασικοί άξονες γύρω από τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός είναι :

- Κατανόηση εννοιών σχετιζόμενες με τη διαπολιτισμικότητα όπως πολυπολιτισμικότητα, εθνικότητα, διαφορετικότητα, μειονοτικές ομάδες.
- Κατανόηση της διαπολιτισμικότητας και των επιπτώσεών της στο σχολικό οργανισμό.
- Ικανότητα κατάλληλης χρήσης συμβουλευτικών γνώσεων σε μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και τις χρειάζονται.
- Ανάπτυξη ενός συμβουλευτικού πλαισίου που να αντικατοπτρίζει τις αξίες της διαπολιτισμικότητας.

Βασική διαφοροποίηση υφίσταται στις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σε διαπολιτισμικά θέματα. Όσοι δεν έχουν διαπολιτισμική επάρκεια τις πιο πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες οι οποίες κυρίως σχετίζονται με την έλλειψη μεθόδων, εκπαιδευτικών τεχνικών και τρόπου προσέγγισης των μαθητών τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διαπολιτισμικά σχολεία οφείλουν να εφαρμόζουν μια διδασκαλία συμπερίληψης με στοιχεία από την γλώσσα και την κουλτούρα των χωρών των μαθητών τους και να προσπαθούν να κάνουν αξιοποίηση της διαφορετικότητας ως βάση της μάθησης έτσι ώστε να υπάρχει ανταπόκριση με τις κοινωνικές, γνωστικές και ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών αυτών με απώτερο σκοπό να τα κατευθύνουν προς την ομαλή κοινωνική τους προσαρμογή. Η καθιέρωση εξιδεικευμένης και συνεχόμενης εκπαιδευτικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων και η κατανόηση του νομικού πλαισίου του διαπολιτισμικού σχολικού οργανισμού είναι πολύ σημαντικές για την ορθή διαχείριση των επίκαιρων εκπαιδευτικών αναγκών. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ικανός και να έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει τους μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο να προσαρμόζονται όσο είναι δυνατό ευκολότερα στο νέο τους πολιτισμικό περιβάλλον.

Τέλος η βασικότερη ίσως πρόκληση της πολιτείας και φυσικά του εκπαιδευτικού, είναι η ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, η ενίσχυση της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης, γιατί μόνο έτσι μπορούν να διασφαλιστούν τα δικαιώματα όλων των μαθητών, αλλά και το δικαίωμα όλων των πολιτισμικών ομάδων να διατηρούν τα

σημαντικά γι' αυτούς πολιτισμικά τους στοιχεία και να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Αυτό άλλωστε αποτελεί και ένα βασικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για να μπορούν όλες οι κοινωνικές ομάδες, όλοι οι πολίτες να συμμετέχουν και να συμβάλουν στις κοινές προσπάθειες για θεμελίως αλλαγές που θα παραμερίσουν τις διακρίσεις, τη φτώχεια και τα άλλα εμπόδια που πολλοί συναντούν και να λειτουργήσουν ως δημοκρατικοί πολίτες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

1.3 Προβλήματα ελληνικού διαπολιτισμικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προτάσεις αντιμετώπισής τους.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα βασικά προβλήματα που υπάρχουν σε διαπολιτισμικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας.

- **Γλωσσικά προβλήματα και γλωσσική ετερότητα.** Η μετανάστευση και κατ' επέκταση η μεταφορά σε ένα διαφορετικό γλωσσικό κώδικα και άλλα πρότυπα συμπεριφοράς προκαλούν πολλά προβλήματα προσαρμογής στα παιδιά – μετανάστες, τα οποία καλούνται να τα διαχειριστούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Με τη σειρά τους η μη γνώση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής καθώς και η υποτίμηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών μπορούν να προκαλέσουν πολλά προβλήματα σε έναν σχολικό οργανισμό. Τα παιδιά αυτά είναι ανασφαλή και έχουν άγχος διότι δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και γι' αυτό επιδιώκουν επαφές κυρίως με ομοεθνείς τους ή με συμμαθητές τους με τους οποίους μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, όπως δομή φιλοξενίας, με αποτέλεσμα να σχηματίζουν κλειστές ομάδες εντός και εκτός του σχολείου. Σε προσπάθεια ένταξης και γρήγορης κοινωνικοποίησης τα παιδιά αυτά προσπαθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα, η οποία είναι η επίσημη γλώσσα των ελληνικών διαπολιτισμικών σχολείων, εις βάρος της μητρικής τους γλώσσας με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η γλωσσική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με την Αρχή της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών υπάρχει σημαντική μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη (Cummins, 2005). Άρα αν ο εκπαιδευτικός προωθεί τη μητρική γλώσσα των μαθητών του τότε οι μαθητές θα

καταφέρουν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στα ελληνικά ευκολότερα και να ανεβάζουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Πράγματι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να εντάξουν στη διδασκαλία τους την μητρική γλώσσα των μαθητών και να αξιοποιήσουν κάποια από τα στοιχεία της κουλτούρας τους (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Αυτό ενδεχομένως στη σχολική πραγματικότητα και καθημερινότητα μπορεί να είναι εξαιρετικά δύσκολο αφού μέσα σε μια αίθουσα ενός ελληνικού διαπολιτισμικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να συναντιούνται και 15 διαφορετικές γλώσσες. Άρα είναι πρακτικά αδύνατο μέσα σε μια εκπαιδευτική ώρα να υπάρχει ο χρόνος για την προώθηση της μητρικής γλώσσας όλων των μαθητών ταυτόχρονα με το μάθημα που πρέπει ο εκπαιδευτικός να παραδώσει. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος για τους λεκτικούς και τους μη λεκτικούς κώδικες της κουλτούρας των μαθητών του. Σύμφωνα με τον Kerplinger (2010) η μη λεκτική συμπεριφορά, δεν παίζει ρόλο μόνο στην εκδήλωση συναισθημάτων και στη διαμόρφωση διαθέσεων αλλά και στην υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση γνώσεων. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής δέχεται τις πληροφορίες και τις μετατρέπει σε γνώση εξαρτάται αρκετά και από τα μη λεκτικά σήματα που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό.

- **Συνέπειες μετανάστευσης και Πολυπολιτισμικότητα.** Η έννοια του πολιτισμού είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, γι' αυτό γίνεται χρήση κυρίως του όρου όταν θέλουμε να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που απαρτίζουν μία κοινωνία. Αποτελείται από αξίες, κανόνες, ιδεώδη, ήθη και έθιμα καθώς και κώδικες συμπεριφοράς. Ο πολιτισμός, αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν τις διάφορες καταστάσεις, μπορούν να οργανώσουν τις ομάδες τους και να διαμορφώσουν τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές τους. Μέσα σε έναν πολιτισμό, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα εκμάθησης δεξιοτήτων οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην επιβίωση σε όποιο περιβάλλον και αν ποτέ βρεθούν. Παρόλο που οι κοινωνικές ομάδες εμφανίζουν διαφορές ως προς τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις ιδέες που προωθούν δεν υπάρχει ένας ενιαίος πολιτισμός για όλες τις ομάδες αλλά η καθεμία έχει το δικό της. Σύμφωνα με τον Παπανικολάου (2014), τα παιδιά εξαιτίας της έμφυτης τάσης που έχουν στην εύκολη προσαρμογή σε καινούρια περιβάλλοντα, μπορούν να αφομοιώσουν γρηγορότερα τη γλώσσα

του νέου περιβάλλοντος με σοβαρό κίνδυνο να μη γνωρίζουν καλά τη δική τους. Προβλήματα στην επικοινωνία του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον παρουσιάζονται και με διάφορους άλλους τρόπους που σχετίζονται συνήθως στις γνωστικές ικανότητες των ατόμων λόγω διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Τα κίνητρα για την επίτευξη των στόχων ενός παιδιού εξαρτώνται και από τον πολιτισμό που προέρχεται. Σε κάποιους πολιτισμούς το κίνητρο είναι η προσωπική επιτυχία, ενώ σε άλλους η ομαδική επιτυχία. Σε κάποιους πολιτισμούς θεωρείται ότι ο βασικός τρόπος επίτευξης στόχων είναι η συνεχής συγκέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία και η αδιάκοπη δουλειά, ενώ σε άλλους η καλή σχολική επίδοση είναι αποτέλεσμα των ικανοτήτων του παιδιού. Ανάλογα με τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται ένα άτομο είναι μεγαλωμένο και με διαφορετικές αξίες. Μέσα από τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα του κάθε λαού προάγονται κάποια πρότυπα συμπεριφοράς και ήθους. Αυτά διαφέρουν πολύ από πολιτισμό σε πολιτισμό. Σε έναν πολιτισμό μπορεί να προβάλλεται η εργατικότητα ενώ σε άλλον η ατομική πρωτοβουλία και η τύχη. Τα παιδιά μετανάστες λοιπόν που έχουν μεγαλώσει με συγκεκριμένες αξίες αναγκάζονται να αναπροσαρμόσουν τις αξίες και τα πρότυπά τους για να μπορούν να ενταχθούν ευκολότερα το νέο κοινό σύνολο της χώρας υποδοχής. Κάπου εδώ ξεκινούν τα νέα προβλήματα προσαρμογής τους. Μια ακόμη επικοινωνία που επηρεάζεται από το πολιτισμό του κάθε μαθητή μετανάστη είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Σε κάθε λαό τα ίδια μη λεκτικά σήματα μπορεί να αντιπροσωπεύουν ένα τελείως άλλο μήνυμα σχετιζόμενο πάντα με την κουλτούρα του. Έτσι το παιδί ανάλογα με τη χώρα προέλευσής του αλλά και τη χώρα υποδοχής του έρχεται αντιμέτωπο με τους νέους κώδικες μη γλωσσικής επικοινωνίας, γεγονός που μπορεί να το φέρει σε δύσκολη θέση αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της προσαρμογής του (Χατζηχρήστου, 2011). Έτσι τα παιδιά μετανάστες :

- ο Αφομοιώνονται στο νέο κοινωνικό σύνολο και αποδέχονται πλήρως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής εγκαταλείποντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσής τους. Υπάρχει ομαλή προσαρμογή αλλά όχι πάντα προσωπική ισορροπία.

- Εναρμονίζουν τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής και οδηγούνται με αυτόν τον τρόπο σε προσωπική και κοινωνική ισορροπία.
- Διαχωρίζουν τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους αποφεύγοντας την άμεση σχέση με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Εδώ εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες προσαρμογής και πολλές φορές και απομόνωση.
- Περιθωριοποιούνται απορρίπτοντας τόσο τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας υποδοχής. Υπάρχει κακή προσαρμογή, έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικές επιδόσεις αρκετά χαμηλές.

Η τακτική που θα ακολουθήσει κάθε παιδί εξαρτάται από την πολιτισμική του ταυτότητα αλλά κυρίως από τη διαπολιτισμική κουλτούρα της νέας χώρας αλλά και του σχολείου που φοιτά. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση προσπαθεί να συνδυάσει όλα τα διαφορετικά πολιτισμικά ρεύματα βοηθώντας τους μαθητές να διατηρήσουν τις ρίζες τους αλλά και ταυτόχρονα να συνειδητοποιήσουν τις νέες αξίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή διατηρώντας πάντα την κριτική τους σκέψη. Στοχεύει στην πραγματική προώθηση των ίσων δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές λαμβάνοντας πολύ σοβαρά υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ετερότητές τους με στόχο την ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών. Μέσα λοιπόν σε αυτή την πολυπολιτισμική κοινωνία του διαπολιτισμικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας προωθούνται οι παρακάτω στόχοι με απώτερο σκοπό να εξαλειφθούν τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις συνέπειες της μετανάστευσης και την πολυπολιτισμικότητα:

- Να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλη τη μαθητική κοινότητα με σχολικές δομές και συστήματα που το προάγουν αυτό.
- Να ασκείται αγωγή εκπαίδευσης όπου μέσω πρακτικών αξιών και αντιλήψεων οι μαθητές να οδηγούνται στην ομαλή ένταξή τους στο σχολείο.
- Να υπάρχει δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών.

- Να παρέχονται γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε οι μαθητές να προσανατολίζονται στην επαγγελματική τους πορεία.
 - Να παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία έτσι ώστε να μη μένει πίσω μαθησιακά κανένας μαθητής.
 - Να διαμορφώνονται θετικές συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών μέσα από ομαδικές εργασίες γιατί όπως αναφέρει και ο Banks (2004) ένα άκρως θετικό ψυχολογικό σχολικό κλίμα σε σχολείο με διαπολιτισμικό προσανατολισμό δημιουργεί σίγουρα ένα δημοκρατικό περιβάλλον που μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει.
 - Να καλλιεργηθούν δραστηριότητες που να αποσκοπούν στο σεβασμό και την ιδιαιτερότητα όλων των μαθητών.
 - Να ενισχυθεί με οποιοδήποτε τρόπο η αντίληψη των μαθητών με πολιτισμική ανομοιογένεια ως προς τον εαυτό τους έτσι ώστε να βελτιωθεί και η σχολική τους επίδοση.
 - Να εξελιχθεί η ικανότητα των μαθητών στο να εξετάζουν κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα και άλλων πολιτισμών και όχι μόνο του δικού τους.
- **Διαπολιτισμικές συγκρούσεις.** Σύμφωνα με τον Robbins (1989) η σύγκρουση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα υποκείμενο σκόπιμα προσπαθεί να εμποδίσει ή κατά κάποιο τρόπο να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια ενός άλλου υποκειμένου. Συμπληρωματικά αναφέρει ότι ως σύγκρουση θεωρούνται και όλα τα είδη αντίδρασης ή της ανταγωνιστικής αλληλεπίδρασης. Ο Μπουραντάς (2001) αναφέρει ότι μια συγκρουσιακή κατάσταση εμποδίζει την επίτευξη των στόχων μιας ομάδας ή ενός ατόμου, συνειδητά ή όχι, από τη συμπεριφορά μιας άλλης ομάδας ή ατόμου. Οι Masters & Albright (2002) θεωρούν ότι οι συγκρούσεις υπάρχουν όταν δύο ή περισσότερα αλληλεξαρτώμενα μέρη διαφωνούν, ενώ ο Pondy (1997) και ο Owens (2001) καθορίζουν τη σύγκρουση ως μια αμφίδρομη διαδικασία η οποία εκδηλώνεται όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων και ασυμβατότητα αυτών των απόψεων. Από τα παραπάνω προκύπτει το λογικό συμπέρασμα ότι η σύγκρουση είναι το αποτέλεσμα μη συμβιβασμένης συμπεριφοράς ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικών αξιών που στοχεύουν να

επηρεάσουν η μία την άλλη. Ο ανθρώπινος παράγοντας εξαιτίας της διαφορετικής του εκπαίδευσης, της προσωπικότητας του και των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών συμβάλλει στη δημιουργία συγκρούσεων. Όπως γίνεται αντιληπτό η προώθηση της αλληλεπίδρασης των διάφορων πολιτισμικών ομάδων με τη διασφάλιση ότι οι όλοι οι πολιτισμοί θα μπορούν να έχουν αρμονική συνύπαρξη χωρίς να αγνοούν ο ένας τον άλλον, δηλαδή ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δε μπορεί να συμβεί δίχως να είναι παραδεκτό ότι η σύγκρουση είναι μια από τις πιο κοινές μορφές σχέσεων. Η διαδικασία προσαρμογής των μεταναστών είναι μια διαδικασία νέας κοινωνικοποίησης, κατά την οποία αλλάζουν αξίες, πολιτισμική ταυτότητα, εμφανίζονται νέες δεξιότητες και δημιουργούνται νέες ομάδες. Οι διαπολιτισμικές συγκρούσεις λοιπόν ανάμεσα σε αλλοδαπούς μαθητές εμφανίζονται γιατί η κάθε ομάδα επιθυμεί την κοινωνική της ανέλιξη στο νέο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον που βρίσκεται. Παρόλα αυτά καμία ομάδα δεν έχει τη διάθεση και την προθυμία να δεχτεί και να πραγματοποιήσει τις ανάγκες της άλλης γι' αυτό η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και υπάρχουν περιστατικά σχολικής βίας. Πολλοί από τους αλλοεθνείς μαθητές, έχοντας βιώσει ρατσιστικές συμπεριφορές προσπαθούν να προστατευτούν είτε προτάσσοντας τη σωματική τους δύναμη είτε δημιουργώντας μία ομάδα που αποτελείται μόνο από ομοεθνείς μαθητές και συγκρούονται με αντίστοιχες ομάδες. Πολύ συχνά παρατηρούνται και τα φαινόμενα λεκτικής βίας λόγω πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφορών ως επίδειξη ανωτερότητας και επικράτησης μιας πολιτισμικής ταυτότητας έναντι μιας άλλης. Όλα αυτά επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για να αντιμετωπιστούν είναι αναγκαίο το διαπολιτισμικό σχολείο να εφαρμόσει παιδαγωγικές πρακτικές ώστε οι μαθητές να αποβάλλουν τις προκαταλήψεις και να δεχτούν την ισοτιμία των διαφορετικών πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Adler (1979) οι διαφορές πολιτισμικού επιπέδου μπορεί και να μην έχουν ως κατάληξη τη σύγκρουση αλλά μπορούν να αποτελέσουν μια ολοκληρωμένη εμπειρία μάθησης, η οποία μπορεί να οδηγήσει το μαθητή μετανάστη σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και ωρίμανση. Το επιθυμητό αυτό αποτέλεσμα μπορεί να επέλθει με την προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου αλλά και με την αλλαγή των συνθηκών διαβίωσής του προς το καλύτερο. Η εκπαίδευση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο προς την επίτευξη αυτού του στόχου.

- **Κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας.** Οι οικογένειες των μεταναστών έχουν ως βασικό στόχο την ικανοποίηση των βιοτικών αναγκών τους και για το λόγο αυτό τα παιδιά μετανάστες δεν έχουν καλλιεργήσει τη νοοτροπία της μελλοντικής απόκτησης προσόντων. Όταν η οικονομική κατάσταση της οικογένειας μεταναστών είναι πολύ δύσκολη, τόσο περισσότερα παιδιά μετανάστες μεγαλώνουν σε φτωχό μορφωτικό επίπεδο. Όταν δε υπάρχει και παιδική εργασία για την οικονομική ενίσχυση της οικογένειας, τότε σίγουρα τα παιδιά δε μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα στο νέο κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον. Δε μπορούν να συγκεντρωθούν στις υποχρεώσεις του σχολείου τους, δε μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν τη σχολική συλλογικότητα και οδηγούνται σιγά σιγά στη σχολική εγκατάλειψη.

- **Προβληματική συμπεριφορά.** Η προβληματική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά, με την εκπαιδευτική οπτική της έννοιας, διαταράσσει τη λειτουργικότητα του μαθητή σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο και εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη. Κάποιοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωσή της είναι η εθνικότητα και το φύλο του παιδιού, η κοινωνική και οικονομική τάξη στην οποία ανήκει, το υπόβαθρο της οικογένειάς του και οι τυχόν μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει. Σύμφωνα με τον Κατσίρα (2008) η παρουσία στο σχολείο μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εμφανίζει άμεση σύνδεση με τα φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές στην κοινωνική αλλά και στην εκπαιδευτική τους ένταξη. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στη νέα σχολική πραγματικότητα και στις μαθησιακές απαιτήσεις με αποτέλεσμα να εμφανίζουν :
 - άρνηση στη συμμετοχή και στην αρμονική συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς,
 - προβλήματα ανασφάλειας και απόσυρσης,
 - έντονα μαθησιακά προβλήματα,

- ο πολύ σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές που δε μπορούν να αντιμετωπιστούν εξ ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό αλλά είναι αναγκαία η παρουσία σχολικού ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού.

Αυτά μπορούν να αποδοθούν σε πολλές αιτίες όπως οι συνθήκες διαβίωσής τους, το γλωσσικό τους έλλειμμα αλλά και η απότομη προσαρμογή τους στα νέα πολιτισμικά δεδομένα.

- **Μειωμένη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.** Στα διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας δεν είναι δεδομένη η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Πολλοί γονείς μετανάστες δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της συνεργασίας αυτής (Theodorou, 2008). Θεωρούν ότι επειδή οι ίδιοι δε μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με τα σχολικά τους μαθήματα στο σπίτι, δεν υπάρχει κανένας λόγος συνεργασίας με το σχολείο καθώς θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί είναι αποκλειστικά ειδικοί για αυτό. Σημαντικό ρόλο στην ελάχιστη επικοινωνία αλλά και στη μη εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες παίζει και το γεγονός ότι ο γονέας μετανάστης έχει περιορισμένη γνώση έως και ανύπαρκτη της ελληνικής γλώσσας, δε γνωρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, υπάρχει ενδεχόμενο προηγούμενης τραυματικής εμπειρίας σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά και πιθανή προκατάληψη ή ρατσισμό που έχει υποστεί. Όλα αυτά τονίζουν την ανασφάλεια του γονέα μετανάστη για την άποψη που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός ή η σχολική κοινότητα για το βιοτικό του ή κοινωνικό του επίπεδο. Έτσι η ηγεσία και ο σύλλογος διδασκόντων των διαπολιτισμικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να βρουν τρόπους ώστε να προσελκύσουν τους γονείς στο σχολείο σεβόμενοι πάντα τον πολιτισμό τους διότι όταν ο πολιτισμός των μεταναστών αγνοείται τότε μειώνονται δραματικά και οι ευκαιρίες ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Από αυτή τη συνεργασία ωφελείται αρκετά και ο σχολικός οργανισμός γιατί εκτός από την ουσιώδη πληροφόρηση που λαμβάνει μέσω των γονέων για την οικογενειακή κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι και πώς αυτή επηρεάζει το μαθητή, επιπλέον η συμμετοχή των γονέων στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες βοηθάει το σχολείο να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του πολύ καλύτερα (Σαΐτης, 2007).

- **Σχολική διαρροή.** Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί λόγοι που το φαινόμενο της σχολικής διαρροής είναι έντονο στα διαπολιτισμικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
 - Σύμφωνα με τις Τρέσσου και Μητακίδου (2007) η σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών έχει άμεση σχέση με την οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Πολλοί μαθητές αναγκάζονται να εργαστούν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο σχολείο (κυρίως στο Λύκειο) για βιοποριστικούς λόγους με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις και στο τέλος να είναι αναπόφευκτη η διακοπή της φοίτησή τους.
 - Ο κοινωνικός αποκλεισμός πολλών μαθητών είναι ένας πολύ σοβαρός λόγος σχολικής διαρροής. Είναι αποδεκτό ότι όταν υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα για ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης δημιουργείται ένας αρνητισμός γύρω από την προσπάθεια εκπαίδευσης των ατόμων αυτών και την επίτευξη μιας ενδεχομένως υψηλής επίδοσης στο σχολείο. Για να μειωθεί το φαινόμενο αυτό και να εντάσσονται ομαλά οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο είναι απαραίτητο όλη η σχολική κοινότητα αλλά και η κοινωνία να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται θέματα κοινωνικών ανισοτήτων ώστε να διαχειριστούν με το βέλτιστο δυνατό τρόπο τον κοινωνικό αποκλεισμό όταν χρειαστεί.
 - Ο πιο σημαντικός ίσως λόγος της σχολικής διαρροής είναι το γεγονός πως τις περισσότερες φορές η Ελλάδα δεν είναι η τελική χώρα υποδοχής των μεταναστών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αφού θα μείνουν στην Ελλάδα για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, μπορεί και λιγότερο από ένα σχολικό έτος, οι αλλοεθνείς μαθητές εξαιτίας κυρίως της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα αλλά και συνδυαστικά πολλές φορές και με άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν αποφασίζουν με συναίνεση της οικογένειας να διακόψουν τη φοίτηση τους απότομα αφού εκτιμούν ότι η εκπαίδευση τους σε ένα γυμνάσιο ή λύκειο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της χώρας δε θα τους είναι απαραίτητο για τη μετέπειτα πορεία τους.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω σημαντικά προβλήματα έρχονται και νέα να προστεθούν στη λειτουργία του διαπολιτισμικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας του 2022.

- Σε κάθε Γυμνάσιο και Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της χώρας φοιτούν περίπου 150 παιδιά. Υπάρχουν πάνω από είκοσι εθνικότητες. Γίνονται εγγραφές όλο το χρόνο και υπάρχει μεγάλη κινητικότητα στο σχολικό πληθυσμό αφού πολλοί μαθητές φεύγουν από το σχολείο και πολλοί άλλοι μαθητές έρχονται σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή του σχολικού έτους. Θα πρέπει λοιπόν τα τμήματα ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) να ξεκινούν μαζί με την έναρξη του σχολικού έτους. Στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα κάτι τέτοιο δεν ισχύει αφού τα τμήματα ΖΕΠ στελεχώνονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσλαμβάνονται περίπου ένα μήνα μετά την επίσημη έναρξη της σχολικής χρονιάς στην καλύτερη περίπτωση.
- Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του υπουργείου Προστασίας του Πολίτη μέχρι τον Αύγουστο του 2022 είχαν φτάσει στην Ελλάδα περίπου 75.000 Ουκρανοί, εκ των οποίων οι 20.000 περίπου είναι ανήλικοι. Ο αριθμός αναμένεται να είναι πολύ μεγαλύτερος τους επόμενους μήνες. Πολλά από τα παιδιά αυτά δε γνωρίζουν πότε θα γυρίσουν στα σπίτια τους ενώ άλλα αναγκάζονται να αποδεχτούν βίαια το γεγονός ότι δε θα επιστρέψουν ποτέ. Το ελληνικό σχολείο διαπολιτισμικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2022 βρέθηκε μπροστά στην τεράστια πρόκληση ενσωμάτωσης των Ουκρανών μαθητών χωρίς να είναι προετοιμασμένο, χωρίς να είναι στελεχωμένο με καθημερινή παρουσία σχολικού ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού. Όλα τα προβλήματα του διαπολιτισμικού σχολείου με τη μαζική έλευση των Ουκρανών μαθητών διογκώθηκαν.

Μερικές προτάσεις για να αντιμετωπιστούν κάποια από τα παραπάνω προβλήματα έστω και στο ελάχιστο είναι :

- Η έγκριση σχολικών τμημάτων γενικής παιδείας και κατευθύνσεων σε Γυμνάσιο και Λύκειο με λίγα άτομα.

- Η υποχρεωτική ενίσχυση του σχολικού οργανισμού με ειδικό συμβουλευτικό προσωπικό (διερμηνείς, σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς).
- Να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία στα τμήματα ΖΕΠ από τους μονίμους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι έχουν επιλεγεί βάσει ειδικού προσοντολογίου και έχουν μεγάλη εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι τάξεις ΖΕΠ να μη λειτουργούν κατά βάση με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.
- Η θεσμοθέτηση του ήδη υπάρχοντος δίωρου γλωσσικής ενίσχυσης όλων των τάξεων του Διαπολιτισμικού Λυκείου.
- Η εισαγωγή ενός ενισχυτικού τύπου διδασκαλίας και στο διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και στο Λύκειο.
- Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας οι οποίες στηρίζονται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στη βιωματική εκπαίδευση.
- Να στελεχώνονται οι εκπαιδευτικές μονάδες άμεσα με εκπαιδευτικούς από όλες τις ειδικότητες.
- Να παρέχεται κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- Να τοποθετηθεί μόνιμο διοικητικό προσωπικό όπως γραμματείς για τη διεκπεραίωση του αυξημένου γραφειοκρατικού φόρτου των διαπολιτισμικών σχολείων.
- Η υψηλότερη χρηματοδότηση από τους κρατικούς φορείς για την επίλυση του κτηριακού προβλήματος αφού πολλά από τα κτήρια που στεγάζουν τα διαπολιτισμικά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας μας είναι ακατάλληλα, υπάρχει έλλειψη αιθουσών, γυμναστηρίων και αίθουσας εκδηλώσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σε κάθε σχολική ομάδα, υπηρεσία που ασχολείται με την εκπαίδευση ή σχολικό οργανισμό, αυτό που καθορίζει περισσότερο από οτιδήποτε άλλο τη ροή των πραγμάτων είναι η ηγεσία που αποτυπώνεται στη λειτουργία, στην εξέλιξη αλλά και στην κουλτούρα της. Παράγωγο της αρχαίας ελληνικής λέξης «ηγέομαι», δηλαδή ηγούμαι, είναι και η λέξη ηγεσία. Με τη λέξη ηγεσία εννοούμε ότι κάποιος πρωτοπορεί, προπορεύεται, οδηγεί ή διευθύνει μια ομάδα ατόμων προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Στην έννοια της ηγεσίας, περιλαμβάνονται δύο στοιχεία. Ένα άτομο το οποίο ασκεί επιρροή και κάποια άλλα άτομα τα οποία δέχονται την επιρροή αυτή. Αν δεν υπάρχει η συνύπαρξη αυτών των δύο στοιχείων δε μπορεί να υφίσταται η έννοια και η ύπαρξη ηγεσίας. Το άτομο που είναι ηγέτης είναι ικανό να επηρεάζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των μελών μιας ομάδας ανθρώπων, έτσι ώστε όλα αυτά τα άτομα με τη θέλησή τους να μπορούν να στοχεύουν αποτελεσματικά και να αυξάνουν τη δυναμική της ομάδας, έτσι ώστε να δημιουργούνται ευνοϊκότερες συνθήκες για ένα καλύτερο μέλλον.

Αν εξετάσουμε την αναγκαιότητα της ύπαρξης της ηγεσίας και του ηγέτη σε μια ομάδα ατόμων, πνευματικά καλλιεργημένων, όπως για παράδειγμα είναι ο σύλλογος διδασκόντων ενός σχολικού οργανισμού, πιθανόν να ήταν εύκολο να αναλογιστούμε αν είναι αναγκαία ή όχι η ύπαρξη του σχολικού ηγέτη, αφού οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί μπορούν να εκτελέσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα χωρίς την ύπαρξη του διευθυντή. Σύμφωνα όμως με τον Σαΐτη (2007) η ύπαρξη ενός σχολικού ηγέτη που διακατέχεται από δυνατότητες συντονισμού και οργάνωσης καθώς και όλες τις άλλες δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει γίνεται σαφές ότι είναι αναγκαίος προκειμένου να συνδεθούν όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας και να εκτελέσουν ένα συγκεκριμένο έργο που σε αντίθετη περίπτωση δε θα υπήρχε η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί σωστά. Το πόσο επιτυχημένη θα είναι τελικά μια εκπαιδευτική αλλαγή αλλά και κατά

πόσο θα επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας έχουν άμεση εξάρτηση με τις ψυχολογικές θέσεις και τις ικανότητες του σχολικού διευθυντή.

Ο σχολικός ηγέτης, επειδή η εκπαιδευτική προσέγγιση διαφέρει από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλο, με την άρτια καθοδήγησή του συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό ως προς την καλύτερη κατανόηση των παιδαγωγικών και των κοινωνικών αναγκών της σχολικής του μονάδας από όλο το σύνολο των εκπαιδευτικών συναδέλφων του. Είναι αυτός λοιπόν που διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό του πλαίσιο. Επιπλέον ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που οφείλει να αφιερώνει χρόνο για τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας όπως είναι η οργάνωση και διαχείριση των αρχείων του σχολείου, η προμήθεια και η συντήρηση υλικοτεχνικών μέσων απαραίτητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οργάνωση και προετοιμασία οποιασδήποτε σχολικής εκδήλωσης, η γενικότερη συνεργασία της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και τους τοπικούς οργανισμούς καθώς και ένα μεγάλο σύνολο από άλλες υποχρεώσεις στις οποίες οφείλει να έχει άμεση ανταπόκριση με απώτερο σκοπό να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επομένως, η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου αντανakλάται σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσω της προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη. Η εργασία του προϋποθέτει πάνω από όλα απόλυτη αφοσίωση, όραμα που να εμπνέει, καθοδήγηση, θετική ενέργεια και αυξημένη πνευματική διέγερση.

Η ηγεσία είναι μια διαδικασία αρκετά δυναμική που επηρεάζεται από τις καταστάσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σε ένα σχολείο. Επομένως από αυτές εξαρτώνται και όλες οι συμπεριφορές των σχολικών ηγετών και των συναδέλφων τους. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι σε κάποια σχολεία, ορισμένοι διευθυντές μπορεί να είναι αποτελεσματικοί, ενώ σε άλλα όχι.

Σύμφωνα με τις Λαζαρίδου & Μπέκα (2016), ο σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη, να είναι ικανός να σκέφτεται την αιτία αλλά και το αποτέλεσμα, να είναι υπέρμαχος της αλλαγής και του εκσυγχρονισμού, να αναλαμβάνει ρίσκα, να έχει ομαδικό πνεύμα, να είναι συντονιστής πολλών επιπέδων, να είναι εκπαιδευτής, μέντορας αλλά και μαθητής. Πάνω από όλα όμως να διαθέτει όραμα, να είναι οραματιστής. Καμία σχολική μονάδα δε μπορεί να βελτιωθεί χωρίς να διαθέτει ικανό σχολικό ηγέτη.

Κατά τους Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford (2000) για να μπορεί να θεωρηθεί ένας σχολικός διευθυντής, επιτυχημένος σχολικός ηγέτης, οφείλει να διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Να διαθέτει ένα όραμα που να είναι ξεκάθαρο ως προς το τι θέλει να πετύχει.
- Να δίνει αυτονομία στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς και να τους προσφέρει προστασία και την αμέριστη στήριξη του όποτε τον χρειάζονται.
- Να είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς του, σε όλους τους μαθητές αλλά και παρών σε όλες τις σχολικές καταστάσεις,
- Να μπορεί να κοιτάζει εμπρός και να ετοιμάζεται για κάθε αλλαγή που του φαίνεται πιθανή, να προετοιμάζει τους συναδέλφους του ώστε οι μελλοντικές αλλαγές να μην τους αποπροσανατολίσουν,
- Να μεταδίδει ξεκάθαρες αξίες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους ηθικούς σκοπούς που έχει το σχολείο,
- Να είναι ρεαλιστής και ικανός να διαπραγματεύεται αλλά και να συμβιβάζεται όποτε αυτό είναι απαραίτητο.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα πιο δημοφιλή μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι τα ακόλουθα:

- **Μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας.** Τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας διακρίνονται στην στήριξη και την καθοδήγηση, στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και στην εξασφάλιση ενός υγιούς περιβάλλοντος για όλα τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα. Δίνεται σημασία στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, καθώς επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξη των μαθητών. Ηγέτης και εκπαιδευτικοί πορεύονται μαζί. Μέσα από την αυτοβελτίωση του σχολικού ηγέτη αλλά και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δημιουργείται ο πυρήνας νέων ιδεών για την περαιτέρω ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο ηγέτης έχει την ικανότητα να μπορεί να μετασχηματίσει τις απόψεις και την κουλτούρα των

εκπαιδευτικών με σκοπό να ξεπεραστούν πιθανά εμπόδια που προκύπτουν από αυτές.

- **Μοντέλο θετικής ηγεσίας.** Η θετική ηγεσία είναι μια συστηματική και ολοκληρωμένη εκδήλωση των χαρακτηριστικών, των συμπεριφορών, των διαδικασιών και των επιδόσεων ενός ηγέτη και έχουν θετική επίδραση στους υφιστάμενους και τους οργανισμούς (Youssef & Luthans, 2012). Ο ηγέτης του σχολείου, για να είναι θετικός ηγέτης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως εκείνος που δεν είναι απλός διεκπεραιωτής της γραφειοκρατίας αλλά είναι ενεργός, συνδυάζει τις καλύτερες ερευνητικές ιδέες της θετικής ψυχολογίας και ασκεί θετική οργανωτική ηγεσία. Οποιαδήποτε ανάγκη του του σχολικού οργανισμού ή των μελών του τίθεται ως προτεραιότητα και πάνω από το δικό του όφελος και την ικανοποίηση των προσωπικών στόχων του.
- **Μοντέλο ηθικής ηγεσίας.** Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηθικής ηγεσίας είναι η δικαιοσύνη, η ισότητα και η συνεργασία (Γιασεμής, 2016). Η ηθική ηγεσία εστιάζει στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις, σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος. Το σημαντικότερο στη διερεύνηση των πτυχών της ηθικής ηγεσίας είναι οι αξίες και οι ηθικοί κώδικες που διαθέτει και χρησιμοποιεί ένας ηγέτης κατά τη λήψη των αποφάσεών του ή κατά τον τρόπο που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις. Ο σχολικός ηγέτης είναι υποχρεωμένος να στηρίζεται στις βασικές αρχές της δημοκρατίας αλλά και στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke, 1999). Το μοντέλο αυτό όμως ενδέχεται να έχει και αρνητικές συνέπειες για το σχολικό οργανισμό καθώς η ηθική διαφέρει από ηγέτη σε ηγέτη με αποτέλεσμα να παραμονεύει ο κίνδυνος δημιουργίας ενδοσχολικών συγκρούσεων ή να μη δοθεί έμφαση στις προτεραιότητες και ανάγκες της σχολικής μονάδας.
- **Μοντέλο δημοκρατικής ηγεσίας.** Ένα δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας θέτει τη βάση ώστε να μπορούν να ξεπεραστούν οι όποιες αδυναμίες

μπορεί να παρουσιαστούν από τους άλλους τύπους ηγεσίας. Ένας δημοκρατικός σχολικός διευθυντής είναι αυτός που θα εξασφαλίσει τη συνολική συμμετοχή των μελών του σχολικού οργανισμού κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, αλλά ο βαθμός της συμμετοχής θα διαφέρει ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο (Spinalle, 2016). Οι μαθητές δεν μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις αποφάσεις του σχολείου αλλά και ο διευθυντής από την άλλη μεριά είναι πιθανό να μην έχει πάντα τον τελευταίο λόγο. Πολλές φορές, ανάλογα με τις συνθήκες, υπάρχει περίπτωση να περιοριστεί στη διευκόλυνση μιας συμφωνίας μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού ή να δεχθεί μία απόφαση που ο ίδιος στην πραγματικότητα δεν είναι υποστηρικτής. Όσο πιο πολλά είναι τα μέλη της σχολικής κοινότητας που συμμετέχουν στη διαδικασία, διευθυντής σχολικής μονάδας, σύλλογος διδασκόντων, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες, διοικητικό προσωπικό και προσωπικό καθαριότητας, εξωτερικοί φορείς, τόσο πιο συγκεκριμένη είναι η εικόνα των διαφορετικών απόψεων και αξιών.

- **Μοντέλο αυταρχικής ηγεσίας.** Η αυταρχική ηγεσία στην εκπαίδευση είναι μια μέθοδος άσκησης εξουσίας η οποία έχει τη βάση της σε μια συγκεκριμένη γραφειοκρατική ιεράρχηση των σχέσεων μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων του. Οι λήψεις αποφάσεων σε επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των αυταρχικών ηγετών. Ισχυρίζονται ότι ο τρόπος αυτός είναι ο αποτελεσματικότερος όταν έχουν να ολοκληρώσουν πολλές εργασίες σε σύντομο χρονικό διάστημα, να πάρουν αποφάσεις αλλά και να καθορίσουν τις ενέργειες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η μη εκτέλεση των οποίων επιφέρει πάντα κυρώσεις. Πράγματι, αυτό είναι το πλεονέκτημα της αυταρχικής ηγεσίας, αλλά η αδυναμία της είναι ότι οι αποφάσεις μπορεί να αμφισβητούνται, το οποίο εν τέλει συντελεί στην πιθανότητα σύγκρουσης και σε άρνηση συνεργασίας. Όταν δεν προωθείται η συνεργασία το αποτέλεσμα είναι η αύξηση του αριθμού των εργαζομένων και την μείωση της αποδοτικότητάς τους (Σαϊτής.2014). Χρησιμοποιούν αυταρχική συμπεριφορά, συνοδευόμενη από έμμεσο ή και άμεσο εκφοβισμό και απαιτούν την εκτέλεση των

διαταγών τους αρνούμενοι, συχνά, να τις αιτιολογήσουν, ενώ απορρίπτουν προτάσεις που δεν συνάδουν με τις δικές τους αποφάσεις. Παρατηρείται πως σε σχολικούς κανόνες που επιβάλλονται χωρίς να έχει προηγηθεί η αντίστοιχη συζήτηση η παραβίαση είναι συχνή, κάτι που δεν είναι καθόλου παραγωγικό στην αντιμετώπιση των ανάρμοστων συμπεριφορών και του εκφοβισμού. Αυτό το είδος του σχολικού ηγέτη, υποτιμάει τους εκπαιδευτικούς στερώντας τους τη δυνατότητα αφενός ανάληψης πρωτοβουλιών για την ολοκλήρωση της παιδαγωγικής τους εργασίας, και αφετέρου συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού, ενώ συμβάλλει στη δημιουργία απρόσωπων σχέσεων που δεν καλλιεργούν τη συνεργατική δράση για την υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, το σχολείο να μη μπορεί να αποδώσει στο βαθμό τον αντίστοιχο των δυνατοτήτων του και κατ' επέκταση, η σχολική μονάδα να μη μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη δυναμική των καιρών και στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

- **Μοντέλο πατερναλιστικής ηγεσίας.** Οι πατερναλιστές ηγέτες έχουν το ρόλο της γονεϊκής φιγούρας διότι φροντίζουν τους υφιστάμενούς τους όπως ακριβώς κάνουν οι γονείς, χωρίς να τους αναθέτουν καμία αρμοδιότητα ή να τους δίνουν καμία ευθύνη ή ελευθερία επιλογής (Su, Ikram & Saqib, 2017) . Στο συγκεκριμένο μοντέλο τύπο ηγεσίας, ο σχολικός διευθυντής νοιάζεται και φροντίζει όλα τα μέλη του σχολείου, περιμένοντας βέβαια ως αντάλλαγμα την εμπιστοσύνη τους την αφοσίωση τους αλλά και την υπακοή τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι απολύτως αφοσιωμένοι σε αυτά που πιστεύει ο σχολικός τους ηγέτης, να αποφεύγουν να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές και να συνηθίζουν να εργάζονται στο ίδιο σχολείο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να ενισχύσουν την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη τους. Το μοντέλο της πατερναλιστικής ηγεσίας τείνει να διαχωρίσει τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο σχολικός διευθυντής θα ανταμείψει μόνο τους αγαπημένους του εκπαιδευτικούς για την αφοσίωσή τους με ειδική αντιμετώπιση προσφέροντας κάποιες ευκαιρίες.

- **Μοντέλο διοικητικής ηγεσίας.** Εδώ τονίζεται ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου το οποίο βασίζεται σε μια συγκεκριμένη ιεραρχική δομή και συνεπώς αυτοί που είναι ψηλά στην ιεραρχία, μπορούν να ασκήσουν την εξουσία και ελέγξουν τα καθήκοντα των υπολοίπων ατόμων (Bush, 2003). Οι υποχρεώσεις των ατόμων είναι ξεκάθαρες για να μην υπάρχει το περιθώριο για οποιαδήποτε σύγκρουση εξουσιών. Ο σχολικός διευθυντής εδώ δεν στοχεύει στη δημιουργία κοινού οράματος στο σχολείο του κάτι το οποίο θα ήταν έμπνευση για όλους και σε μια μελλοντική κατάσταση. Δίνει κυρίως σημασία στον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί τις δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν, όπως και στη πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων και ανάπτυξη αποδοτικών μεθόδων για την αντιμετώπισή τους. Ωστόσο στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει το κοινό αυτό όραμα και η ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών, παρατηρείται μείωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Όμως ανεξαρτήτου μοντέλου σχολικής ηγεσίας, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί κυρίως η συναίνεση, η ευελιξία της διοίκησης, οι συμβουλευτικές πρακτικές, και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στην πρωτοτυπία και την καινοτομία για να αισθάνονται ότι έχουν ελευθερία κινήσεων και ότι είναι αναπόσπαστα μέλη του οργανισμού (Στιβακτάκης, Κρεβετζάκη, Φραγκούλης, 2017).

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως συγκεντρωτικό με πολλές από τις διοικητικές δυνατότητες να περιορίζονται από το ίδιο το σύστημα. Την ίδια στιγμή, ο διευθυντής αναγκάζεται να γίνει διεκπεραιωτής καταστάσεων. Ο βασικός ρόλος του Έλληνα σχολικού διευθυντή, όπως φαίνεται, παραμένει πολύπλοκος και απαιτητικός επηρεάζοντας έτσι τόσο το σχολικό κλίμα όσο και την σχολική κουλτούρα. Ο ρόλος του απαιτεί διοικητική, παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση για να μπορεί να είναι αποτελεσματικός (Στιβακτάκης, 2005). Ταυτόχρονα, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι σε θέση να κινητοποιήσει όλους τους διαθέσιμους μηχανισμούς ώστε να πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό η διαδικασία της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας (Σαΐτης, 2008) παρά τη μειωμένη αυτοτέλεια στην εξουσία που του παρέχεται. Όπως γίνεται αντιληπτό η επιτυχία του εξαρτάται και από τον τρόπο διαχείρισης των

διαθέσιμων οικονομικών πόρων αλλά και από το πως αντιλαμβάνεται την εξουσία και τα καθήκοντα που του έχει αναθέσει το σύστημα (Στιβακτάκης, 2005).

Συνοψίζοντας, ηγέτης είναι αυτός που όχι μόνο στο σχολείο που ηγείται χρησιμοποιεί τις διευθυντικές λειτουργίες που πηγάζουν από τη θέση του, όπως η επικοινωνία και η παρακίνηση αλλά αυτός που διαθέτει χαρακτηριστικά που τον καταξιώνουν στη συνείδηση των ανθρώπων με τους οποίους συναναστρέφεται και συνεργάζεται.

2.2 Συγκριτική συζήτηση μεταξύ μοντέλων ηγεσίας

Ας ξεκινήσουμε με την κοινή παραδοχή πως κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι τέλειο. Κάθε μοντέλο έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, καθώς κάθε ένα δίνει βάρος σε διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ακόμα περισσότερο όταν αναφερόμαστε σε εκπαιδευτική ηγεσία ή σε εκπαιδευτική ηγεσία διαπολιτισμικού σχολείου. Η εφαρμογή μιας ηγετικής συμπεριφοράς αλλάζει σύμφωνα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά που έχει ο σχολικός ηγέτης. Διαμορφώνεται έτσι μοναδικό μοντέλο ηγεσίας για κάθε σχολικό ηγέτη, ο οποίος πρέπει αρκετά συχνά να μπορεί να ισορροπεί ανάμεσα σε διάφορους ρόλους, όπως είναι αυτός του διοικητικού ηγέτη, του μετασχηματιστικού ηγέτη, του εκπαιδευτικού ηγέτη, του συνδέσμου μεταξύ σχολικής κοινότητας και τοπικής κοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Επομένως ο σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει κατά νου ότι ο ρόλος που καλείται κάθε φορά να εκπληρώσει μπορεί να απαιτεί τη χρήση πολλών στυλ ηγεσίας προκειμένου να ανταπεξέλθει στο έργο του, ανάλογα με τις περιστάσεις που εμφανίζονται κάθε φορά.

Σε μια εποχή όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο διαρκώς αλλάζει, η μετασχηματιστική ηγεσία κάνει ολοένα και περισσότερο αισθητή την παρουσία της. Σύμφωνα με τους Menon και Saitis (2006) η έλλειψη σχολικής αυτονομίας και η επιτακτική ανάγκη εφαρμογής μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ που θα χαρίσει ένα αίσθημα αυτονομίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επιπροσθέτως οι έρευνες των Kythreotis, Pashiardis, και Kyriakides (2010) δείχνουν τη μεγάλη ανάγκη που υπάρχει για την εφαρμογή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας από τους

σχολικούς ηγέτες, με στόχο την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναπτύσσει ουσιαστικά τη θετική συνεργασία και την πραγματοποίηση ενεργειών που στοχεύουν στο κοινό καλό και στη συλλογική εξέλιξη γιατί οι σύγχρονοι μαθητές πλέον, δε θα αισθάνονται μόνο την ανάγκη για ασφάλεια και για ακαδημαϊκή εξέλιξη, αλλά ο ρόλος τους θα πρέπει να είναι πιο ενεργός και να συμφωνεί με τις ανακατατάξεις στον εκπαιδευτικό τομέα (Elias & Merriam, 2005). Σύμφωνα με τους Gkolia, Koustelios και Belias (2014), η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας κατορθώνει να φέρει το μαθητή στο κέντρο, καταφέρνει να δώσει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του σχολικού ηγέτη στις περιπτώσεις που αναλαμβάνει την εκτέλεση ενός καθήκοντος ή την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών διαδικασιών και παράλληλα μπορεί να δημιουργήσει ένα πολύ θετικό κλίμα σε ολόκληρο το σχολείο και τελικά να διαμορφώσει τη σχολική κουλτούρα. Βέβαια ας μη ξεχνάμε πως η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην εκπαίδευση απαιτεί και κάποιες προϋποθέσεις, όπως :

- Αναθεώρηση εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιάρθρωση αναλυτικού προγράμματος
- ενεργοποίηση διευθυντή, ύπαρξη ηγετικού οράματος και εξέλιξη ηγετικών ικανοτήτων,
- αναθεώρηση σχολικής κουλτούρας,
- επάρκεια οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικών υποδομών,
- ετοιμότητα εκπαιδευτικού.

Με μια πρώτη σύγκριση μεταξύ διοικητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, θα λέγαμε ότι η διοικητική ηγεσία βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη διαχείριση, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται πιο πολύ με την ουσία της έννοιας της ηγεσίας. Η διοικητική ηγεσία διαπιστώνεται επαρκής για τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης στη σχολική κοινότητα, αλλά η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αυτή που στοχεύει στην αλλαγή και στην καινοτομία. Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να επιφέρει καθοριστικές και πρωτοπόρες αλλαγές στις συμπεριφορές και τις απόψεις όλων των μελών του σχολικού οργανισμού, χτίζοντας έτσι μια συνεχόμενη δέσμευση στις στρατηγικές και τους στόχους του σχολείου. Το διοικητικό ηγετικό μοντέλο, που ως επί το πλείστον εμφανίζεται στο ελληνικό σχολείο δε μπορεί να φέρει βασικές

αλλαγές στις στάσεις και τις πεποιθήσεις του σχολικού οργανισμού έναντι του μετασχηματιστικού. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ωθεί τους συναδέλφους του να κάνουν πλήρη χρήση των ικανοτήτων τους και να προσπαθούν να δίνουν πάντα τον καλύτερο εαυτό τους. Ανυψώνοντας τα κίνητρά τους πάνω από το επίπεδο των υλικών ανταμοιβών, πετυχαίνει την ενεργοποίηση των συναδέλφων του και κατ' επέκταση παρατηρούνται πιο υψηλά επίπεδα επίδοσης. Σίγουρα λοιπόν το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ είναι πιο αποτελεσματικό σε έναν σχολικό οργανισμό σε σχέση με το διοικητικό στυλ.

Συνεχίζοντας με μια σύγκριση μεταξύ δημοκρατικής ηγεσίας στην εκπαίδευση σε σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, παρατηρούμε πως η πρόκληση για δημοκρατική ηγεσία σε συνδυασμό ίσως με κατανομημένη ηγεσία, καθιστά την ηγεσία ως μία πηγή οργάνωσης, η αξία της οποίας γίνεται μέγιστη κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων και ομάδων. Σύμφωνα με τον Harris (2008) η εξάπλωση των ηγετικών λειτουργιών σε πολλαπλά σημεία του σχολείου έχει πολλά πλεονεκτήματα, καθώς με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται υψηλή δυναμική για οργανωσιακή αλλαγή και ανάπτυξη. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής σε άτομα που ενδιαφέρονται για τη πρόοδο του σχολικού οργανισμού και διαθέτουν ικανότητες ώστε να συμβάλουν ενεργά στην επίτευξη των στόχων του. Παρότι η ιδέα αυτή συγκεντρώνει αρκετά θετικά στοιχεία, η επιτυχημένη πρακτική εφαρμογή της μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση.

Στις σχολικές μονάδες κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να λειτουργήσει αφού η πιθανή αίσθηση των διευθυντών ότι η πολυπλοκότητα που απαιτείται στο σχεδιασμό μιας τέτοιας ηγεσίας είναι εξαιρετικά μεγάλη, σε συνθήκες έλλειψης κουλτούρας και συνεργασίας μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε τέτοιες περιπτώσεις η προϋπαρξή μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα θα βοηθούσε.

Το σύγχρονο περιβάλλον στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ένα σχολείο οφείλει να διακρίνεται από δυναμική ανάπτυξη. Η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται έχει άμεση αλληλοσυσχέτιση με την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Gumusluoglu & Pisen, 2009). Το μετασχηματιστικό μοντέλο στην εφαρμογή του από τους σχολικούς διευθυντές, είναι σε θέση να διαθέσει πολλά πλεονεκτήματα στη λειτουργία τους και σημαίνοντα οφέλη στο εγχείρημα των εκπαιδευτικών και είναι ίσως η καλύτερη επιλογή για τη σύγχρονη ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά όπως

προαναφέρθηκε, καμία ηγεσία δεν είναι τέλεια και συνεπώς παρατηρούνται και μειονεκτήματα κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου ηγετικού στυλ.

Τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα εφαρμογής μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην εκπαίδευση σε σχέση με τα άλλα μοντέλα είναι:

- αυξημένα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς (Moolenaar, 2010),
- κοινό όραμα ανάμεσα σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα,
- καινοτομία (Moolenaar, 2010),
- δημιουργικότητα (Moolenaar, 2010),
- αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση εκπαιδευτικού (Σαραβάκος, 2012) ,
- βέλτιστη συνεργασία συναδέλφων,
- μαθητοκεντρική διδασκαλία με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Βέβαια τα μειονεκτήματα δεν είναι αμελητέα αφού οι διευθυντές με προφίλ μετασχηματιστικού ηγέτη είναι δυσεύρετοι. Η επικρατούσα κουλτούρα στις σχολικές κοινότητες έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η γραφειοκρατία σε έναν ελληνικό σχολικό οργανισμό είναι τόσο μεγάλη που δυσκολεύει τη εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και πάντα υπάρχει ο κίνδυνος της λανθασμένης κατανομής εξουσίας, κάτι που θα επιφέρει σημαντικές συγκρούσεις (Σαραβάκος, 2012).

Συμπερασματικά με όλα τα παραπάνω οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συνήθως διαχειρίζονται ένα σύστημα αξιών, σύμφωνα με το οποίο δεν αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να υπακούσουν στις εντολές τους και να προχωρήσουν στην εκτέλεσή τους, αλλά επικεντρώνονται στην ουσιαστική συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο επωφελούνται τόσο οι μαθητές όσο και η γενικότερη σχολική κοινότητα. Όμως για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός χαρισματικού ηγέτη που θα εργάζεται ανθρωποκεντρικά. Όπως επίσης είναι πολύ σημαντική και η ύπαρξη συγκεκριμένης κουλτούρας αλλά και εκπαιδευτικού συστήματος. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν οι σωστές συνθήκες και προϋποθέσεις για άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η εφαρμογή της συνήθως οδηγεί σε

συγκρουσιακές καταστάσεις που θα επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στη δομή, στη λειτουργία και στην ευημερία του σχολείου.

2.3 Σχολική ηγεσία και ενσυναίσθηση

Η ηγεσία βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την ικανότητα ενός ατόμου να ενθαρρύνει, να εμπνέει και να καθοδηγεί σωστά τους άλλους για την επίτευξη ενός στόχου, ενώ η σχέση μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των μελών της σχολικής ομάδας δεν πρέπει να στηρίζεται στον φόβο ή τον εκφοβισμό. Μια ηγεσία για να θεωρηθεί επιτυχημένη πρέπει να έχει αμφίδρομη δράση. Ο σχολικός ηγέτης, για να είναι αποδεκτός από το σύνολο του σχολικού οργανισμού, οφείλει πρωτίστως ο ίδιος να είναι πρότυπο έμπνευσης το οποίο οι υπόλοιποι θα ακολουθήσουν. Τα τελευταία χρόνια το εργασιακό περιβάλλον έχει γίνει πολύ περισσότερο απαιτητικό. Ένας υψηλός δείκτης νοημοσύνης όταν συνδυάζει και την κατάλληλη ακαδημαϊκή μόρφωση και εξειδίκευση επιφέρουν την εισαγωγή κάποιου στον εργασιακό χώρο. Ωστόσο δεν αποτελούν την απόλυτη εγγύηση για μια επιτυχημένη καριέρα. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ή αλλιώς ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, καθώς και τα συναισθήματα των ανθρώπων του περιβάλλοντός του, ώστε να γίνεται περισσότερο παραγωγικό στην καθημερινότητά του. Το βασικό και σημαντικό προσόν το οποίο συμβάλλει στην επιτυχία ενός ηγέτη είναι η κατανόηση, έτσι ώστε να υπάρχει επιτυχημένη επικοινωνία αλλά και σωστή διοίκηση. Η έλλειψη κατανόησης είναι η βασική αιτία δημιουργίας μη παραγωγικών διαπροσωπικών σχέσεων και προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθηματικού κόσμου των υπολοίπων, η δεξιότητα στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και η εύστοχη επικοινωνία είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει ως αποτέλεσμα διακεκριμένη επίδοση στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008) η ικανότητα που έχει ένα άτομο να συνδυάζει το συναίσθημα με τη νοημοσύνη για να καταφέρει να λύσει ενδεχόμενα προβλήματα ή να πάρει αποφάσεις έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές ικανότητες

και δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της εκπαίδευσης του, δηλαδή έρχεται σε αντίθεση με τη γνωστική του νοημοσύνη.

Ειδικά σε επίπεδα θέσεων ευθύνης, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ηγέτη μπορεί να επιφέρει την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του, αλλά και την μακροήμερευσή του στο σύγχρονο ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον. Η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ηγέτη είναι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος και δραστηριοποιεί τους εργαζομένους, ώστε να μπορούν και να θέλουν να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Αυτή η προσπάθεια θα επιφέρει μακροπρόθεσμα αυξημένη απόδοση σε επίπεδο οργανισμού.

Κάθε στέλεχος που ηγείται βάση του επιπέδου της ενσυναίσθησης που το διακατέχει είναι σε θέση να ασκήσει μια θετική ή μια αρνητική δράση στους υφισταμένους του προκειμένου να τους κινητοποιήσει, να αποτελέσει έμπνευση για αυτούς ή ακόμα να διεγείρει τις διανοητικές τους ικανότητες. Για να είναι σε θέση να τους εμπνέει εμπιστοσύνη και αφοσίωση, να τους παρακινεί με σκοπό την επιτυχία ενός ομαδικού στόχου οφείλει να είναι ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης (Πλατσίδου, 2010). Συμπερασματικά λοιπόν ο αποτελεσματικός ηγέτης δίνει ιδιαίτερη σημασία στην επιρροή που έχει μέσω μιας συναισθηματικής και εμπνευσμένης στρατηγικής, για να είναι ικανός τελικά να ηγηθεί σε ολόκληρη την ομάδα.

Όταν ο ηγέτης μπορέσει να ενεργοποιήσει συναισθηματικά την ομάδα του, τότε μόνο μπορεί να τους μεταδώσει το όραμά του και να τους παροτρύνει να ενωθούν μαζί του. Αυτά είναι τα στοιχεία που αφορούν τη διάσταση της ιδεαλιστικής επιρροής του μετασχηματιστικού ηγέτη και αν αυτός τα διαθέτει τότε μπορεί να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα και να μειώσει το άγχος και την εργασιακή εξάντληση κάνοντας την ομάδα του πιο αποδοτική (Bono & Ilies, 2006). Έρευνες των Petrides και Furnham (2000, 2006) έδειξαν ότι το γυναικείο φύλο έχει καλύτερη γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με το αντρικό φύλο. Οι ερευνητές δικαιολόγησαν τα συμπεράσματά τους στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, οι οποίες μαθαίνουν από μικρές ότι πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συναίσθημα και στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Τα πιο βασικά χαρακτηριστικά μια ηγετικής συμπεριφοράς με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι τα παρακάτω (Ryback, 1998) :

- Η κριτική απέναντι στους υφισταμένους να είναι πάντα από εποικοδομητική και να συνοδεύεται από βοηθητικά σχόλια δίνοντας έτσι τα περιθώρια για βελτίωση.
- Ο ηγέτης να κατανοεί τους άλλους και τα συναισθήματά τους και να κάνει αναγωγή σε παραδείγματα από τη προσωπική του εμπειρία προκειμένου να τους βοηθήσει σε καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους.
- Οφείλει να είναι αυθεντικός, ηθικός και να βάζει σαφείς και ξεκάθαρους στόχους.
- Να βρίσκεται πάντα σε ετοιμότητα να αναλάβει τις ευθύνες των πράξεων του αλλά και να είναι ανοιχτός σε οποιαδήποτε κριτική. Να καταλήγει σε αποφάσεις αφού πρώτα έχει ακούσει όλους τους άμεσα ενδιαφερομένους.
- Να δίνει μεγάλη έμφαση στην προσωπική επικοινωνία. Δε διστάζει να μοιραστεί τα συναισθήματά του. Με την ανταλλαγή συναισθημάτων και σκέψεων με συναδέλφους και υφισταμένους στο σωστό χρόνο, ο ηγέτης μπορεί να δημιουργήσει μια ισχυρότερη αίσθηση ομαδικότητας, κερδίζοντας έτσι την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη της ομάδας.
- Να είναι καθόλα υποστηρικτικός κάνοντας τους άλλους να αισθάνονται πολύτιμοι και ικανοί συνεργάτες κι ότι συντελούν ενεργά στην επιτυχία του οργανισμού.
- Να διακατέχεται από μεγάλη αποφασιστικότητα και να είναι ικανός να επιλύει οποιαδήποτε σύγκρουση προκύψει γρήγορα.
- Να έχει αυτοπεποίθηση και να αφήνει χώρο στους γύρω του να δραστηριοποιηθούν και να εξελιχθούν, παροτρύνοντάς τους να θέσουν πιο υψηλούς στόχους, αξιοποιώντας έτσι σε μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές των μελών της ομάδας του..

Η διδασκαλία και η μάθηση είναι κυρίως συναισθηματικές διαδικασίες. Όταν οι αρχές της ενσυναίσθησης εφαρμόζονται στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού τα πλεονεκτήματα είναι πολλά. Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν μια ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση είναι πολύ περισσότερο προετοιμασμένοι να έρθουν αντιμέτωποι με την συναισθηματική επιβάρυνση που προκαλούν οι αυξημένες απαιτήσεις του δύσκολου έργου τους. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορά μαθητές που βρίσκονται ως επί τω πλείστων σε μια μεταβατική ψυχολογικά περίοδο της ζωής τους, όπως η περίοδος της εφηβείας στο Γυμνάσιο και μετέπειτα εάν

συνεχίσουν στο Λύκειο μπαίνουν απότομα σε πιο απαιτητικούς εκπαιδευτικούς ρυθμούς. Όλα αυτά, ειδικά την τελευταία δεκαετία μαζί με τα υπόλοιπα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά προβλήματα που βιώνουν οι οικογένειές τους, αναγκαστικά τα απορροφάνε και οι ίδιοι οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άρα το έργο της σχολικής ηγεσίας γίνεται ακόμη πιο σημαντικό και σύνθετο.

Ένας ολοκληρωμένος σύγχρονος σχολικός ηγέτης ουσιαστικά χρειάζεται να έχει άμεση επαφή με τα εσωτερικά του συναισθήματα, να είναι σε θέση να ελέγξει τις παρορμήσεις του, να έχει επίγνωση τού πώς τον βλέπουν οι άλλοι, να καταλαβαίνει τι χρειάζονται οι άλλοι από αυτόν, να μπορεί να αγνοήσει τους αντιπερισπασμούς και να μπορεί να επιτρέψει στο μυαλό του να περιπλανηθεί ελεύθερα, χωρίς προκαταλήψεις. Ένας σχολικός ηγέτης με ενσυναίσθηση μπορεί να καταλάβει όχι μόνο τι λέει ένας μαθητής ή ένα μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και για ποιο λόγο το λέει. Από την άλλη μεριά όσοι δεν έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση έχουν συνήθεια να παρεξηγούν μαθητές και συναδέλφους ή να χειρίζονται τις καταστάσεις επιθετικά ή αδιάφορα.

Ο μεγάλος αριθμός διαφορετικών ατόμων που αποτελούν μέλη μιας σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες, ειδικό εκπαιδευτικό βοηθητικό προσωπικό, μέλη σχολικού συμβουλίου και σχολικής επιτροπής, εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής πολιτικής των δήμων) αλλά και διάφορες ειδικότητες εξωτερικών συνεργατών (π.χ. τραπεζικά ιδρύματα, λογιστικά γραφεία, προμηθευτές, τεχνικές υπηρεσίες) με τους οποίους καλείται ένας σχολικός διευθυντής να συναλλάσσεται προκειμένου να διευθετήσει και να ρυθμίσει θέματα που αφορούν την ομαλή λειτουργία του σχολείου του, απαιτεί να διαθέτει, εκτός από ένα επίπεδο ευφυΐας και ένα αρκετά μεγάλο φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων (προσωπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών), ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέρχεται πλήρως και με επιτυχία στους πολλαπλούς του ρόλους. Εφόσον ο διευθυντής του σχολείου αναγνωρίσει και κατανοήσει ότι τα συναισθήματα μεταφέρουν πολύτιμα μηνύματα για το πότε μια κατάσταση είναι θετική ή αρνητική, μπορεί να αξιολογήσει την κατάσταση, να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του ή τη διάθεσή του, να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να δράσει ανάλογα ή να πάρει αποφάσεις. Η αντίληψη των συναισθημάτων πηγάζει από την συνολική αντιληπτική ικανότητα του κάθε ατόμου από την εκάστοτε βιωματική εμπειρία, και

αντίστροφα, η αντίληψη της εμπειρίας του συναισθήματος εξαρτάται με τη σειρά της από μια προηγούμενη νοητική διεργασία (Austin, 2010).

Ο σχολικός ηγέτης με ενσυναίσθηση έχει την ικανότητα να παρακινήσει το σύλλογο διδασκόντων προς αυτή την κατεύθυνση γιατί, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, αν οι εκπαιδευτικοί, ειδικά στο Λύκειο εφαρμόζουν ένα οργανωτικό πλαίσιο διδασκαλίας εκδηλώνοντας μέσα στη σχολική τάξη προσωπικές δεξιότητες, όπως αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο συναισθημάτων, τότε μπορούν να αναπτύξουν τις τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (κοινωνικές δεξιότητες, κίνητρο και ενσυναίσθηση). Εκεί αναπτύσσεται και η διανοητική υποκίνηση και η εξατομικευμένη εκτίμηση. Οι μαθητές αποζητούν τη θετική ενέργεια από πλευράς των εκπαιδευτικών τους, αποζητούν κίνητρα, θέλουν την ατομική προσοχή. Οι μαθητές είναι λογικό και περισσότερο πιθανό ότι θα δείξουν σεβασμό και θα δεθούν συναισθηματικά με έναν σχολικό διευθυντή και έναν εκπαιδευτικό οι οποίοι επιβραβεύουν τις προσπάθειες τους, είναι διακριτικοί και πρόθυμοι να τους βοηθήσουν στο να βελτιώσουν την απόδοση της εργασίας τους έτσι ώστε να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Επιπροσθέτως, οι σχολικοί ηγέτες που διακατέχονται από ενσυναίσθηση, είναι πολύ πιθανό να αναγνωρίσουν και να δείξουν ενεργό ενδιαφέρον για τις μαθητικές ανάγκες των παιδιών, έτσι ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς συναισθηματικά στις αλλαγές τους χωριστά για κάθε ένα από αυτά. Το κίνητρο θα μπορούσε να είναι μια πολύ χρήσιμη παράμετρος στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων εκπαιδευτικών και μαθητών ή διευθυντή και μαθητών για να προκύψει το συντομότερο, θετικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές, μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον είναι σίγουρο πως θα αγαπήσουν τη γνώση, θα μάθουν τον τρόπο να μαθαίνουν και θα είναι σε θέση να αποκτήσουν κριτική σκέψη.

Ο Goleman (2011) θεώρησε από την αρχή ότι οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης μπορούν να διδαχθούν και άρα το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό κενό θα είναι σε θέση να καλυφθεί. Σήμερα, οι απόψεις συμφωνούν στο ότι η διαμόρφωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων γίνεται ευκολότερα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, όπου εκεί πλάθεται και η προσωπικότητα του. Αυτό δε σημαίνει ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης δεν μπορεί να συμβεί και στις χρονικές περιόδους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, τόσο ο Goleman (2011), όσο και ο Gottman (2011) θεωρούν ότι η συναισθηματική αγωγή πρέπει να ξεκινά από τους ίδιους τους γονείς στα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών τους, ενώ στην πορεία το ρόλο

αυτό θα τον αναλαμβάνει η εκπαίδευση. Οι βασικές καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν πραγματικά να διδαχθούν και να βελτιωθούν σε όλα τα παιδιά αν μπει κάποιος στον κόπο να τους τα διδάξει. Σύμφωνα με τον Gottman (2011) η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι απλά σημαντική. Αποτελεί τη βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης και η επίδοση των μαθητών αυξάνεται εξαιτίας της και παρουσιάζονται πολύ λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές. Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητα εφόδια, για κάθε άτομο, όχι μόνο για την σχολική του επιτυχία, αλλά για την ζωή του εν γένει.

Το πιο αξιοσημείωτο κέρδος όμως είναι ότι οι μαθητές αποκτούν εφόδια ζωής που θα τους χρειαστούν για τη μετέπειτα πορεία τους και θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τα μελλοντικά τους προβλήματα και τις προκλήσεις που θα τους παρουσιάζονται. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης ενισχύουν την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία κάτι που τους βοηθά να αναλάβουν ενεργούς ρόλους μέσα στην κοινωνία.

Εν κατακλείδι δε μπορούμε να αγνοήσουμε ότι σε κάθε τι υπάρχει και μια σκοτεινή πλευρά. Έτσι γίνεται και με την ενσυναίσθηση. Υπάρχει και η σκοτεινή όψη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Furnham & Rosen, 2016), κυρίως όταν η χρήση της γίνεται από ανθρώπους που είναι ιδιαίτερα όταν χειριστικοί και έχουν την επιθυμία να χειραγωγούν και να ελέγχουν τους υπόλοιπους με συναισθηματική πονηριά με αποκλειστικό στόχο τα ατομικά τους οφέλη. Η αρνητική αυτή πλευρά της ενσυναίσθησης είναι ένα ζήτημα που μπορεί να ενταχθεί σε αρκετές φιλοσοφικές διαστάσεις. Κλείνοντας ο Carr (2000) θεωρεί πως η αξία της ενσυναίσθησης έχει άμεση σχέση με τους ηθικούς σκοπούς τους οποίους εξυπηρετεί. Κάτι τέτοιο στο ευαίσθητο σχολικό περιβάλλον, κάθε άλλο παρά ανάπτυξη θα μπορούσε να επιφέρει.

2.4 Σχολική ηγεσία και φύλο

Η σχολική ηγεσία και γενικά η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι ένα δραστικό σύστημα το οποίο κάνει λογική χρήση των διαθέσιμων πόρων για την πραγμάτωση των σχολικών στόχων. Τα διοικητικά εκπαιδευτικά στελέχη αποσκοπούν στο ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων από όλο το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Στη σύγχρονη εποχή η τάση να ενισχύεται ένας άνδρας ως ηγέτης σε σχέση με μια γυναίκα δεν παρατηρείται πια. Κατόπιν σχετικής έρευνας των Δεληλίγκα, Ταρατόρη, και Μπεκιάρη (2017) δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ηγεσία των δύο φύλων. Οι γυναίκες βασίζονται πολύ περισσότερο στην ενσυναίσθηση αλλά λειτουργούν και με ένα απόλυτα λογικό τρόπο σκέψης προσπαθώντας να ακολουθούν τη μετασχηματιστική ηγεσία. Προσπαθούν να ενθαρρύνουν και να ενεργοποιούν εσωτερικούς παράγοντες υποκίνησης στους υπόλοιπους προκειμένου να πετύχουν την πραγματοποίηση για την επίτευξη ενός κοινού οράματος με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται ενώ οι άντρες στηρίζονται στο διαχειριστικό κομμάτι της διοίκησης περισσότερο και σε αυτά που απαιτεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα (Cheryl de la Rey, 2018) που έλαβε χώρα στη Νότια Αφρική έδειξε ότι το γυναικείο φύλο έχει μοναδικές ηγετικές ικανότητες και ότι τα θηλυκά χαρακτηριστικά του μπορούν να παρέχουν ευέλικτους τρόπους ηγεσίας, πιο κατάλληλους και κυρίως πιο ηθικούς.

Μετά από μια μικρή αναζήτηση ερευνών σχετικές με το φύλο της εκπαιδευτικής διοίκησης, μπορούμε να συμπεράνουμε την ύπαρξη πολύ βασικών διαφορών πάνω στις απόψεις για την ηγεσία που έχει το αντρικό φύλο σε σχέση με το γυναικείο ή στον τρόπο που ασκείται η ηγεσία από τα δύο φύλα (Collard, 2001). Ενώ παρατηρήθηκε ένα μεγάλο κύμα εισόδου των γυναικών στο δημόσιο τομέα κατά τον 20^ο αιώνα και ακολούθησε η αύξηση του αριθμού των γυναικών σε υψηλές θέσεις διοίκησης, παρόλα αυτά η ακριβής εικόνα διαφέρει. Έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα έδειξαν ότι αν είσαι άνδρας, έχεις τέσσερις φορές παραπάνω πιθανότητες να γίνεις διευθυντής από μια γυναίκα (Σαΐτη, 2000).

Από το 3^ο Γραφείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το έτος 1991 – 1992 (Φουσέκα, 1994) αντλούμε τα στοιχεία ότι σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι 367 είναι γυναίκες που αντιστοιχεί σε ποσοστό 63,2%

στο γενικό σύνολο των εκπαιδευτικών. Ενώ μόλις το 30% του συνόλου των διευθυντών είναι γυναίκες διευθύντριες και 40% του συνόλου των υποδιευθυντών είναι γυναίκες υποδιευθύντριες. Αντίστοιχη έρευνα στην Ήπειρο έδειξε ακόμα χαμηλότερο ποσοστό, 12,5% από το σύνολο των 155 διευθυντών ήταν γυναίκες διευθύντριες (Μαραγκουδάκη, 1997). Σε όλη την Ελλάδα η έρευνα της Παπαναούμ (1995) σε δείγμα 445 διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι μόνο το 17% ήταν γυναίκες. Μια πιο πρόσφατη έρευνα (Τάκη, 2006; Κελαϊδίτου, 2006; Δαράκη, 2007; Γεωργαράς, 2014) που έγινε από το 2004 – 2014 η οποία αφορούσε την παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός εκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γενική και επαγγελματική, ήταν χαμηλός. Οι βασικότεροι παράγοντες της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών ήταν οικογενειακοί και κοινωνικοπολιτικοί. Οι δύο σημαντικές όμως ανατροπές της έρευνας ήταν πως τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όσο και οι άντρες εκπαιδευτικοί, δε συμμερίζονται απόψεις που θεωρούν τη διευθυντική θέση ως ένα ανδρικό προνόμιο και εκτιμούν πως η γυναίκα παρουσιάζει μειωμένο επαγγελματισμό. Η δεύτερη αξιοσημείωτη ανατροπή είναι πως και τα δυο φύλα αναγνωρίζουν τη συνεργατική διάθεση που το γυναικείο φύλο επιδεικνύει κατά την άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων.

Παρ' ότι όμως διαπιστώνεται σε πιο συχνή βάση από τους άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς, ότι το φύλο δεν επηρεάζει και η εξέλιξη είναι ξεκάθαρο θέμα προσόντων, στην ουσία η άποψη αυτή δεν επαληθεύεται. Το γυναικείο φύλο σήμερα υποαντιπροσωπεύονται στη διοίκηση σχολικών μονάδων παρόλο που έχουν μεγαλύτερη αναλογία στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Το φαινόμενο καθώς και τα αίτια αυτού παραμένουν διαχρονικά τα ίδια με αυτά των προηγούμενων ετών.

Από την παρούσα έρευνα που διεξήχθη τη διανύουσα σχολική περίοδο 2022 – 2023 σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, υποδιευθυντές και διευθυντές στα διαπολιτισμικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, συμμετείχαν στο δείγμα 22 διευθυντές και υποδιευθυντές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 59% είναι γυναίκες και το 41% είναι άντρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 Η ηγεσία του διαπολιτισμικού ηγέτη

Στις σύγχρονες κοινωνίες παρατηρείται η ταυτόχρονη ύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών κάτι που αποτελεί τη νέα πραγματικότητα. Κάθε κοινωνία και κάθε έθνος χαρακτηρίζεται από πληθώρα διαφοροποιήσεων σε ότι αφορά την εθνική καταγωγή των πολιτών, το χρώμα που έχει το δέρμα τους, το γλωσσικό τους υπόβαθρο, τα θρησκευτικά τους πιστεύω, τις φυσικές και πνευματικές τους ικανότητες, αλλά και τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε πολίτη (Tiedt & Tiedt, 2002).

Σε αυτή τη λογική, οι σχολικές μονάδες ως κοινωνικά μικροσυστήματα τείνουν να παρουσιάζουν τις τάσεις της κοινωνίας. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2004) το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει δύο βασικές προκλήσεις:

- να μεταδώσει αξίες οι οποίες να συμφωνούν με το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας,
- να εκπαιδεύσει σε ισότιμη βάση όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Επιπροσθέτως, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη έχει διαφοροποιηθεί αρκετά. Πρέπει να εξασφαλίζει ένα περιβάλλον εκπαίδευσης που να είναι βοηθητικό αλλά και αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του γνωστικού, εθνικού ή κοινωνικού υποβάθρου τους. Οφείλει να εφοδιαστεί με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να αποτελεί ο ίδιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης σε διαπολιτισμικά σχολεία. Η πολυπολιτισμική σύνθεση έχει γίνει την τελευταία δεκαετία πολύ έντονο χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας.

Με αυτή τη λογική, βασιζόμενοι στο γεγονός ότι ο σχολικός ηγέτης έχει ίσως το πιο σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που σχετίζονται με τις πρακτικές διαπολιτισμικής

αγωγής των σχολείων, υποστηρίζεται ότι η κατανόηση του εκπαιδευτικού πλάνου που υιοθετείται συνδυαστικά με το μοντέλο ηγεσίας, ενδεχόμενα μπορεί να έχει θετική συμβολή στη καλύτερη κατανόηση των ποικίλων μεθόδων εφαρμογής και αξιοποίησης της διαπολιτισμικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία αλλά και στα ελληνικά διαπολιτισμικά σχολεία ειδικότερα.

Στο σημείο αυτό θα ήταν ωφέλιμο να γίνει αναφορά στο ότι η διάκριση των αναλυτικών κατηγοριών των μοντέλων της διαπολιτισμικής ηγεσίας ενδεχόμενα να μη παρουσιάζει την αληθινή εικόνα της σχολικής ηγεσίας, κυρίως ενός διαπολιτισμικού ελληνικού σχολείου αφού σύμφωνα με τον Portin (1999), το φαινόμενο όπου οι σχολικοί ηγέτες λειτουργούν στα πλαίσια ενός και μόνο μοντέλου παρατηρείται ελάχιστα. Όμως συμβάλει στην κατανόηση των διαφορετικών πρακτικών με τους οποίους οι διευθυντές ηγούνται τις σχολικές τους μονάδες. Θα γίνει αναφορά στο μοντέλο της φιλελεύθερης εκδοχής του πολυπολιτισμού, το οποίο αναφέρει ότι άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές φυλετικές ομάδες, διαφορετικό γένος, τάξη και φύλο διαμοιράζονται μία απόλυτη ισότητα και μια ανθρωπιά (Kincheloe & Steinberg, 1997, Sleeter & McLaren, 1995). Ιδανικά όπως η ελευθερία και η καθολική ισότητα ενστερνίζονται από όλους γιατί δίνουν ελπίδα για μια σταθερή συνύπαρξη των ανθρώπων με διαφορετικές αξίες (Duarte & Smith, 2000). Θεμέλιοι λίθοι αποτελούν η συνεργασία και η αλληλεγγύη, σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και της επαγγελματικής εξασφάλισης των ατόμων μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας. Η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας έχει υποχρέωση να στοχεύει στην ευμάρεια των μαθητών και να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με διαπολιτισμικές δράσεις έτσι ώστε να είναι ευκολότερη η δημιουργία των βάσεων για την ετερότητα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εκμάθηση σημαντικών αξιών και γνώσεων αλλά και μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια διαπολιτισμική συνείδηση στο ευρύτερο μαθητικό σύνολο. Σχετικά με τις ανισότητες που γίνονται στις διαφορετικές ομάδες, οφείλονται σε έλλειψη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών που θα συντελούσαν στον ισότιμο και εποικοδομητικό ανταγωνισμό αλλά και στην οικονομία (Kincheloe & Steinberg, 1997). Στο μοντέλο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας, οι άνθρωποι είναι ικανοί να αναπαράγουν νοήματα σε ένα πλαίσιο που οφείλει τη διαμόρφωσή κυρίως στις σχέσεις εξουσίας και οι ομαδικές διαφορές δομούνται από τις σχέσεις αυτές στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Σύμφωνα με την McGlynn (2008), στην έρευνά της για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας σε σχέση με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετείται, η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές ακολουθούν τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμική προσέγγιση, χωρίς ωστόσο να υπάρχει η παραμικρή ένδειξη για εκείνους τους διευθυντές που ασπάζονται την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Παρά το γεγονός ότι οι σχολικοί ηγέτες έδωσαν δείγματα της διοικητικής τους ηγεσίας, αφού κατέχουν ούτως ή άλλως διευρυμένα διοικητικά καθήκοντα, καθώς και δείγματα μετασχηματιστικής ηγεσίας, μιας και τόνιζαν την ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα, σε γενικό επίπεδο όλοι υιοθετούν το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας η οποία βασίζεται σε αξίες.

Η διοίκηση ενός διαπολιτισμικού σχολείου εμφανίζει σημαντικές προκλήσεις. Αν ο σχολικός ηγέτης θεωρεί την πολυπολιτισμικότητα ως ένα μεγάλο πρόβλημα και όχι ως μια ευκαιρία σχολικού εμπλουτισμού, τότε αυτή του η θέση θα αντανακλάται και στην αντίστοιχη φιλοσοφία του σχολείου του. Εάν ο σχολικός ηγέτης δεν ενστερνίζεται τις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμικότητα και δεν υιοθετεί την πολιτική της διαφορετικότητας, τότε η στάση του αυτή θα εμφανίζεται καθημερινά στις σχολικές δραστηριότητες και θα επηρεάζει την νοοτροπία και ιδεολογία ολόκληρου του σχολικού οργανισμού (Γόγολα, 2016). Οι σχολικοί ηγέτες είναι κυρίως αυτοί που μπορούν να γίνουν τα επίκεντρα μιας απόλυτα επιτυχημένης εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής. Είναι φανερό ότι κάθε προσπάθεια που γίνεται για μια πιο επιτυχημένη εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής, μπορεί να έχει κατεύθυνση προς μια αλλαγή του ηγετικού στυλ αλλά και του τρόπου που γίνεται αντιληπτή η πολυπολιτισμικότητα.

Εκτός από τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο επιτυχημένος σύγχρονος σχολικός ηγέτης, μερικά επιπλέον χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού ηγέτη θα μπορούσαν να είναι:

- να εισάγει εκπαιδευτικές καινοτομίες,
- να είναι υπέρμαχος της αποδοχής της διαφορετικότητας και του σεβασμού της πολυπολιτισμικότητας μέσα σε ένα σχολείο,
- να μπορεί να μετασχηματίσει ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου σε ένα φιλικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές αλλά και για το σύνολο των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο να συμβιώνουν όλοι αρμονικά, να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο (Blair, 2002),

- να διευθύνει τη σχολική διαπολιτισμική μονάδα ως μια ανοικτή κοινωνία, που βρίσκεται σε συνεχόμενη αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και είναι αναγκαίο να είναι ικανή να εξελίσσεται και να αναπροσαρμόζει τη λειτουργία της,
- να διαθέτει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορεί να δέχεται και να διαχειρίζεται δημιουργικά την ετερότητα,
- να διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα έτσι ώστε να εντοπίζει τις προκαταλήψεις του και να εναντιώνεται στη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος (Μάγος, 2013),
- να συμβάλλει στη βελτίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη δράση και τις καινοτομίες του αλλά και με την αρμονική συνεργασία του με τους ηγέτες άλλων σχολείων,
- να πραγματοποιεί σχολικές εορτές διαπολιτισμικού χαρακτήρα,
- να συνεργάζεται απευθείας με τους γονείς των παιδιών μεταναστών οι οποίοι αποτελούν την πηγαία πληροφόρηση για το σχολείο σε ότι έχει σχετίζεται με τα παιδιά τους,
- να είναι ενήμερος για τις φοβίες και τις ανησυχίες των μαθητών, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τις ανάγκες τους και τον πολιτισμό τους,
- να κρατάει συνεχή επαφή με τις κοινότητες, τις δομές και με τους πολιτισμικούς οργανισμούς που υπάγονται οι μαθητές, όπου εκεί αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια έτσι ώστε να είναι σε θέση τα παιδιά να εκδηλώσουν τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς τους.

Ο εκπαιδευτικός πολιτισμός, περιλαμβάνει τις στάσεις και τις ιδέες ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας, που έμμεσα ή άμεσα διαμορφώνουν το κοινωνικό κλίμα και επηρεάζουν τον τόπο αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Fernández, 2002). Ο κάθε πολιτισμός έχει τη δική του ιδεολογία αλλά και το δικό του σύστημα αξιών που τον κάνει να ξεχωρίζει με μοναδικό τρόπο. Ειδικότερα, στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού, ο κοινός πολιτισμός κάνει την εμφάνισή του είτε εμμέσως είτε αμέσως σε διάφορα μοντέλα αξιών που επηρεάζουν τις ιδέες και πράξεις των μαθητών μέσα από ιδεολογίες, απόψεις και δράσεις που στηρίζουν την διαπολιτισμικότητα.

Σύμφωνα με τον Χατζηπαναγιώτου (2003) ο βασικός παράγοντας πολιτισμού του σχολείου είναι ο διευθυντής. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη συνδυαστικά με την διαχείριση του συνόλου των εκπαιδευτικών, καθορίζει μια διακεκριμένη διαδρομή καθοδήγησης του σχολικού οργανισμού και διαμορφώνει την σχολική κουλτούρα αλλά και τις κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών. Έτσι, ο διευθυντής σχολείου διαμορφώνει το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος, τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού και γίνεται και ο καθοδηγητής προς την ολοκλήρωση των σκοπών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με το Θεριανό (2006) καίρια προϋπόθεση για την ανέλιξη του σχολικού πολιτισμού και του συνόλου των ιδεών και αξιών που τον ακολουθούν, είναι μία ενεργητική σχολική ηγεσία. Ο κάθε σχολικός ηγέτης διαμορφώνει το σχολικό οργανισμό σύμφωνα με τα πρότυπα, τα όνειρα και τις επιδιώξεις του. Δηλαδή, ο σχολικός ηγέτης αντιπροσωπεύει μια αξιοσημείωτη φιγούρα στο σχολικό περιβάλλον, αφού με όσα πρεσβεύει μπορεί να επηρεάσει τη σχολική πραγματικότητα όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς αλλά και να διαμορφώσει τις συνολικές μαθητικές αξίες. Ο σχολικός ηγέτης είναι χρήσιμο να εργάζεται και να αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό σύλλογο αλλά και με το σύνολο των μαθητών, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι. Συμπερασματικά λοιπόν η ομαλή λειτουργία ενός σχολικού διαπολιτισμικού πλάνου απαιτεί τη χρήση ορισμένων στρατηγικών. Αν θεωρήσουμε ότι το πρώτο στάδιο έχει άμεση σχέση με τη συγκεντρωτική επεξήγηση του προγράμματος σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό σύλλογο, μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημαντικότητα του έργου αυτού αλλά και του σκοπού του προγράμματος. Σε επόμενο στάδιο, ο σχολικός οργανισμός μπορεί να αξιολογήσει το πρόγραμμα για οποιεσδήποτε μεταβολές. Οι μεταβολές αλλαγές αυτές, θα σχετίζονται με ειδικές κατηγορίες που είναι απαραίτητο να εξελιχθούν. Σε όλο αυτό το εγχείρημα πρέπει να υπάρχει συνεργασία η οποία μπορεί να καλύψει όλο το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και να θέσει τους στόχους και τις επιδιώξεις. Ο σχολικός διευθυντής είναι ο αρμόδιος για την εκπαιδευτική πορεία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αφού οι πράξεις έχουν πολλή σημαντική επιρροή στη διαδικασία της μάθησης, στον διάλογο ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τη συνεργασία ολόκληρου του προσωπικού. Μέσα από έναν κοινό κώδικα συμπεριφοράς αλλά και μέσα από κοινές δραστηριότητες είναι ξεκάθαρος ο προσανατολισμός και οι επιδιώξεις του σχολικού οργανισμού.

Η διδασκαλία στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας, χρειάζεται αλλαγές στα πολιτισμικά στοιχεία, όπως αυτά παρουσιάζονται στο σχολείο ανάλογα με την αντίστοιχη βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω του ότι οι μαθητές είναι μεγαλύτερης ηλικίας, η επίσημη στάση του σχολείου, είναι αναγκαίο να ακολουθεί τη διαπολιτισμική γραμμή και να παραμένει πιστή στις πρακτικές και στις αξίες της. Καθοδηγητές αυτής της γραμμής, είναι οι εκπαιδευτικοί, καθώς και ο σχολικός ηγέτης έχοντας την ευθύνη αλλά και την ευαισθησία σε τέτοιου είδους θέματα.

Το πιο σημαντικό εκπαιδευτικό εγχείρημα είναι μία δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα διαμορφώνει ίσες ευκαιρίες σε ένα κλίμα αποδοχής και ετερότητας. Γι' αυτό η σύνδεση της ηθικής ηγεσίας με τη σχολική διαπολιτισμική μονάδα δεν πρέπει να είναι μόνο μια συζήτηση στους σχολικούς συλλόγους. Σχολική ηγεσία και ηθική είναι δύο έννοιες που θα έπρεπε να είναι ταυτόσημες στο μυαλό του διαπολιτισμικού ηγέτη. Ο σχολικός ηγέτης είναι ο μεγαλύτερος εκπρόσωπος της ηθικής, όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε επαγγελματικό, με τις ενέργειες και τις αποφάσεις του να επιδεικνύουν τον ηθικό του υπόβαθρο (Maxcy, 2002).

Συνεπώς η δημιουργία ενός ηθικού σχολικού πλαισίου μέσα στο σχολικό σύστημα, είναι απαραίτητο οι διευθυντές του να ενστερνίζονται την ηθική και να την εφαρμόζουν τόσο με τις πράξεις τους όσο και με τα λόγια τους, ώστε οι δραστηριότητες του σχολικού οργανισμού να αποτελούν εκπαιδευτικά για όλο το μαθητικό κοινό. Η ηθική, πρέπει να υποστηρίζεται στα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά να μη θεωρείται ως η μοναδική σταθερά για την ψυχολογική αξιολόγηση των μαθητών. Η ηθική ηγεσία δεν είναι ικανή να αξιολογήσει την ηθική των ατόμων βοηθάει όμως πάρα πολύ στη διευθέτηση πολιτισμικών διαφορών αλλά και σε φαινόμενα που χρήζουν άμεση επίλυση όπως η ξενοφοβία.

Χωρίς αυτές τις παραπάνω προϋποθέσεις οι σχολικοί ηγέτες δε θα μπορούσαν να εκτελέσουν σωστά το έργο τους ως προς την ηθική του σχολικού οργανισμού με απώτερο στόχο την παγίωση ενός ομαλού κλίματος στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας. Έτσι μπορούν να διαχειρίζονται αρτιότερα τις ρατσιστικές επιθέσεις και τις διαπολιτισμικές συγκρούσεις αλλά και να διαμορφώνουν πρακτικές και δράσεις που να στηρίζονται στην διαπολιτισμικότητα, στο αίσθημα της δικαιοσύνης και στην αλληλεγγύη (Starratt, 2004). Μόνο ένας σχολικός ηγέτης με

διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αναπτύσσοντας παράλληλα στο σχολείο κλίμα συμπερίληψης, μπορεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες έτσι ώστε όλοι του οι μαθητές ανεξαιρέτως να είναι ευτυχισμένοι μέσα στο σχολείο και καθημερινά μετά το πέρας των μαθημάτων να αισθάνονται πιο δημιουργικοί.

Γι' αυτό λοιπόν διαπολιτισμικός ηγέτης καλείται αυτός που με την επιμονή του, την προσωπικότητα και τις γνώσεις του δημιουργεί ένα δημοκρατικό σχολείο σωστά οργανωμένο, το οποίο δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και προάγει τη πολιτισμική διαφορετικότητα. Με τη συμπεριφορά του δείχνει τον σεβασμό προς τους όλους τους πολιτισμούς και τις γλώσσες. Αυτό το πλαίσιο ακολουθεί και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό της διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας. Ο διαπολιτισμικός ηγέτης θα πρέπει να διοργανώνει ενδοσχολικές ημερίδες σεμιναριακού χαρακτήρα, να εφαρμόζει προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, να παρακινεί τον εκπαιδευτικό σύλλογο στη συμμετοχή και οργάνωση καινοτόμων προγραμμάτων και διαδράσεων σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα και να στηρίζει όλες τις συλλογικές πρωτοβουλίες που πραγματοποιούνται εντός και εκτός σχολείου.

Ο πιο κατάλληλος τύπος διαπολιτισμικού ηγέτη που θα μπορούσε να αλλάξει τη μονοπολιτισμική κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού σε πολυπολιτισμική είναι ο μετασχηματιστικός διότι ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης ενός διαπολιτισμικού σχολείου θα μπορεί να διαμορφώσει την πολιτική που χρειάζεται ώστε η πολυπολιτισμική πραγματικότητα να ενταχθεί στην σύγχρονη ελληνική σχολική κοινωνία. Ο ηγέτης αυτός θα είναι ικανός να μετατρέψει το σχολείο σε έναν ασφαλή χώρο για τους μαθητές, μέσα στον οποίο μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Συνοψίζοντας, ο διαπολιτισμικός ηγέτης πρέπει να είναι πρωτοπόρος στις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία και να μην είναι ένας απλός παρατηρητής των εξελίξεων. Πρέπει να δημιουργεί πολιτισμό και να γίνεται εμπνευστής με τις ενέργειές του και τις στρατηγικές που ακολουθεί ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την κοινωνία. Πρέπει να έχει το χάρισμα να συγκινεί, να παρακινεί και να αφυπνίζει όλους όσους απευθύνεται για ένα μέλλον βασισμένο στην ισότητα.

3.2 Διαστάσεις διαπολιτισμικής κουλτούρας και παράγοντες διαμόρφωσής της

Ο Schein (2004) περιγράφει την κουλτούρα ενός οργανισμού ως μια δυναμική διαδικασία που ενσωματώνει τις βαθύτερες παραδοχές, πεποιθήσεις και συμπεριφορές μεταξύ των μελών ενός οργανισμού και σηματοδοτεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αλλά και το εργασιακό τους περιβάλλον. Πολλοί είναι εκείνοι που συγχέουν τον πολιτισμό με την κουλτούρα. Η κουλτούρα είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ενεργούν, συνεργάζονται, αποδέχονται τις διαφορές τους και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Αντίστοιχη σύγχυση δημιουργείται και με τις έννοιες σχολικής κουλτούρας και σχολικού κλίματος. Ο Πασιαρδής (2015) τονίζει ότι υπάρχουν διακριτά στοιχεία ανάμεσα στις δυο έννοιες αφού το σχολικό κλίμα ασχολείται με το τι γίνεται ενώ η σχολική κουλτούρα αντικατοπτρίζει το γιατί γίνεται. Η σχολική κουλτούρα αντιπροσωπεύει την ταυτότητα του σχολείου ενώ το σχολικό κλίμα αναφέρεται στη διάθεση των τρεχουσών συνθηκών που υπάρχουν στο σχολείο. Πρωταρχικό ίσως στόχο ενός ηγέτη αποτελεί ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ύπαρξη κουλτούρας σε ένα οποιοδήποτε οργανισμό εξυπηρετεί και την πλευρά του εργαζόμενου που έχει ανάγκη για εσωτερική ασφάλεια και σταθερότητα αλλά και από την άλλη πλευρά εξυπηρετεί τις συντονιστικές και συνεργατικές ανάγκες του οργανισμού.

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ο πιο σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι ο διευθυντής, δηλαδή ο σχολικός ηγέτης. Άλλοι παράγοντες που έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας σε έναν σχολικό οργανισμό είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Σύμφωνα με τη Χατζηπαντελή (1999), ο σχολικός ηγέτης καταβάλλει προσπάθειες να διατηρήσει το σχολικό κλίμα θετικό. Δείχνει σεβασμό στους εκπαιδευτικούς και τους παρέχει την αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης. Έχει τη πιο σημαντική θέση στη διαμόρφωση της θετικής σχολικής κουλτούρας. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται πραγματικά για τους μαθητές τους, νιώθουν υπερήφανοι για το σχολείο στο οποίο εργάζονται και επιθυμούν να αναζητούν τρόπους για τη βελτίωσή τους, επηρεάζοντας έτσι θετικά στη

διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Σύμφωνα με τον Fullan (2002) ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης αν θέλει να χαρακτηρίζεται ως φορέας αλλαγής κουλτούρας πρέπει να έχει :

- ηθικούς στόχους και ευθύνη για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία,
- ικανότητα στο να κατανοεί τη σημασία της μεταβολής στη διαμόρφωση της κουλτούρας, εισάγοντας εκπαιδευτικές καινοτομίες και ενισχύοντας τη συλλογική προσπάθεια,
- ικανότητα διαχείρισης παλαιωμένων και παγιωμένων αντιλήψεων καθώς και να έχει επίγνωση του ρόλου του ως παρακινητής,
- ικανότητα στο να βελτιώνει και να διαμορφώνει παραγωγικές σχέσεις,
- συγκεκριμένο στόχο για την παραγωγή γνώσης και στοχευμένο μοιρασμό της,
- ικανότητα να διατηρεί τη σχολική συνοχή ενισχύοντας το διάλογο στην επίλυση των προβλημάτων.

Με όλα αυτά ο σχολικός ηγέτης μπορεί να μετασχηματίσει την κουλτούρα του σχολείου μέσω της αλλαγής των στόχων, εμπνέοντας ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και κάνοντάς την συνοδοιπόρο στην πραγματοποίηση του οράματός του.

Στην ελληνική κοινωνία, από τη δεκαετία του 1990 αρχίζουν και κυριαρχούν έννοιες όπως πολυπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα και κοινωνική ένταξη με τα αντίστοιχα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για τα ελληνικά σχολεία. Εκεί φάνηκε το μέγεθος της αναγκαιότητας να αντιμετωπιστεί, από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής, τα διαπολιτισμικά θέματα μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια. Η αντιμετώπιση αυτή από το σύνολο των ατόμων του σχολικού οργανισμού προϋποθέτει την ύπαρξη αντίστοιχης σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας. Για ακόμα μια φορά η δόμηση και η διαμόρφωση της σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας εξαρτάται από το σχολικό ηγέτη, από τον μετασχηματιστικό και διαπολιτισμικό ηγέτη, ιδανικά θα λέγαμε.

Όμως αν θέλουμε να σκεφτούμε μια ριζοσπαστική αλλαγή στο σχολικό χώρο, η οποία θα εστιάζει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκτός από την ύπαρξη ηγετικού και ενδεχομένως εκπαιδευτικού οράματος, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που θα έχει ως στόχο τις αλλαγές των συμπεριφορών και των πολιτισμικών αξιών εντός του σχολικού οργανισμού. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ανάμεσα

σε διαφορετικές, πολιτισμικά και κοινωνικά, ομάδες δεν εξαλείφονται με την ειρηνική, έστω και θεωρητικά, συνύπαρξή τους. Αυτό γίνεται εφικτό με τη δημιουργία ενός ηθικού κλίματος. Μέσω της ηθικής ηγετικής συμπεριφοράς, ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης θα επηρεάσει θετικά τις αντιλήψεις της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας. Όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού μπορούν να παρατηρούν και να ακολουθούν τις καλές ενέργειες του σχολικού ηγέτη ο οποίος εκδηλώνει ήθος. Δημιουργείται λοιπόν η βάση για τη διαμόρφωση μιας σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας που προάγει την κριτική σκέψη και μπορεί να μετασχηματίσει τη δομή της ομαδικής συνείδησης.

Σύμφωνα με τους Leeman & Ledoux (2005) η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας σε διαπολιτισμική σχολική κουλτούρα δεν είναι κάτι το συνηθισμένο. Είναι μια πρωτοπόρα καινοτομία η οποία μπορεί να ενσωματωθεί και στη καθημερινή σχολική ρουτίνα αλλά και να περιοριστεί σε ένα μαθησιακό αντικείμενο. Η έλλειψη διαπολιτισμικού σχεδιασμού από πλευράς πολιτικής αλλά και η πολυμορφική ερμηνεία της διαπολιτισμικότητας υποτιμούν τη σημασία της αναγνώρισης και του σεβασμού των εθνοπολιτισμικών διαφορών. Σύμφωνα με τον Banks (1993) οι δύο πιο σημαντικές διαστάσεις διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής κουλτούρας είναι :

- η υιοθέτηση πρακτικών ώστε να καλυφθούν οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φυλετικής και πολιτισμικής προέλευσης, φύλου και θρησκείας
- η εξάλειψη οποιουδήποτε διαχωρισμού, ανισότητας και διάκρισης με την ταυτόχρονη ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας μέσα από τη συναισθηματική πρόοδο των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες.

Η διαμόρφωση αυτού του κλίματος που θα διαμορφώσει τελικά τη διαπολιτισμική κουλτούρα σύμφωνα με τη Leeman (2003) στηρίζεται:

- στην αποκήρυξη του ρατσιστικού λόγου,
- στη συνεργατική μάθηση εθνικών ετερογενών ομάδων μέσω ενεργούς συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μαθητών,
- στην απόδοση σημασίας του «ανήκω σε μια σχολική κοινότητα»,

- στη δημιουργία ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές,
- στο δημοκρατικό και ανοιχτό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τους Γκόβαρη, Νιώτη, και Σταμάτη (2003) η προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας μέσω της σχολικής ηγεσίας γίνεται με την καλλιέργεια ενός κλίματος σεβασμού και κοινωνικής δικαιοσύνης που μπορεί να καταπολεμήσει κάθε στερεότυπη αντίληψη και προκατάληψη. Επιπροσθέτως, μέσω από τη δημιουργία συνεργατικών δικτύων γίνεται προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να επιτευχθούν πιο εύκολα οι στόχοι. Επιπλέον σύμφωνα με τον Λαγουδάκο (σχολικός σύμβουλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 2^ο Π.Ε.Κ. Αθήνας) αναφέρει ότι ο σχολικός ηγέτης μπορεί να κάνει εισηγήσεις για την πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών στο σχολείο γιατί με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών μπορούμε να γνωρίσουμε την ιστορία τους, τον πολιτισμό τους και να νιώσουν και αυτά ότι ανήκουν κάπου και μπορούν να καμαρώνουν για αυτό είτε για την αναδιαμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων προς όφελος και των αλλοδαπών μαθητών. Μπορεί να γίνει προσαρμογή στα νέα δεδομένα και να αρθούν οι προκαταλήψεις που υπήρχαν στα βιβλία των Ελλήνων μαθητών. Ακόμη ο διευθυντής με την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού και διοργανώνοντας σεμινάρια εξειδίκευσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας και επικοινωνίας μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο. Επιπλέον, η σχολική ηγεσία είναι σε θέση να φέρει όλο το σχολικό προσωπικό κοντά στη διαπολιτισμικότητα και να καλλιεργεί την πολιτισμική συνείδηση με οργάνωση διάφορων εκδηλώσεων και διοργάνωση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Σε συνεχή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί με την προσθήκη συμπληρωματικού διδακτικού υλικού με διαπολιτισμικές εκφάνσεις και με την αξιοποίηση δευτερευόντων μαθημάτων με στόχο τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών. Επίσης, με τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού, αποκλειστικά με τη χρήση εικόνων, χωρίς τη βοήθεια κάποιας γλώσσας, μπορεί να ενισχυθεί η διαπολιτισμική διδασκαλία ιστοσελίδων ή βιβλιοθηκών με σκοπό την πρόσβαση όλων σε θέματα ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας.

Τέλος, η σχολική ηγεσία θα μπορούσε να προωθήσει τη διαπολιτισμική κουλτούρα μέσα από την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Δηλαδή, μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου να γίνονται διάφορες συζητήσεις για θέματα που απασχολούν όλα τα παιδιά, να γίνει βιωματική μάθηση, να γίνει ανταλλαγή σκέψεων σε πολιτισμικά θέματα, έθιμα και αξίες. Επίσης, με την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών σε γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου θα μπορεί ένας μαθητής να μπαίνει στη θέση ενός άλλου, βλέποντας έτσι τα πράγματα και από μια άλλη οπτική γωνία.

3.3 Ετοιμότητα σχολικού οργανισμού στα διαπολιτισμικά θέματα και επάρκεια ηγεσίας και εκπαιδευτικών

Σήμερα τα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα είναι πολυπολιτισμικά σε σχέση με το παρελθόν. Η ευχέρεια διαχείρισης θεμάτων διαφορετικότητας αλλά και των προβληματικών καταστάσεων που είναι αποτέλεσμα συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων καθιστούν τον εκπαιδευτικό διαπολιτισμικά έτοιμο ; Ένα άλλο ερώτημα είναι κατά πόσο οι σχολικές μονάδες, μαζί με τις διαπολιτισμικές σχολικές μονάδες, βρίσκονται σε ετοιμότητα αντιμετώπισης ζητημάτων που δημιουργεί αυτή η κατάσταση αλλά και πως μετατρέπεται η προβληματική συνύπαρξη όλων των μαθητών σε ένα ελπιδοφόρο αρμονικό σχολικό περιβάλλον ; Την απάντηση θα την αναζητήσουμε αρχικά, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι οι πρώτοι υπεύθυνοι στη δημιουργία πολυπολιτισμικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης και μετέπειτα στη σχολική ηγεσία που προσπαθεί να προσαρμόζει τη σχολική ζωή στα ζητήματα που απασχολούν όλους τους μαθητές του.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδεχόμενο τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναδιαμορφώνει τους θεσμούς και ενσωματώνει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές έτσι ώστε να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται να μεταδώσει αξίες και να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση των συνθηκών αυτών που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση προβληματικών καταστάσεων με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο ή που θα τις γιατρεύουν με το μικρότερο δυνατό κόστος (Μουζάκης, 2009). Η μοναδική βασική προϋπόθεση για αυτό είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει στα καινούρια δεδομένα και να απελευθερωθεί από κάθε είδος μονοπολιτισμικής άποψης.

Γι' αυτό είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει :

- διαπολιτισμική επάρκεια η οποία αναφέρεται στην κατάρτιση που πρέπει να αποκτηθεί από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών του αλλά και στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων (Γεωργογιάννης, 2006),
- διαπολιτισμική ετοιμότητα. Διαπολιτισμικά έτοιμος μπορεί να θεωρηθεί ο εκπαιδευτικός ο οποίος, έχει μετουσιώσει τις γνώσεις του στην διαπολιτισμική αγωγή, είναι ικανός να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται επιτυχώς τα όποια ζητήματα προκύπτουν από την αλληλεπίδραση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης, 2006). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα 'εχει άμεση σχέση με τη θέληση του εκπαιδευτικού να περάσει από τη θεωρητική γνώση στην πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η θέληση αυτή είναι άκρως απαραίτητη για να γίνει η διδασκαλία του αποτελεσματικότερη και η ανταπόκριση των μαθητών του σε αυτή να είναι επιτυχημένη και γρήγορη (Μάγος, 2013). Αναφέρεται επίσης στην απαραίτητη μείωση των προκαταλήψεων, κάνοντας χρήση πολλών διαφορετικών και εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που θα επιτρέπουν την συνεργασία, την προσωπική έκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002).
- θέληση για να αλλάξει τη μέχρι τώρα διδακτική του πορεία εμπλουτίζοντάς την με νέες βιωματικές, καινοτόμες και σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές βοηθώντας τον να ενστερνιστεί νέους στόχους για τους μαθητές του.

Ο Banks (2001) έρχεται να ενισχύσει τις παραπάνω απόψεις υποστηρίζοντας ότι για να είναι οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι πρέπει να έχουν ξεκαθαρισμένες δημοκρατικές στάσεις, αρχές και αξίες, να διακρίνονται από την ικανότητα να λειτουργούν σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας και εφαρμόζουν προγράμματα που θα δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Όλα αυτά πρέπει όμως να είναι αποδεκτά από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αλλά κυρίως να στηρίζονται από το σχολικό ηγέτη, ο οποίος είναι ο βασικός παράγοντας αλλαγής καθώς είναι εκείνος που μπορεί, μέσω της ηγεσίας του

να επιφέρει την εδραίωση της διαπολιτισμικής πραγματικότητας. Ο διαπολιτισμικός σχολικός ηγέτης είναι επαρκής όταν μαθαίνει για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της πολιτισμικής ανταλλαγής. Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης (2018) η διαπολιτισμική επάρκεια μπορεί να ενισχυθεί αν στηριχθεί στην ανάπτυξη μοντέρνων αντιλήψεων σχετικά με την έννοια της κουλτούρας. Έτσι τονώνοντας τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν είναι πια παθητικοί φορείς πρακτικών διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού. Εν αντιθέσει, μπορούν να στηρίξουν τις αποφάσεις τους στη βάση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

3.4 Διαπολιτισμικός ηγέτης και διαχείριση κρίσεων

Καμία σχολική μονάδα δεν είναι τέλεια ή άτρωτη από μια κρίση. Όλοι οι διευθυντές θα αναγκαστούν κάποια στιγμή να αντιμετωπίσουν ένα κρίσιμο περιστατικό, το οποίο μπορεί να συμβεί εντελώς απροσδόκητα και να επηρεάσει άμεσα όλα τα μέλη του σχολείου. Αυτές οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης ονομάζονται κρίσεις, μερικές από τις οποίες αναφέρονται σε θάνατο, σοβαρή ασθένεια, αυτοκτονία μαθητών ή εκπαιδευτικών, φυσικές καταστροφές, πυρκαγιά, τρομοκρατία ή βία (Philpott & Serlucio, 2010). Βέβαια ο τρόπος που αντιδρά και αντιμετωπίζει ο κάθε διευθυντής μια κατάσταση κρίσης έχει να κάνει με το χαρακτήρα του αλλά και με τις βιωματικές σχολικές του εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Πολυχρονίου (2010), η επιλογή του σωστού μοντέλου διαχείρισης των κρίσεων έχει άμεση σχέση με την επικοινωνία και την ικανότητα συνεργασίας των μελών.

Η ανομοιογένεια που παρουσιάζεται στο μαθητικό σύνολο της σύγχρονης τάξης ενός ελληνικού σχολείου αποτελεί μια πραγματικότητα με πολλές απαιτήσεις και είναι ο αντικατοπτρισμός της ευρύτερης εικόνας της σύγχρονης κοινωνίας. Η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετική γλώσσα, πολιτισμική κουλτούρα, θρήσκευμα κάτω από την ίδια στέγη μπορεί να φέρει εξαιρετικές καθημερινές δυσκολίες. Κρίσεις μπορούν να παρουσιαστούν απρόβλεπτα μέσα από διαμάχες και παρεξηγήσεις. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να εγγυηθεί την ετοιμότητα της σχολικής του μονάδας και να

μπορεί να αναπτύξει εγκαίρως το κατάλληλο σχέδιο διαχείρισης της προκύπτουσας κρίσης. Σύμφωνα με τους Πανταζή, Σιδέρη και Χρονόπουλο (2006) η λήψη και εφαρμογή των σωστών αποφάσεων απαιτούν από το διευθυντή αρετές όπως η αυτοπειθαρχία, ο δυναμισμός, η οξυδέρκεια, η δημιουργικότητα καθώς και δεξιότητες χειρισμού ατόμων και ομάδων. Οι όποιες λάθος αποφάσεις θα προκαλέσουν κίνδυνο σύγκρουσης και αρνητικής έκβασης διαφόρων καταστάσεων.

Όπως γίνεται αντιληπτό ο διευθυντής μιας διαπολιτισμικής μονάδας ενδέχεται να έρχεται πιο συχνά αντιμέτωπος με τέτοιου είδους κρίσεις, γι' αυτό στη λήψη της απόφασής του χρειάζεται κάθε φορά ενδεχομένως να έχει και έναν άλλο ρόλο:

- το ρόλο του ενοποιητή, κατά τον οποίο θα μπορεί να συνδυάζει όλες τις απόψεις ώστε να προκύπτει μια ομόφωνη απόφαση,
- το ρόλο του εκπαιδευτικού, όταν συζητά αναλυτικά τα θέματα ώστε να περιορίζονται οι αντίθετες απόψεις,
- τον κοινοβουλευτικό ρόλο, όταν καθοδηγεί τη λήψη μιας απόφασης ως προς τη γνώμη που πλειοψηφεί,
- το ρόλο του ηγέτη, όπου θα μπορεί να ενεργεί αυτόνομα, κάτι που συνήθως συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις γνώσεις για να συνεισφέρουν στη λήψη κάποιας απόφασης,
- τον ρόλο του ακροατή, κατά τον οποίο ζητά την γνώμη των ειδικών και των προσώπων που έχουν τα προσόντα για να βοηθήσουν.

Ο ηγέτης μιας σχολικής διαπολιτισμικής μονάδας πρέπει να προσαρμόζεται και να υιοθετεί διαφορετικά στυλ διαχείρισης κρίσεων ώστε να μπορεί να διαχειριστεί επιτυχώς μια διαπολιτισμική κρίση ή σύγκρουση. Τα βασικότερα στυλ είναι τα εξής:

- **Το συμβιβαστικό στυλ :** Και οι δύο πλευρές υποχωρούν με σκοπό να φτάσουν σε ένα συμβιβαστικό αποτέλεσμα και σε μια αμοιβαία και από όλους αποδεκτή λύση. Μπορεί να γίνει χρήση αυτού του στυλ όταν η επίτευξη συναίνεσης δεν είναι δυνατή, ή όταν χρειάζεται προσωρινή λύση σε σύνθετα προβλήματα, ή όταν τα άλλα στυλ δεν είναι δυνατό να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Everard & Morris,1999).
- **Το προσαρμοστικό στυλ :** Εδώ ο σχολικός ηγέτης επιλέγει να θυσιάσει το προσωπικό του όφελος ώστε να ικανοποιηθούν τα υπόλοιπα μέλη, θεωρώντας έτσι πως θα βοηθηθεί ο σχολικός οργανισμός μακροπρόθεσμα. Το στυλ αυτό

ενδείκνυται όταν το ένα μέρος δεν γνωρίζει καλά τα θέματα στα οποία συμμετέχει ή όταν το άλλο μέρος έχει δίκαιο, άλλα το υπό συζήτηση θέμα έχει μεγαλύτερη σημασία γι' αυτόν (Everard & Morris, 1999).

- **Το κυρίαρχο στυλ :** Ένας αυταρχικός τρόπος αντιμετώπισης κρίσεων είναι η επιβολή. Χρησιμοποιείται για λιγότερο σημαντικά θέματα που χρειάζονται γρήγορη δράση. Ο διαχειριστής εκμεταλλεύεται οποιαδήποτε μορφή ισχύος διαθέτει, συναισθηματική, ιεραρχική, για να καταφέρει αυτό που επιθυμεί χωρίς να σέβεται τα συμφέροντα των άλλων (Everard & Morris, 1999).
- **Το στυλ συνεργασίας :** Εδώ ο σχολικός ηγέτης πρέπει να επιλύσει μια παρατεταμένη, πολύπλοκη και σημαντική σύγκρουση η οποία δεν επιδέχεται συμβιβασμό. Απαιτείται πολύς χρόνος και ενέργεια προκειμένου να συνεργαστούν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και αυτό μπορεί να αποτελέσει αιτία για τη λήψη αποφάσεων που επείγουν.

Όλα αυτά τα μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων που αναπτύχθηκαν παραπάνω διαθέτουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Η τελική επιλογή της σωστής στρατηγικής θα πρέπει να γίνεται ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες. Ο διαπολιτισμικός ηγέτης για να διαχειριστεί με θετικά αποτελέσματα τις κρίσεις και τις συγκρούσεις στο σχολικό οργανισμό, είναι απαραίτητο να κατανοήσει τα αίτια που τις δημιούργησαν, έτσι ώστε η διαχείρισή τους να φέρει μελλοντικά, ευημερία για τη σχολική μονάδα.

Συμπερασματικά λοιπόν αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός που εκτιμάει σωστά τις καταστάσεις, καθορίζει τους στόχους και με βάση αυτούς προγραμματίζει όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες προσπαθώντας πάντα προβλέψει την οποιαδήποτε αρνητική έκβαση. Για την ορθότητα της κάθε απόφασης προσπαθεί να αποφύγει το συγκεντρωτισμό και καταφεύγει στην άμεση ή έμμεση συνεισφορά επιπλέον ατόμων.

Σύμφωνα με τον Stronge (2008) το μοντέλο ηγεσίας παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο στην ενεργοποίηση και στη κινητοποίηση του σχολικού ανθρώπινου προσωπικού, σχετικά με τον σχεδιασμό και τη εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσης. Άρα ο διαπολιτισμικός ηγέτης οφείλει να είναι μετασχηματιστικός, δηλαδή να είναι υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών του, να μη παρεμβαίνει, να έχει πλήρη επίγνωση των θετικών αποτελεσμάτων της συνεργασίας και της επικοινωνίας

μεταξύ των εργαζομένων στο σχολείο και να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την αυτοπεποίθησή τους.

Τέλος, τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διαπολιτισμικός σχολικός ηγέτης για μια αποτελεσματική διαχείριση κρίσης, κυρίως σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου εκεί οι κρίσεις συνήθως είναι πιο έντονες και συχνά επικίνδυνες, είναι:

- θέληση και αποφασιστικότητα,
- ικανότητα να λαμβάνει σωστές αποφάσεις,
- σωστή εκτίμηση της εκάστοτε κατάστασης,
- αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση,
- επικοινωνιακές ικανότητες και πνεύμα ομαδικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως επιδίωξη τη διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη σε σχολικά περιβάλλοντα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα ο κύριος στόχος αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των υποδιευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των διαπολιτισμικών σχολείων της χώρας μας, πάνω σε διαπολιτισμικά ζητήματα που απορρέουν από την σχολική καθημερινότητα του σχολικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα οι σκοποί της έρευνας μου είναι οι παρακάτω :

- να διαπιστωθεί εάν η ενσυναίσθηση της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση του φύλου, της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας ,
- να διαπιστωθεί εάν η καλή συνεργασία, αμοιβαιότητα και ανατροφοδότηση μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας,
- να διαπιστωθεί εάν η δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση της ηγεσίας του διαπολιτισμικού σχολείου είναι τα απαραίτητα χαρακτηριστικά από τα οποία πρέπει να διακατέχεται η σχολική διαπολιτισμική ηγεσία ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικώς οι συγκρούσεις,
- να διαπιστωθεί εάν η ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση αλλά και βελτιώνει τις συνθήκες της μάθησης.

Ο βασικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ σημαντικός γιατί ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που βρίσκεται στην πρώτη γραμμή και προσπαθεί να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική διδασκαλία η οποία να προσανατολίζεται στην διαπολιτισμικότητα. Όμως πρέπει πάντα να θυμόμαστε ότι ο ηγέτης μιας διαπολιτισμικής μονάδας έχει το βασικό ρόλο. Έναν ρόλο επιτελικό, εκτελεστικό, εποπτικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό, άρα είναι εξίσου υπεύθυνος για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

E1. Η ενσυναίσθηση της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους;

E2. Η αμοιβαία υποστηρικτικότητα και η συνεχόμενη ανατροφοδότηση μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών έχουν καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας ;

E3. Η δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση της ηγεσίας είναι χαρακτηριστικά που επηρεάζουν θετικά τους μαθητές σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι διαπολιτισμικές τους συγκρούσεις ;

E4. Σε ποιο βαθμό η σχολική ηγεσία ενός διαπολιτισμικού σχολείου επηρεάζει τη μάθηση και τη βελτίωσή των συνθηκών της;

4.3 Δείγμα της έρευνας και μέσο συλλογής των δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε δείγμα από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες που υπηρετούν σε Γυμνάσιο ή Λύκειο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της Ελλάδας. Σχεδιάστηκε κοινό για όλους ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα. Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας είναι εκατόν τέσσερα (104). Στόχος της έρευνας ήταν να ερωτηθούν όσο περισσότεροι εκπαιδευτικοί, διευθυντές και υποδιευθυντές που βρίσκονται σε διαπολιτισμικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Διερευνάται η υπάρχουσα κατάσταση σε αυτά τα διαπολιτισμικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης των σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, σε σχέση με άλλες μεθόδους, ενδείκνυται λόγω της ευελιξίας που προσφέρει στη διαχείριση δεδομένων

στις έρευνες, ιδίως όταν ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μεγάλος. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε και επαναπροωθήθηκε στις διαπολιτισμικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και ήταν ανοικτό για πέντε μήνες (Σεπτέμβριος 2022 – Ιανουάριος 2023). Πολύ σημαντική ήταν και η συμβολή μόνιμων εκπαιδευτικών συναδέλφων από διαπολιτισμικό σχολείο της Αττικής που το προώθησαν σε αντίστοιχη ομάδα εκπαιδευτικών, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

4.4 Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της έρευνας ήταν ατομικής συμπλήρωσης, χωρίς να αναγράφεται το όνομα του ερωτώμενου. Ήταν απολύτως εμπιστευτικό και η χρήση του έγινε αποκλειστικά για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με θέμα : Ηγεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο. Αφορά στην ηγεσία σε ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά σε όλους όσοι συμμετείχαν με το πολύ εύκολο στη χρήση πρόγραμμα Google forms. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε μέσω ηλεκτρονικών διευθύνσεων, αλλά προσφέρθηκε προς συμπλήρωση και σε διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ο απαιτούμενος χρόνος για να απαντηθεί είχε διάρκεια πέντε λεπτών.

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα περιεχόμενα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Περιλαμβάνει σαράντα τέσσερις (44) συνολικά ερωτήσεις. Οι πρώτες εννέα (9) είναι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και περιλαμβάνουν τα δημογραφικά αλλά και τα προσωπικά στοιχεία, γενικού τύπου, των ατόμων που συμμετέχουν όπως το φύλο, η ηλικία, η θέση υπηρεσίας, δηλαδή αν είναι εκπαιδευτικός ή διευθυντής ή υποδιευθυντής, την εργασιακή σχέση, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας και τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας. Οι αποκλειστικά κλειστού τύπου ερωτήσεις αφορούν στα ατομικά και στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα οποία φυσικά συνθέτουν τους προσδιοριστικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση αντιλήψεων, αλλά και των στάσεων των ερωτώμενων.

Οι υπόλοιπες τριάντα πέντε (35) ερωτήσεις είναι δηλώσεις σχεδιασμένες με κλίμακα Likert, με:

- 1 = διαφωνώ απόλυτα
- 2 = διαφωνώ λίγο
- 3 = ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 = συμφωνώ λίγο
- 5 = συμφωνώ απόλυτα

Η συσχέτιση μεταξύ ερευνητικών ερωτημάτων και δηλώσεων ερωτηματολογίου φαίνονται παρακάτω:

Ερευνητικά ερωτήματα	Δηλώσεις ερωτηματολογίου
E1. Η ενσυναίσθηση της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους ;	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,35
E2. Η αμοιβαία υποστηρικτικότητα και η συνεχόμενη ανατροφοδότηση μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών έχουν καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας ;	21,22,23,24,25,26,27,28,29, 30,36,40,41
E3. Η δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση της ηγεσίας είναι χαρακτηριστικά που επηρεάζουν θετικά τους μαθητές σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι διαπολιτισμικές τους συγκρούσεις ;	15,16,17,19,20,27,28,29,30, 31,32,33,34,35,36,37
E4. Σε ποιο βαθμό η σχολική ηγεσία ενός διαπολιτισμικού σχολείου	28,38,39,40,41,42,43,44

επηρεάζει τη μάθηση και τη βελτίωση των συνθηκών της ;	
--	--

Στο σύνολό τους έχουν ως σκοπό να αποτυπώσουν την παρούσα κατάσταση που επικρατεί στις σχολικές διαπολιτισμικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, όπου εκεί διερευνάται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας σε διαπολιτισμικά θέματα. Πιο συγκεκριμένα ερευνάται αν στην ενσυναίσθηση της σχολικής ηγεσίας υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας αλλά και κατά πόσο επηρεάζει τους μαθητές προς αποφυγή των διαπολιτισμικών συγκρούσεων στο σχολείο. Γι' αυτό έχουν συμπεριληφθεί δηλώσεις/προτάσεις, όπου μέσα από αυτές μπορεί να αξιολογηθεί η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τα ίδια του τα συναισθήματα αλλά και την τάση να κατανοεί τα αισθήματα των άλλων. Δηλαδή να έχει ενσυναίσθηση. Επίσης οι δηλώσεις αυτές αφορούν στην αξιολογούμενη ικανότητα του ατόμου να ενεργοποιεί τον εαυτό του, για να επιτύχει τη βέλτιστη απόδοση αλλά και την αυτοαξιολογούμενη τάση που έχει να μπορεί να είναι ρυθμιστής των ίδιων του των συναισθημάτων. Επίσης διερευνάται κατά πόσο η άρτια συνεργασία, η αμοιβαία υποστηρικτικότητα και η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας αλλά και πόσο η σχολική ηγεσία συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης και στη βελτίωση των συνθηκών της. Γι' αυτό έχουν συμπεριληφθεί δηλώσεις/προτάσεις που σχετίζονται με την προσφορά της ηγεσίας στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος και την προώθηση της σχολικής κουλτούρας αλλά και δηλώσεις/προτάσεις που σχετίζονται με τη σημερινή εικόνα και δράση της ηγεσίας ενός διαπολιτισμικού σχολείου.

Για να αξιολογηθεί η αξιοπιστία του παρόντος ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α . Ο συγκεκριμένος δείκτης λαμβάνει τιμές από 0-1, με τιμές άνω του 0.7 να υποδηλώνουν ικανοποιητική αξιοπιστία. Για το παρόν ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 35 ερωτήσεις, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν 0,949, υποδηλώνοντας υψηλή αξιοπιστία.

4.5 Μεθοδολογία της έρευνας

Οι ποιοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται μέσω της συχνότητας και της σχετικής συχνότητας (N, %). Οι ποσοτικές μεταβλητές εκφράζονται μέσω των μέτρων κεντρικής θέσης (μέση τιμή και διάμεσος) αλλά και των μέτρων μεταβλητότητας στα οποία εντάσσονται η τυπική απόκλιση, η διακύμανση, το ενδοτεταρτημοριακό εύρος καθώς και η ελάχιστη και μέγιστη τιμή.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος της υπόθεσης της κανονικότητας για τις ποσοτικές μεταβλητές προκειμένου να αποφασιστεί εάν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι. Προτιμητέος έλεγχος στην αξιολόγηση της υπόθεσης κανονικότητας επιλέχθηκε ο Kolmogorov-Smirnov ως ο πλέον ενδεδειγμένος για δείγματα που υπερβαίνουν τις 30 παρατηρήσει. Αντίστοιχα ο Shapiro-Wilk είναι ο καταλληλότερος έλεγχος κατάλληλος σε δείγματα κάτω των 30 παρατηρήσεων.

Στην αξιολόγηση των επιπέδων μίας ποσοτικής μεταβλητής, η οποία δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή, σε σχέση με μία ποιοτική με δύο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Επιπλέον, έγινε χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal Wallis όσον αφορά στην αξιολόγηση διαφορών στα επίπεδα μίας μη κανονικής ποσοτικής μεταβλητής σε σχέση με μία ποιοτική μεταβλητή, η οποία αποτελείται από παραπάνω από τρεις κατηγορίες. Ακόμη, εφαρμόστηκαν πολλαπλές συγκρίσεις Bonferroni στην περίπτωση στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $p < 0,05$. Τέλος, το πρόγραμμα στατιστικής που πραγματοποιήθηκε η ανάλυση ήταν το IBM SPSS Statistics v.20.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων

Στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (64,4%, N=67). Σχετικά με την ηλικία του δείγματος, το 40,4% (N=42) ήταν ηλικίας από 40-50 ετών και ακολουθούν με χαμηλότερο ποσοστό οι συμμετέχοντες ηλικίας άνω των 50 ετών (26,9%, N=28). Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελούν οι μόνιμοι (60,6%, N=63) εκπαιδευτικοί (78,8%, N=82). Όσον αφορά τον τίτλο σπουδών, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (56,7%, N=59) και ακολουθούν οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ ΑΤΕΙ (24%, N=25). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, καθώς το 26,9% (N=28) είχε εμπειρία άνω των 20 ετών και το 25% (N=26) από 15-20 έτη. Ως προς την προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο, το 55,8% (N=58) των εκπαιδευτικών έχει εργαστεί λιγότερο από 5 έτη και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη προϋπηρεσία (24%, N=25). Επιπλέον, παρατηρείται ότι ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν είχε διοικητική προϋπηρεσία (63,5%, N=66) καθώς επίσης δεν είχε διοικητική προϋπηρεσία και σε διαπολιτισμικό σχολείο (73,1%, N=76) (Διάγραμμα 5.1- Διάγραμμα 5.9).

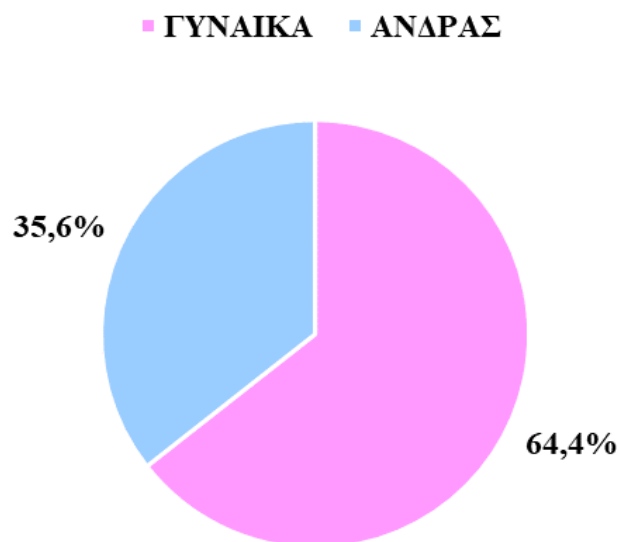
Πίνακας 5.1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων (N=104)

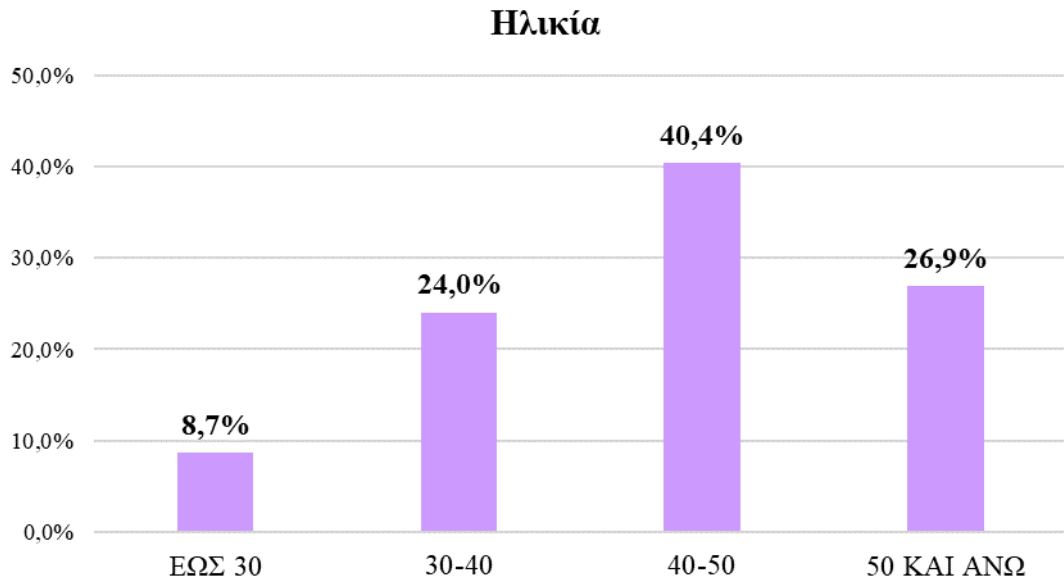
	N	%
Φύλο		
ΓΥΝΑΙΚΑ	67	64,4
ΑΝΔΡΑΣ	37	35,6
Ηλικία		
ΕΩΣ 30	9	8,7
30-40	25	24,0

40-50	42	40,4
50 ΚΑΙ ΑΝΩ	28	26,9
Εργασιακή σχέση		
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	41	39,4
ΜΟΝΙΜΟΣ	63	60,6
Θέση υπηρεσίας		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	82	78,8
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ /	22	21,2
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		
Υψηλότερος τίτλος σπουδών		
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ / ΑΤΕΙ	25	24,0
ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΥ	9	8,7
ΠΤΥΧΙΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ		
ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	59	56,7
ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ		
ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	11	10,6
ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ		
Συνολική εκπαιδευτική		
προϋπηρεσία		
ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	18	17,3
5-10 ΕΤΗ	18	17,3
10-15 ΕΤΗ	14	13,5
15-20 ΕΤΗ	26	25,0
20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	28	26,9
Προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό		
σχολείο		
ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	58	55,8
5-10 ΕΤΗ	25	24,0
10-15 ΕΤΗ	8	7,7
15-20 ΕΤΗ	7	6,7
20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	6	5,8
Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας		
ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	66	63,5

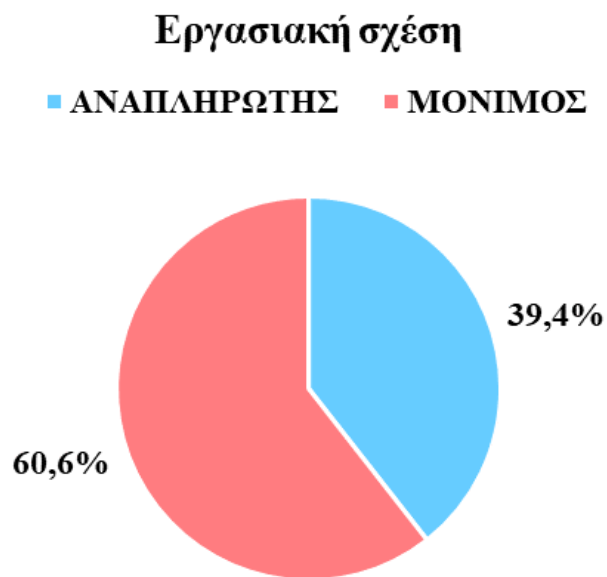
ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	15	14,4
3-6 ΕΤΗ	10	9,6
6-9 ΕΤΗ	6	5,8
9-12 ΕΤΗ	4	3,8
12 ΕΤΗ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	3	2,9
Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε		
διαπολιτισμικό σχολείο		
ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	76	73,1
ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	15	14,4
3-6 ΕΤΗ	5	4,8
6-9 ΕΤΗ	5	4,8
9-12 ΕΤΗ	1	1,0
12 ΕΤΗ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	2	1,9



Διάγραμμα 5.1
Κατανομή του φύλου του δείγματος



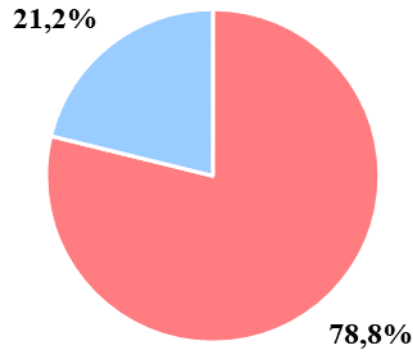
Διάγραμμα 5.2
Κατανομή της ηλικίας του δείγματος



Διάγραμμα 5.3
Κατανομή της εργασιακής σχέσης του δείγματος

Θέση υπηρεσίας

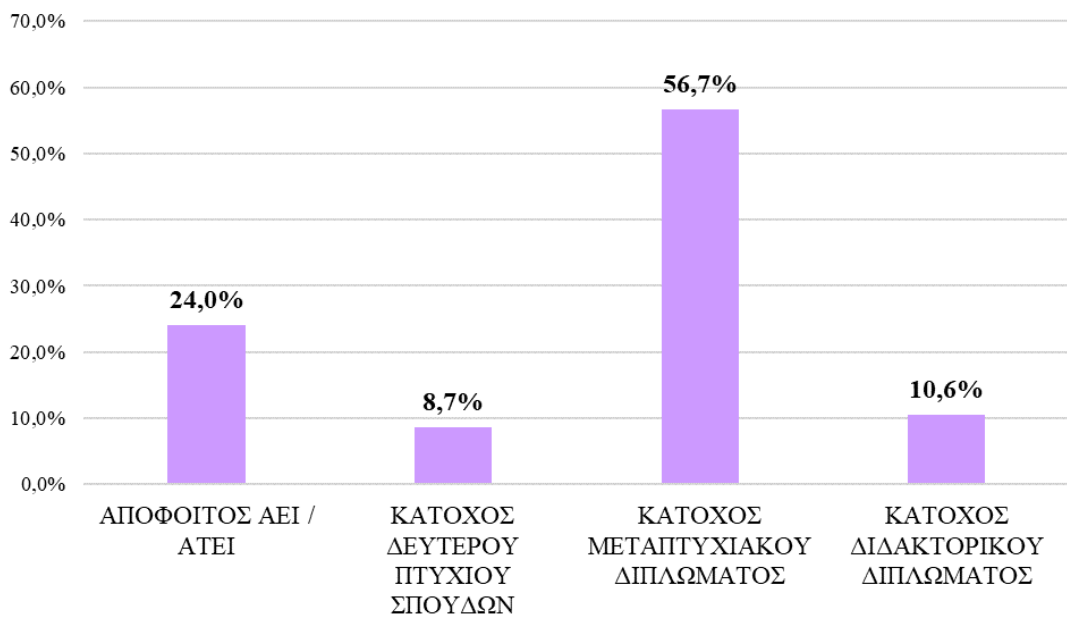
■ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ■ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ



Διάγραμμα 5.4

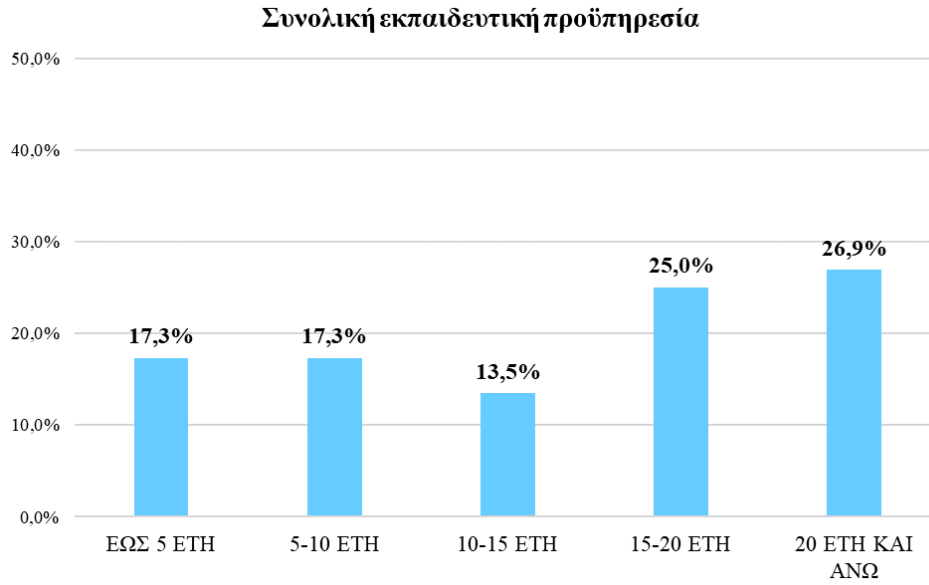
Κατανομή της θέσης υπηρεσίας του δείγματος

Υψηλότερος τίτλος σπουδών



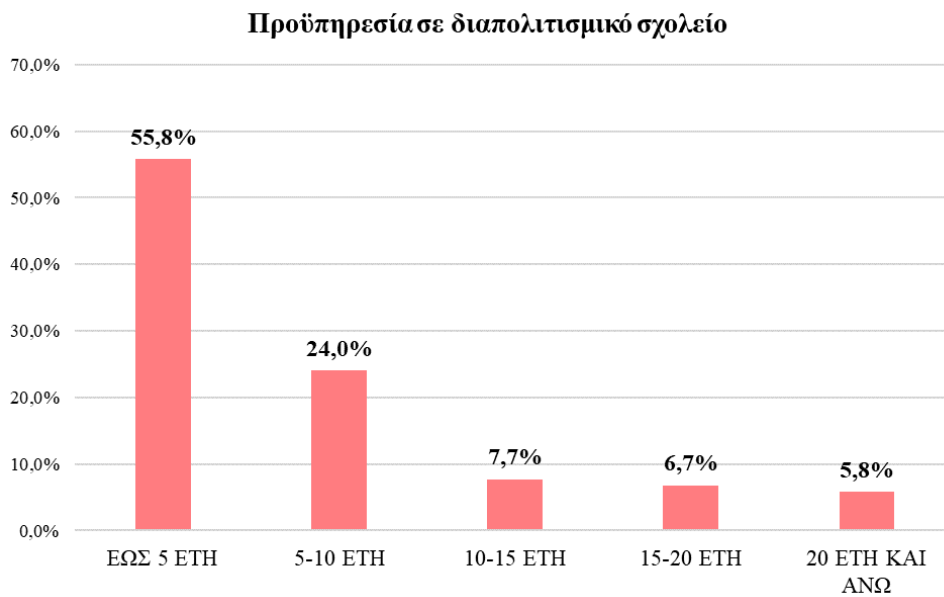
Διάγραμμα 5.5

Κατανομή του τίτλου σπουδών του δείγματος



Διάγραμμα 5.6

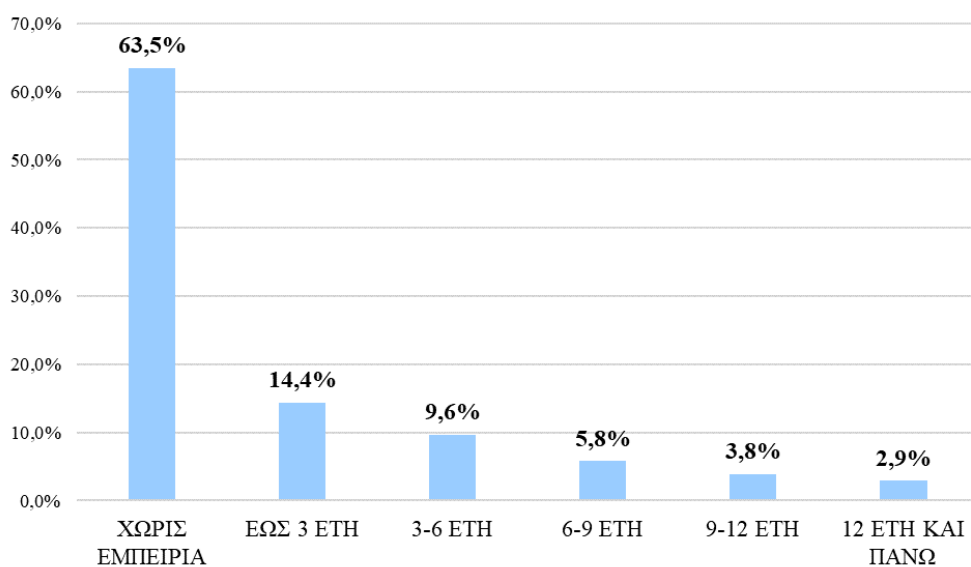
Κατανομή της συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας του δείγματος



Διάγραμμα 5.7

Κατανομή της προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο του δείγματος

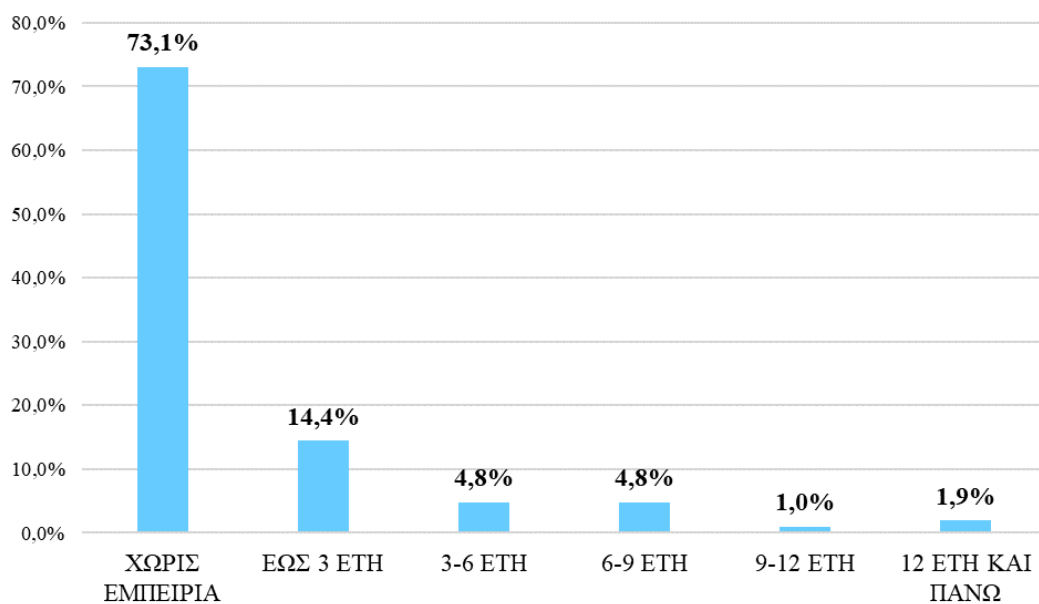
Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας



Διάγραμμα 5.8

Κατανομή των ετών διοικητικής προϋπηρεσίας

Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο



Διάγραμμα 5.9

Κατανομή των ετών διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο

5.2 Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων ερευνητικών ερωτημάτων.

Στον Πίνακα 5.2 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο διευθυντής μιας διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας οφείλει να διαμορφώνει ένα καλό επίπεδο διαπολιτισμικής κουλτούρας (M.O. = 4,76), η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστική στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας (M.O. = 4,75), η προσπάθεια διαμόρφωσης διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας από την ηγεσία βοηθάει πάρα πολύ στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων (M.O. = 4,74), ο διευθυντής υποχρεούται να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ηθικές και παρακινητικές (M.O. = 4,70), η άρτια επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο μπορεί να διαμορφώσει τη διαπολιτισμική σχολική κουλτούρα του (M.O. = 4,70), οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας πρέπει να χαρακτηρίζονται από αμοιβαία υποστηρικτικότητα (M.O. = 4,69) και τέλος η ύπαρξη ηγετικού οράματος έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας (M.O. = 4,53). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν λίγο για το σχολείο ότι υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας μεταξύ του συλλόγου (M.O. = 4,20), επιδιώκεται η συνοχή μέσω ανταλλαγής εμπειριών, αξιών, κατανόησης και πρακτικών και προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους (M.O. = 4,15), η δίκαιη αντιμετώπιση της ηγεσίας είναι αυτή που λύνει τα προβλήματα (M.O. = 4,02), παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ισότιμες ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις (M.O. = 4,00), η ηγεσία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν ρίσκα και να καινοτομούν κατά τις μαθησιακές διαδικασίες (M.O. = 3,99) και τέλος η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (M.O. = 3,89).

Πίνακας 5.2
Περιγραφικά μέτρα για το ερευνητικό ερώτημα 2

	M.O.	T.A.	Min	Max
Ο διευθυντής πρέπει να παρέχει ηθικές και παρακινητικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς	4,70	,605	1	5
Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας πρέπει να χαρακτηρίζονται από αμοιβαία υποστηρικτικότητα	4,69	,592	2	5
Η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστική στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας	4,75	,570	1	5
Η ύπαρξη ηγετικού οράματος έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας	4,53	,668	2	5
Ο διευθυντής μιας διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνει ένα καλό επίπεδο διαπολιτισμικής κουλτούρας	4,76	,566	1	5
Η άρτια επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο μπορεί να διαμορφώσει τη διαπολιτισμική σχολική κουλτούρα του	4,70	,538	2	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας μεταξύ του συλλόγου	4,20	,840	1	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, επιδιώκεται η συνοχή μέσω ανταλλαγής εμπειριών, αξιών, κατανόησης και πρακτικών και προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	4,15	,868	1	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, η δίκαιη αντιμετώπιση της ηγεσίας είναι αυτή που λύνει τα προβλήματα	4,02	1,070	1	5

Στο σχολείο που εργάζομαι, παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ισότιμες ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις	4,00	1,061	1	5
Η προσπάθεια διαμόρφωσης διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας από την ηγεσία βοηθάει πάρα πολύ στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων	4,74	,521	2	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	3,89	1,060	1	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, η ηγεσία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν ρίσκα και να καινοτομούν κατά τις μαθησιακές διαδικασίες	3,99	1,075	1	5

Στον Πίνακα 5.3 απεικονίζονται τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα 3. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο συμφωνούν απόλυτα με τις δηλώσεις ότι θεωρούν ότι είναι σημαντικό για την ομαλή λειτουργία του σχολείου η ηγεσία να προσπαθεί να προνοεί γεγονότα και καταστάσεις (M.O. = 4,74), ότι η προσπάθεια διαμόρφωσης διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας από την ηγεσία βοηθάει πάρα πολύ στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων (M.O. = 4,74), η κατανόηση κοινωνικών και ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών είναι το κλειδί της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (M.O. = 4,66), είναι σημαντικό για την επίλυση ενός σχολικού προβλήματος η ηγεσία να οραματίζεται πλήθος λύσεων έτσι ώστε να βρει τη βέλτιστη λύση σε αυτό (M.O. = 4,64), ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τις προσωπικότητες των μαθητών γιατί αυτό βοηθά στην εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών σε περίπτωση σύγκρουσής τους (M.O. = 4,63), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων έναντι της ατομικής αντιμετώπισής τους (M.O. = 4,63), ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στους άλλους (M.O. = 4,62) και

τέλος είναι ευαίσθητοι στα συναισθήματα και τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (M.O. = 4,60). Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν λίγο με το ότι είναι καλοί παρατηρητές στα συναισθήματα των άλλων (M.O. = 4,50), μπορούν να καταλάβουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους με βάση τη συμπεριφορά τους (M.O. = 4,38), είναι απόλυτα ικανοί να επέμβουν στη συναισθηματική αποφόρτιση των άλλων όταν χρειαστεί (M.O. = 4,35) καθώς και ότι στο σχολείο που εργάζονται, υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας μεταξύ του συλλόγου (M.O. = 4,20).

Πίνακας 5.3

Περιγραφικά μέτρα για το ερευνητικό ερώτημα 3

	M.O.	T.A.	Min	Max
Είμαι καλός παρατηρητής στα συναισθήματα των άλλων	4,50	,668	1	5
Ενδιαφέρομαι για το τι συμβαίνει στους άλλους	4,62	,596	2	5
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων	4,60	,631	1	5
Είμαι απόλυτα ικανός να επέμβω στη συναισθηματική αποφόρτιση των άλλων όταν χρειαστεί	4,35	,747	1	5
Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου με βάση τη συμπεριφορά τους	4,38	,685	2	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας μεταξύ του συλλόγου	4,20	,840	1	5
Η κατανόηση κοινωνικών και ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών είναι το κλειδί της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας	4,66	,617	1	5
Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τις προσωπικότητες των μαθητών γιατί αυτό βοηθά στην εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών σε περίπτωση σύγκρουσής τους	4,63	,641	2	5

Είναι σημαντικό για την ομαλή λειτουργία του σχολείου η ηγεσία να προσπαθεί να προνοεί γεγονότα και καταστάσεις	4,74	,462	3	5
Είναι σημαντικό για την επίλυση ενός σχολικού προβλήματος η ηγεσία να οραματίζεται πλήθος λύσεων έτσι ώστε να βρει τη βέλτιστη λύση σε αυτό	4,64	,606	2	5
Η προσπάθεια διαμόρφωσης διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας από την ηγεσία βοηθάει πάρα πολύ στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων	4,74	,521	2	5
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων έναντι της ατομικής αντιμετώπισής τους	4,63	,685	1	5

Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα για τις ερωτήσεις που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα 4. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα με το ότι η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους (M.O. = 4,74). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο με τις δηλώσεις ότι η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς μάθηση (M.O. = 4,33), ότι στο σχολείο που εργάζονται, η ηγεσία προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνει τις συνθήκες μάθησης (M.O. = 4,03), στο σχολείο που εργάζονται, παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση συνθηκών της μάθησής τους (M.O. = 3,97) και τέλος ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση (M.O. = 3,94).

Πίνακας 5.4
Περιγραφικά μέτρα για το ερευνητικό ερώτημα 4

	M.O.	T.A.	Min	Max
Η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους	4,74	,591	2	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση συνθηκών της μάθησής τους	3,97	1,092	1	5
Στο σχολείο που εργάζομαι, η ηγεσία προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνει τις συνθήκες μάθησης	4,03	,980	1	5
Περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση	3,94	,901	1	5
Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς μάθηση	4,33	1,009	1	5

Στον Πίνακα 5.5 παρουσιάζεται ο έλεγχος Mann-Whitney προκειμένου να αξιολογηθεί εάν διαφέρει η ενσυναίσθηση σύμφωνα με το φύλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($z = -1,172$, $p = 0,241$) καθώς παρατηρήθηκαν παρόμοια επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Πίνακας 5.5
Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με το φύλο

	Φύλο	N	Διάμεσος (Q1-Q3)	z	p
Ενσυναίσθηση	ΓΥΝΑΙΚΑ	6	4,58 (4,17-	-	,24
	A	7	4,83)		
	ΑΝΔΡΑΣ	3	4,5 (4,08-4,79)		
		7		1,172	1

Στον Πίνακα 5.6 παρουσιάζεται ο έλεγχος Kruskal-Wallis για την αξιολόγηση πιθανών διαφορών στην ενσυναίσθηση σύμφωνα με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ενσυναίσθηση ($K-S = 3,877$, $p = 0,144$) καθώς οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ηλικίας είχαν παρόμοια επίπεδα ενσυναίσθησης.

Πίνακας 5.6

Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την ηλικία

	Ηλικία	N	Διάμεσος (Q1-Q3)	K-S	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 40	34	4,46(4-4,69)	3,877	,144
	40-50	42	4,67(4,17-4,83)		
	50 ΚΑΙ ΑΝΩ	28	4,58(4,08-4,98)		

Στον Πίνακα 5.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis προκειμένου να διερευνηθεί εάν η ενσυναίσθηση διαφέρει ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ενσυναίσθηση ($K-S = 16,147$, $p = 0,003$) και μέσω των πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως 5 έτη έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς έχουν από 15-20 έτη ($p = 0,003$) ή πάνω από 20 έτη ($p = 0,005$).

Πίνακας 5.7

Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία

	Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία	N	Διάμεσος (Q1-Q3)	K-S	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	18	4,17(3,9-4,5)	16,147	,003
	5-10 ΕΤΗ	18	4,54(4,08-4,77)		

10-15 ΕΤΗ	14	4,67(4,08-4,94)
15-20 ΕΤΗ	26	4,75(4,35-4,88)
20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	28	4,67(4,15-5)

Στον Πίνακα 5.8 παρουσιάζεται ο έλεγχος Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθεί εάν διαφέρει η ενσυναίσθηση σύμφωνα με την προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο. Αναλυτικότερα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($K-S = 5,218$, $p = 0,074$) καθώς βρέθηκαν παρόμοια επίπεδα ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως από την προϋπηρεσία τους σε διαπολιτισμικό σχολείο.

Πίνακας 5.8

Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο

Προϋπηρεσί α σε διαπολιτισμικό σχολείο		N	Διάμεσος (Q1-Q3)	K-S	p
Ενσυναίσθησ η	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	5	4,5(4,08-	5,21	,07
		8	4,75)	8	4
	5-10 ΕΤΗ	2	4,75(4,29-5)		
		5			
	10 ΚΑΙ ΑΝΩ	2	4,5(4,13-		
	1	4,88)			

Στον Πίνακα 5.9 παρουσιάζεται ο έλεγχος Kruskal-Wallis προκειμένου να αξιολογηθεί εάν διαφέρει η ενσυναίσθηση ανάλογα με τα έτη της διοικητικής

προϋπηρεσίας. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($K-S = 4,893$, $p = 0,087$) καθώς τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ήταν παρόμοια.

Πίνακας 5.9

Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας

	Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	N	Διάμεσος (Q1-Q3)	K-S	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	15	4,83(4,5-5)	4,893	,087
	3-6 ΕΤΗ	10	4,54(4,17-4,77)		
	6 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	13	4,83(4,63-5)		

Στον Πίνακα 5.10 παρουσιάζεται ο έλεγχος Mann-Whitney για την αξιολόγηση διαφορών στα επίπεδα ενσυναίσθησης ανάλογα με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($z = -0,749$, $p = 0,454$) καθώς παρατηρήθηκαν παρόμοια επίπεδα ενσυναίσθησης ανεξαρτήτως ετών διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο.

Πίνακας 5.10

Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο

	Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	N	Διάμεσος (Q1-Q3)	z	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	15	4,67 (4,17-5)	-,749	,454
	3 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	13	4,75 (4,54-5)		

5.3 Συμπεράσματα έρευνας

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και τα εκπαιδευτικά σχέδια πρέπει :

- να διακατέχονται από παιδαγωγικές και παιδοψυχολογικές μεθόδους οι οποίες να μπορούν να είναι βιώσιμες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- να είναι στοχευμένα και εξατομικευμένα έτσι ώστε να μπορούν να παρέχουν μια επιτυχημένη παιδαγωγική παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό.

Μόνο έτσι θα παρατηρηθεί μείωση της απειθαρχίας, μείωση των διαταραχών συναισθηματικής φύσεως αλλά και μείωση γενικότερων προβλημάτων που προκαλούνται από την κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων και των νεαρών παιδιών. Επιπροσθέτως, η παρουσία παιδιών με ποικίλα μαθησιακές, γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά καθιστά αναγκαίο την ύπαρξη διδακτικών παρεμβάσεων και παιδαγωγικών πρακτικών που να έχουν ως στόχο μια σαφώς πιο ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορούμε να καταλάβουμε τη σημαντικότητα της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης αλλά και των συναισθηματικών ικανοτήτων σε ένα σχολικό περιβάλλον και ειδικά σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και σε όλα τα υποπεριβάλλοντα που το αποτελούν και ειδικότερα στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους σχολικούς διευθυντές. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η ενσυναίσθηση δεν επηρεάζεται από το φύλο ή την ηλικία του εκπαιδευτικού, του διευθυντή ή του υποδιευθυντή. Αυτό το θετικό συμπέρασμα επαληθεύεται και με αντίστοιχες έρευνες σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Όμως η ενσυναίσθηση βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, δηλαδή βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως 5 έτη έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς έχουν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 15 και πάνω έτη. Θα περίμενε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας, που λογικά θα ανήκουν και σε μικρότερη ηλικιακή ομάδα, θα είχαν ίσως υψηλότερη ενσυναίσθηση από εκπαιδευτικούς που μετρούν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση αφού είναι στην αρχή

της εκπαιδευτικής τους καριέρας με όνειρα και με νεωτεριστικά εκπαιδευτικά οράματα έτοιμα για εφαρμογή.

Επιπλέον οι νέες γενιές εκπαιδευτικών επιμορφώνονται πολύ περισσότερο σε σχέση με ψυχοπαιδαγωγικά, διδακτικά και διαπολιτισμικά θέματα. Παρ' όλα αυτά η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία από 15 έτη και πάνω έχουν αναπτύξει υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Η πολυετής καθημερινότητα με τους μαθητές τους, ανέπτυξε τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και ίσως σε κάποιους επαναπροσδιόρισε τον τρόπο σκέψης, τον τρόπο συμπεριφοράς αλλά και τον τρόπο χειρισμού της πολυπλοκότητας των σχέσεων με τους μαθητές τους, με τους συναδέλφους τους αλλά και όλων των κοινωνικών σχέσεων με αποτέλεσμα οι προσωπικές αποφάσεις τους να καταλήγουν πάντα σε θετικά αποτελέσματα. Αυτό το συμπέρασμα είναι πάρα πολύ ελπιδοφόρο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας αφού στο σύνολο εκπαιδευτικοί και ηγεσία κάθε ηλικίας και συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας δείχνουν να συναισθάνονται τους άλλους, να συναισθάνονται τους μαθητές τους, να είναι κοντά σε αυτούς και να προσπαθούν για ένα καλύτερο κοινωνικό και ακαδημαϊκό μέλλον για αυτούς.

Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας έγινε μια πολύ σημαντική προσπάθεια να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η συμβολή της σχολικής ηγεσίας μπορεί να διαμορφώσει τη σχολική διαπολιτισμική κουλτούρα αλλά και πόσο καθοριστικής σημασίας είναι η αμοιβαία υποστηρικτικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας καθώς και η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ τους, στην εδραίωση αυτής της κουλτούρας.

Τα συνολικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στη θεωρητική προσέγγιση αλλά κυρίως αναδεικνύουν νέα δεδομένα για τη δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας, αφού από την ενδελεχή ανάλυση των στατιστικών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται πως τόσο η σχολική ηγεσία, όσο και οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας είναι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένοι και πανέτοιμοι να ανταποκριθούν θετικά στις προκλήσεις και τα προβλήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Είναι ικανοί να διαμορφώνουν μια σχολική διαπολιτισμική κουλτούρα, η οποία μπορεί να δημιουργήσει τη προϋπόθεση για τη συνεχόμενη ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται αλλά και των αξιών των

μαθητών τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη για να υπάρχει μια άκρως δημοκρατική συμβίωση στο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με το εάν η δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση του διαπολιτισμικού ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι χαρακτηριστικά που βοηθούν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων τα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά. Οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία συμφωνούν απόλυτα ότι η κατανόηση κοινωνικών και ατομικών διαφορών μεταξύ αλλοεθνών μαθητών είναι το κλειδί της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Επισημαίνουν την εστίασή τους στην προώθηση της ισότητας, της δικαιοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού.

Ο διαπολιτισμικός ηγέτης πρέπει να είναι μετασχηματιστικός ηγέτης. Να είναι δυναμικός και να μεταβάλλεται έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε οποιοσδήποτε συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό του οργανισμό. Πρέπει να μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχική δράση όλων, να μπορεί να αναιρέσει τον ανταγωνισμό, να μπορεί να επιτύχει την αρμονική συνύπαρξη όλων, να μπορεί να αντιμετωπίσει άμεσα και με επιτυχία οποιαδήποτε κρίση προκύψει στο σχολείο. Να είναι ικανός να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του εξαλείφοντας τη δυσπιστία τους και οποιαδήποτε αρνητική τους στάση και γενικά να μπορεί να επιλύει δίκαια και ηθικά οποιαδήποτε πρόβλημα.

Η αειφόρος σχολική ηγεσία είναι αυτή που βάζει πάντα τη μάθηση στο επίκεντρο ολόκληρης της δράσης της. Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς του διαπολιτισμικού ηγέτη είναι να προάγει το εκπαιδευτικό έργο. Να προάγει τη μάθηση όπου μέσω αυτής βελτιώνεται η ζωή των μαθητών του. Ο διαπολιτισμικός ηγέτης πρέπει να προσπαθεί για τη βελτίωση του επιπέδου διδασκαλίας αλλά και την ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Να είναι ικανός να εντοπίζει έγκαιρα τόσο τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις όσο και τους μαθητές με υψηλές, ώστε να παρέχεται ενίσχυση και προς τις δύο πλευρές. Να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, να προσπαθεί για την αύξηση της μαθησιακής εμπλοκής και να παρακολουθεί τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών. Επομένως από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώθηκε πως η σχολική ηγεσία ενός διαπολιτισμικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην

Ελλάδα επηρεάζει θετικά και σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση και τη βελτίωση των συνθηκών της αφού όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σχεδόν απόλυτα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Γεωργαράς, Κ. (2013). *Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση : Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης*. Επιστημονικό δίκτυο εκπαίδευσης ανηλίκων. Αναρτήθηκε από <http://cretaadulthoodeduc.gr>

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Τόμ. 1ος). Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικός Λόγος, 1, 7-20.

Γόγολα, Α. (2016). *Κατανεμημένη ηγεσία: Ο ρόλος της στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό*. Μεταπτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γρίβα, Ε., Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο

Δεληλίγκα, Σ., Ταρατόρη, Ε., & Μπεκιάρη, Α. (2017). *Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου*. Παιδαγωγική επιθεώρηση.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Κριτική θεώρηση.

Κατσίρας, Λ. Β. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης*. Αθήνα : Gutenberg.

Λαγουδάκος, Μ., *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. 2ο ΠΕΚ Αθήνας: Δημοσιεύσεις-Άρθρα.

Λαζαρίδου, Α., & Μπέκα, Α. (2016). *Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό: εκπ@ιδευτικός κύκλος, τόμος 4, τεύχος 3, 2016.

http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_7.pdf

Μάγος, Κ. (2013). *Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Χ. Γκόβαρης, Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο (σσ. 199- 222). Αθήνα: Gutenberg

Μάγος, Κ.(2013). «Όταν το βασιλόπουλο συνάντησε τον Κέλογλαν»: Το λαϊκό παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.

Μαλιγκούδη, Χ., Τσαουσίδης, Α. (2020). *Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών*. Αναρτήθηκε από :

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/22066>

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν*. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.). Φύλο και Σχολική Πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μήτσης Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η., & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). *Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου*. 5th International Conference in Open & Distance Learning. Athens-Greece: PROCEEDIN.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management & Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Πειραιάς: Εκδόσεις Σταμούλη.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο*. Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μπένου.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο., (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατροπός

Πανταζής, Κ. Σιδέρη Λ., Χρονόπουλος, Γ., (2006). *Ο ρόλος του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο*

Παντελόγλου, Λ. (2015). *Η ορθογραφία στην περιγραφή και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αναρτήθηκε από : <http://ins.web.auth.gr>

Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα*. Στα: Πρακτικά 1 ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», Κοζάνη.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Παπανικολάου, Ν. (2014). *Η Σχολική Επίδοση των Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Στο: Δ., Δασκαλάκης, (επιμ.). Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αθήνα: Διάδραση.

Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός – Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση (Τόμος Α)*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αθήνα: Ιων

Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός – Στρατηγικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση (Τόμος Β)*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αθήνα: Ιων

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., (2008). *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (θεωρία και μελέτη περιπτώσεων)* Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραβάκος, Κ. (2012). *Σύγχρονες μορφές ηγεσίας σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu>

Στιβακτάκης, Ε. (2005). *Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας στην α΄/βάθμια και β΄/βάθμια εκπαίδευση*. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄ /βάθμιας & Β΄ /βάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2-4 Δεκεμβρίου 2005 (σσ. 170-184). Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <http://www.elemedu.upatras.gr/>

Στιβακτάκης, Ε., Κρεβετζάκη, Ε. (2012). *Ο Διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή του*. Στο Κ. Μαλαφάντης, Θ. Μπάκας, (Επιμ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα, 2-4 Νοεμβρίου 2012 (σσ. 3-18). Ιωάννινα.

Ανακτήθηκε από: <http://www.pee.gr/?p=2105>

Στιβακτάκης, Ε., Κρεβετζάκη, Ε, Φραγκούλης, Ι. (2017). *Αποτελεσματική Ηγεσία: ο διευθυντής σχολικής μονάδας και ο ρόλος του ως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης*. Στο Λ. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης, Δ. Πάντα (Επιμ.), 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Αποτελεσματικής Διοίκησης και Ηθικών αξιών, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα, 24-26 Νοεμβρίου 2017 (325-334). Θεσσαλονίκη.

Ανακτήθηκε από: <http://www.leadership2017.uom.gr>

Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες Εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Τρέσσου, Ε., & Μητακίδου, Σ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις εμπειρίες τους*.

Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φουσέκα, Μ. (1994). *Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Εκπαιδευτική κοινότητα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική Και Συναισθηματική Αγωγή Στο Σχολείο*. Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος

Ξένη

Adler, A. (1979). *Superiority and Social Interest: A Collection of Later Writings*.

Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, H. (2007). *Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? Personality and Individual Differences*. 43(1), pp.179–189. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.019>

Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Banks, J., A., (1993). *Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges*. The Phi Delta Kappan International. Vol. 75, No. 1, pp. 22-28. Ανακτήθηκε από <https://education.uw.edu/sites/default/files/20405019.pdf>

Blair, M. (2002). *Effective School Leadership: The multiethnic context*. British Journal of Sociology of Education, 23 (2), 179-191.

Bono, J. E., & Ilies, R. (2006). *Charisma, positive emotions and mood contagion*. The Leadership Quarterly. Αναρτήθηκε από : <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.008>

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage

Carr, E. G. (2000). *Reconceptualizing Functional Assessment Failures: Comments on Kennedy*. Volume 2, Issue 4. Journal of Positive Behavior Interventions, SAGE Publications

Collard, J. (2001). *Leadership and Gender: An Australian Perspective Educational Management*

Cummins, J.(2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J., (2000) *Leading schools in time of change*. McGraw-Hill Education (UK)

Duarte E. M., & Smith, S. (2000). *Foundational perspectives in multicultural education*. New York: Longman.

Elias, L. J., & Merriam, Sh. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Krieger Publishing Company.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα :
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fernández, J. (2002). *Cultura Organizacional y Centro Educativo*. (Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid).

Fullan, M. (2002). *The change leader*. Educational Leadership, 8, 16-22.
Ανακτήθηκε από <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership>

Furnham, A., Rosen, A. (2016). *The dark side of Emotional Intelligence*.
Psychology. 2016, 7, pp.326-334, Scientific Research Publishing

Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2015). *Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model*. International Journal of Leadership in Education, 21(2), 176–196.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. NY: Bantam Books.

Goleman, D., (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Πεδίο.

Gottman, J., (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα, Πεδίο.

Gumusluoglu, L., & Ilsev, A. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. Journal of Business Research.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The Globalization of intercultural Education: The politics of macro- micro integration*. London: Palgrave Macmillan.

Harris, A. (2008). *Distributed leadership: According to the evidence*. Journal of educational administration.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Φιλαδέλφεια: Open University Press.

Leeman Y.A. M. (2003), *School Leadership for Intercultural*. Intercultural Education, 14(1), 31–45. doi:10.1080/1467598032000044638

Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). *Teachers on intercultural education*. Teachers and Teaching, 11(6), 575–589. doi:10.1080/13450600500293258

Masters, M. F., & Albright, R. R. (2002). *The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*, Amacom, N.Y. 10019.

Maxcy, S. J. 2002. *Ethical school leadership*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

McGlynn, C. (2008). *Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals*. Journal of Peace Education.

Menon, M. E., & Saitis, C. (2006). *Satisfaction of pre-service and In-service teachers with primary school organization: Evidence from Greece*. Educational Management Administration & Leadership.

Moolenaar, N.M., Daly, A.J., & Slegers, P.J.C. (2010). *Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position and schools' innovative climate*. Educational Administration Quarterly, SAGE Journals.

Montilla, V.E., Just, M. & Triscari, R. (2014). *Teachers' Dispositions and Beliefs about Cultural and Linguistic Diversity*. Universal Journal of Educational Research, 2(8), 577-587

Owens, R. C. (2001). *Organizational Behaviour in Education: Instructional Leadership and School Reform*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). *On the dimensional structure of emotional intelligence*. Personality and Individual Differences, 29, pp: 313-320

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2006). *The role of trait emotional intelligence in a genderspecific model of organizational variables*. Journal of Applied Social Psychology, 36, pp: 552- 569.

Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). *Theory and Applications of Trait Emotional Intelligence*. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 23(1), 24–36. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016

Philpott, D. & Serluco, P. (2010). *Public School Emergency Preparedness and Crisis 197 Management Plan*. Plymouth, UK: Government Institutes

Pondy, R.L. (1997). *Organizational conflict: concepts and models*. Administrative Science Quarterly.

Portin, B. S. (1999). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity*. Παρουσίαση στο Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Μινεάπολη.

Robbins S.P. (1989). *Organizational behavior*, New Delhi, Prentice Hall of India, στο Singh H.M. (ed.), “Fundamentals of Educational Management”.

Stronge, H. J., Ricard, B. H. & Catano, N. (2008). *Qualities of Effective Principals*. Alexandria, USA: ASCD

Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership Is More Than IQ*. Paperback. 1st Edition, Routledge Taylor and Francis Group.

Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View. 3rd Edition.* Jossey-Bass, San Francisco, CA. Ανακτήθηκε από : <http://www.untag-smd.ac.id>

Sleeter, C. & McLaren, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference.* Albany: State University of New York Press.

Spillane, P.J. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass

Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Su Q., Ikram A., Saqib A. (2017). *Leadership styles and employees' motivation: Perspective from an emerging economy,* The Journal of Developing Areas, Volume 51 No. 4.

Theodorou, E. (2008). *Just how involved is "involved"? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus.* Ethnography and Education.

Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (2002). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Vinton, R. (2008). *Migrant parent involvement: Community, schools, & home.* Kansas: Kansas State University.

Youssef, C. M., & Luthans, F. (2012). *Positive global leadership.* Journal of World Business, 47(4), 539-547.

Διαδικτυακοί Τόποι

<https://journal.epeke.gr/manuscript/i-epidراسi-toy-styl-igesias-dioikisis-dieythinton-dimotikon-scholeion-sti-diacheirisi-krisis-apo-tis-syγκroyseis-ekpaideytikon>

<https://pekes.pdekritis.gr>

<http://2pek-athin.att.sch.gr/>

<https://unescochair.uom.gr/>

<http://iep.edu.gr/diapolitismiki/>

<https://pekesthess.sites.sch.gr/index.php/proskliseis/>

<http://www.kmaked.gr/pekes/index.php/1pekes/>

<http://www.kmaked.gr/pekes/index.php/4pekes/>

<http://attik-old.pde.sch.gr/6pekes/index.php/draseis>

<https://3pekes-edutech.uniwa.gr/>

<https://blogs.sch.gr/4pekesat/>

<https://www.minocp.gov.gr/>

<https://www.unhcr.org/gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 1

Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,949	35

Πίνακας 2

Έλεγχος κανονικότητας για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με το φύλο

	Φύλο	Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	p
Ενσυναίσθηση	ΓΥΝΑΙΚΑ	,129	67	,007
	ΑΝΔΡΑΣ	,163	37	,014

Πίνακας 3

Έλεγχος κανονικότητας για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την ηλικία

	Ηλικία	Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 40	,184	34	,005
	40-50	,162	42	,007
	50 ΚΑΙ ΑΝΩ	,898	28	,010

Πίνακας 4

Έλεγχος κανονικότητας για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία

	Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Tests of Normality		
		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	,934	18	,233
	5-10 ΕΤΗ	,637	18	,000
	10-15 ΕΤΗ	,892	14	,086
	15-20 ΕΤΗ	,880	26	,006
	20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	,863	28	,002

Πίνακας 5

Έλεγχος κανονικότητας για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με την προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο

	Προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο	Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	,154	58	,002
	5-10 ΕΤΗ	,842	25	,001
	10 ΚΑΙ ΑΝΩ	,916	21	,071

Πίνακας 6

Έλεγχος κανονικότητας για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας

	Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	Tests of Normality		
		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	,811	15	,005
	3-6 ΕΤΗ	,887	10	,157
	6 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	,734	13	,001

Πίνακας 7

Έλεγχος κανονικότητας για την Ενσυναίσθηση σε σχέση με τα έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο

	Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	Tests of Normality		
		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	,867	15	,030
	3 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	,790	13	,005

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Output SPSS

1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΓΥΝΑΙΚΑ	67	63,8	64,4	64,4
	ΑΝΔΡΑΣ	37	35,2	35,6	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ 30	9	8,6	8,7	8,7
	30-40	25	23,8	24,0	32,7
	40-50	42	40,0	40,4	73,1
	50 ΚΑΙ ΑΝΩ	28	26,7	26,9	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

3. Εργασιακή σχέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	41	39,0	39,4	39,4
	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	60,0	60,6	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

4. Θέση υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	82	78,1	78,8	78,8

	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	22	21,0	21,2	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

5. Υψηλότερος τίτλος σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ / ΑΤΕΙ	25	23,8	24,0	24,0
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ	9	8,6	8,7	32,7
Valid	ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ	59	56,2	56,7	89,4
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ	11	10,5	10,6	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

6. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	18	17,1	17,3	17,3
	5-10 ΕΤΗ	18	17,1	17,3	34,6
Valid	10-15 ΕΤΗ	14	13,3	13,5	48,1
	15-20 ΕΤΗ	26	24,8	25,0	73,1
	20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	28	26,7	26,9	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

7. Προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	58	55,2	55,8	55,8
Valid	5-10 ΕΤΗ	25	23,8	24,0	79,8
	10-15 ΕΤΗ	8	7,6	7,7	87,5

	15-20 ΕΤΗ	7	6,7	6,7	94,2
	20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	6	5,7	5,8	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

8. Έτη διοικητικής προϋπηρέσιας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	66	62,9	63,5	63,5
	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	15	14,3	14,4	77,9
	3-6 ΕΤΗ	10	9,5	9,6	87,5
Valid	6-9 ΕΤΗ	6	5,7	5,8	93,3
	9-12 ΕΤΗ	4	3,8	3,8	97,1
	12 ΕΤΗ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	3	2,9	2,9	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

9. Έτη διοικητικής προϋπηρέσιας σε διαπολιτισμικό σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	ΧΩΡΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	76	72,4	73,1	73,1
	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	15	14,3	14,4	87,5
	3-6 ΕΤΗ	5	4,8	4,8	92,3
Valid	6-9 ΕΤΗ	5	4,8	4,8	97,1
	9-12 ΕΤΗ	1	1,0	1,0	98,1
	12 ΕΤΗ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	2	1,9	1,9	100,0
	Total	104	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		105	100,0		

	21. Ο διευθυντής πρέπει να παρέχει ηθικές και παρακινητικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς	22. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγέσις πρέπει να χαρακτηρίζονται από αμοιβαία υποστηρικτικότητα	23. Η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγέσις είναι καθοριστική στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας	24. Η ύπαρξη ηγετικού οράματος έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση η σχολικής κουλτούρας	25. Ο διευθυντής μιας διαπολιτισμική σχολικής μονάδας πρέπει να έχει ένα καλό επίπεδο διαπολιτισμική κουλτούρας	26. Η άρτια επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας σε ένα διαπολιτισμικ ό σχολείο μπορεί να διαμορφώσει τη διαπολιτισμικ ή σχολική κουλτούρα του	27. Στο σχολείο που εργάζομαι, υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητα μεταξύ του συλλόγου	28. Στο σχολείο που εργάζομαι, επιδίδεται η συναγή μέσω ανταλλαγής εμπειριών, αξιών, κατανόησης και πρακτικών και προωθούντ αι πρότυπα συνεργασία ς ανάμεσα σε όλους	29. Στο σχολείο που εργάζομαι, η δικαιη αντιμετώπισ η της ηγέσις είναι αυτή που λύνει τα προβλήματα	30. Στο σχολείο που εργάζομαι, παρέχονται στους εκπαιδευτικού ς ισότιμες ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις	36. Η προσπάθεια διαμόρφωσης διαπολιτισμική ς σχολικής κουλτούρας από την ηγέσις βοηθάει πάρα πολύ στην αποτελεσματικ ή αντιμετώπιση των συγκρούσεων	40. Στο σχολείο που εργάζομαι, η σχέση της ηγέσις με τη μάθηση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμο ύ για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	41. Στο σχολείο που εργάζομαι, η ηγέσις ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικού ς να παίρνουν ρίσκα και να κανοηθούν κατά τις μαθησιακές διαδικασίες
Valid	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
N Missin g	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,70	4,69	4,75	4,53	4,76	4,70	4,20	4,15	4,02	4,00	4,74	3,89	3,99
Std. Deviation	,605	,592	,570	,668	,566	,538	,840	,868	1,070	1,061	,521	1,060	1,075
Minimum	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Statistics

	15. Είμαι καλός παρατηρητής στα συναισθημάτων άλλων	16. Ενδιαφέρομαι για το τι συμβαίνει στους άλλους	17. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων	19. Είμαι απόλυτα ικανός να επεμβώ στη συναισθηματική αποφόρτιση των άλλων	20. Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται	27. Στο σχολείο που εργάζομαι, υπάρχει αμοιβαίότητα και συνυπευθυνότητα μεταξύ του συλλόγου	28. Στο σχολείο που εργάζομαι, η επιδιώκεται η ανοχή ή μέσω ανταλλαγής εμπειριών, αξιών, κατανόησης και πρακτικών και προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	29. Στο σχολείο που εργάζομαι, η δικαιοσύνη αντιμετωπίζεται ισότιμα	30. Στο σχολείο που εργάζομαι, παρέχονται οι απαραίτητες ευκαιρίες για ενεργό δράση και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες	31. Η κατανόηση κοινών νικών και ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών γιατί αυτό βοηθά στην εφαρμογή της αποτελεί ομαλές πρακτικές λειτουργίες και σκέψης	32. Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τις ομαλές λειτουργίες σχολείου γιατί οι μαθητές έχουν τη δική τους ομαλότητα	33. Είναι σημαντικό για την επίλυση ενός σχολικού προβλήματος η βοήθεια που προσπαθεί να πλῆθος ομαλές ή λύσει γρήγορα το πρόβλημα	34. Είναι σημαντικό για την επίλυση ενός σχολικού προβλήματος η βοήθεια που προσπαθεί να πλῆθος ομαλές ή λύσει γρήγορα το πρόβλημα	35. Η ψυχολογική και κοινωνική υγεία των μαθητών είναι πολύ σημαυτικό για την ομαλότητα της σχολικής διαδικασίας	36. Η προσπάθεια διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας από την ηγεσία βοηθάει πάρα πολύ στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων	37. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν τη συλλογική επίλυση προβλημάτων έναντι της ατομικής αντιμετώπισης τους
Valid	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
NMis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,50	4,62	4,60	4,35	4,38	4,20	4,15	4,02	4,00	4,66	4,63	4,74	4,64	4,78	4,74	4,63
Std.	,668	,596	,631	,747	,685	,840	,868	1,070	1,061	,617	,641	,462	,606	,590	,521	,685
Deviation																
Minimum	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	3	2	1	2	1

Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Statistics									
	28. Στο σχολείο που εργάζομαι, επιδιώκεται η συνοχή μέσω ανταλλαγής εμπειριών, αξιών, κατανόησης και πρακτικών και προωθούνται πρότυπα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους	38. Η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους	39. Στο σχολείο που εργάζομαι, παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση συνθηκών της μάθησής τους	40. Στο σχολείο που εργάζομαι, η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	41. Στο σχολείο που εργάζομαι, η ηγεσία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν ρίσκα και να καινοτομούν κατά τις μαθησιακές διαδικασίες	42. Στο σχολείο που εργάζομαι, η ηγεσία προσπαθεί συνεχώς να βελτιώνει τις συνθήκες μάθησης	43. Περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική αποστολή τους τη μάθηση	44. Η κουλτούρα του σχολείου παρακινεί όλους προς μάθηση	
N	Valid Missing	104 0	104 0	104 0	104 0	104 0	104 0	104 0	
Mean		4,15	4,74	3,97	3,89	3,99	4,03	3,94	
Std. Deviation		,868	,591	1,092	1,060	1,075	,980	,901	
Minimum		1	2	1	1	1	1	1	
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,949	35

Tests of Normality

	1. Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ενσυναίσθηση	ΓΥΝΑΙΚΑ	,129	67	,007	,919	67	,000
	ΑΝΔΡΑΣ	,163	37	,014	,784	37	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Ηλικία	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 40	,184	34	,005	,789	34	,000

40-50	,162	42	,007	,905	42	,002
50 ΚΑΙ ΑΝΩ	,166	28	,047	,898	28	,010

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	6. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	,138	18	,200*	,934	18	,233
	5-10 ΕΤΗ	,253	18	,003	,637	18	,000
Ενσυναίσθηση	10-15 ΕΤΗ	,199	14	,137	,892	14	,086
	15-20 ΕΤΗ	,188	26	,019	,880	26	,006
	20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	,172	28	,034	,863	28	,002

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	7. Προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	,154	58	,002	,808	58	,000
Ενσυναίσθηση	5-10 ΕΤΗ	,182	25	,031	,842	25	,001
	10 ΚΑΙ ΑΝΩ	,132	21	,200*	,916	21	,071

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	8. Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	,200	15	,107	,811	15	,005
Ενσυναίσθηση	3-6 ΕΤΗ	,187	10	,200*	,887	10	,157
	6 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	,236	13	,047	,734	13	,001

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	9. Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	,171	15	,200*	,867	15	,030
	3 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	,197	13	,178	,790	13	,005

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ranks

	1. Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ενσυναίσθηση	ΓΥΝΑΙΚΑ	67	55,06	3689,00
	ΑΝΔΡΑΣ	37	47,86	1771,00
	Total	104		

Test Statistics^a

	Ενσυναίσθηση
Mann-Whitney U	1068,000
Wilcoxon W	1771,000
Z	-1,172
Asymp. Sig. (2-tailed)	,241

a. Grouping Variable: 1. Φύλο

Statistics

Ενσυναίσθηση

N	Valid	67	
	Missing	0	
ΓΥΝΑΙΚΑ	25	4,1667	
	Percentiles	50	4,5833
	75	4,8333	
N	Valid	37	
	Missing	0	
ΑΝΔΡΑΣ	25	4,0833	
	Percentiles	50	4,5000

75	4,7917
----	--------

Ranks

	9. Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	15	13,43	201,50
Ενσυναίσθηση	3 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	13	15,73	204,50
	Total	28		

Test Statistics^a

	Ενσυναίσθηση
Mann-Whitney U	81,500
Wilcoxon W	201,500
Z	-,749
Asymp. Sig. (2-tailed)	,454
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,467 ^b

- a. Grouping Variable: 9. Έτη διοικητικής
προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο
- b. Not corrected for ties.

Statistics

Ενσυναίσθηση

N	Valid	76
	Missing	0
Percentiles	25	4,0833
	50	4,5000
	75	4,7500
N	Valid	15
	Missing	0
ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	25	4,1667
	50	4,6667
	75	5,0000
N	Valid	13
	Missing	0
3 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	25	4,5417
	50	4,7500

	75	5,0000
--	----	--------

Ranks

	6. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία	N	Mean Rank
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	18	28,14
	5-10 ΕΤΗ	18	50,25
	10-15 ΕΤΗ	14	55,39
	15-20 ΕΤΗ	26	61,75
	20 ΕΤΗ ΚΑΙ ΑΝΩ	28	59,57
	Total	104	

Test Statistics^{a,b}

	Ενσυναίσθηση
Chi-Square	16,147
df	4
Asymp. Sig.	,003

- a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 6.
Συνολική εκπαιδευτική
προϋπηρεσία

Statistics

Ενσυναίσθηση			
	N	Valid	
ΕΩΣ 5 ΕΤΗ		Valid	18
		Missing	0
		25	3,8958
	Percentiles	50	4,1667
		75	4,5000
5-10 ΕΤΗ		Valid	18
		Missing	0
		25	4,0833
	Percentiles	50	4,5417
		75	4,7708
10-15 ΕΤΗ		Valid	14
		Missing	0
	Percentiles	25	4,0833

		50	4,6667
		75	4,9375
	N	Valid	26
		Missing	0
15-20 ETH		25	4,3542
	Percentiles	50	4,7500
		75	4,8750
	N	Valid	28
		Missing	0
20 ETH ΚΑΙ ΑΝΩ		25	4,1458
	Percentiles	50	4,6667
		75	5,0000

Ranks

	7. Προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο	N	Mean Rank
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 5 ETH	58	47,09
	5-10 ETH	25	63,26
	10 ΚΑΙ ΑΝΩ	21	54,64
	Total	104	

Test Statistics^{a,b}

	Ενσυναίσθηση
Chi-Square	5,218
df	2
Asymp. Sig.	,074

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 7.

Προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό
σχολείο

Statistics

Ενσυναίσθηση			
ΕΩΣ 5 ETH	N	Valid	58
		Missing	0

		25	4,0833
	Percentiles	50	4,5000
		75	4,7500
	N	Valid	25
		Missing	0
5-10 ETH		25	4,2917
	Percentiles	50	4,7500
		75	5,0000
	N	Valid	21
		Missing	0
10 ΚΑΙ ΑΝΩ		25	4,1250
	Percentiles	50	4,5000
		75	4,8750

Ranks

	8. Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	N	Mean Rank
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 3 ETH	15	20,83
	3-6 ETH	10	13,10
	6 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	13	22,88
	Total	38	

Test Statistics^{a,b}

	Ενσυναίσθηση
Chi-Square	4,893
df	2
Asymp. Sig.	,087

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 8. Έτη
διοικητικής προϋπηρεσίας

Statistics

Ενσυναίσθηση

N	Valid	66
	Missing	0
Percentiles	25	4,0833
	50	4,4583
	75	4,7500

ΕΩΣ 3 ΕΤΗ	N	Valid	15
		Missing	0
	Percentiles	25	4,5000
		50	4,8333
		75	5,0000
3-6 ΕΤΗ	N	Valid	10
		Missing	0
	Percentiles	25	4,1667
		50	4,5417
		75	4,7708
6 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	N	Valid	13
		Missing	0
	Percentiles	25	4,6250
		50	4,8333
		75	5,0000

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
Ενσυναίσθηση	ΕΩΣ 40	34	44,29
	40-50	42	57,38
	50 ΚΑΙ ΑΝΩ	28	55,14
	Total	104	

Test Statistics^{a,b}

	Ενσυναίσθηση
Chi-Square	3,877
df	2
Asymp. Sig.	,144

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Statistics

Ενσυναίσθηση

ΕΩΣ 40	N	Valid	34
		Missing	0
	Percentiles	25	4,0000

		50	4,4583
		75	4,6875
	N	Valid	42
		Missing	0
40-50		25	4,1667
	Percentiles	50	4,6667
		75	4,8333
	N	Valid	28
		Missing	0
50 KAI ANΩ		25	4,0833
	Percentiles	50	4,5833
		75	4,9792

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Παρακάτω είναι το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο διαμοιράστηκε στους συμμετέχοντες μέσω της εφαρμογής Google Forms.

Ηγεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Παναγιώτα Λαμπροπούλου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας με θέμα «Ηγεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο» σχεδίασα το παρόν ερωτηματολόγιο. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και θα χρησιμοποιηθεί αυστηρά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή σας θα είναι πολύτιμη για την υλοποίηση της έρευνάς μου και σας ευχαριστώ πολύ πολύ!!

* Απαιτείται

Δημογραφικά και άλλα δεδομένα

1. 1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γυναίκα
 Άνδρας

2. 2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- έως 30
 30 - 40
 40 - 50
 50 και άνω

3. Εργασιακή σχέση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αναπληρωτής
 Μόνιμος

4. Θέση υπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Εκπαιδευτικός
 Διευθυντής / Υποδιευθυντής

5. Υψηλότερος τίτλος σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Απόφοιτος ΑΕΙ / ΑΤΕΙ
 Κάτοχος δεύτερου πτυχίου σπουδών
 Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
 Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

6. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- έως 5 έτη
 5 - 10 έτη
 10 - 15 έτη
 15 - 20 έτη
 20 έτη και άνω

7. Προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικό σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- έως 5 έτη
- 5 - 10 έτη
- 10 - 15 έτη
- 15 - 20 έτη
- 20 έτη και άνω

8. Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- χωρίς εμπειρία
- έως 3 έτη
- 3 - 6 έτη
- 6 - 9 έτη
- 9 - 12 έτη
- 12 έτη και άνω

9. Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικό σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- χωρίς εμπειρία
- έως 3 έτη
- 3 - 6 έτη
- 6 - 9 έτη
- 9 - 12 έτη
- 12 έτη και άνω

10. **Οι απαντήσεις για τις ερωτήσεις 10 - 44 θα είναι : Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ λίγο, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ απόλυτα** *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα
10. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Όταν θυμώνω πάντα καταφέρνω να ηρεμήσω άμεσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Είμαι καλός παρατηρητής στα συναισθήματα των άλλων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ενδιαφέρομαι για το τι συμβαίνει στους άλλους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συναισθηματική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

κατάσταση των
άλλων

18. Είμαι απόλυτα
ικανός να ελέγξω
τα συναισθήματά
μου

19. Είμαι απόλυτα
ικανός να επέμβω
στη
συναισθηματική
αποφόρτιση των
άλλων όταν
χρειαστεί

20. Πάντα μπορώ
να καταλάβω πως
αισθάνονται οι
μαθητές μου με
βάση τη
συμπεριφορά τους

21. Ο διευθυντής
πρέπει να παρέχει
ηθικές και
παρακινητικές
ευκαιρίες στους
εκπαιδευτικούς

22. Οι σχέσεις
μεταξύ
εκπαιδευτικών και
σχολικής ηγεσίας
πρέπει να
χαρακτηρίζονται
από αμοιβαία
υποστηρικτικότητα

23. Η συνεχής
ανατροφοδότηση
μεταξύ
εκπαιδευτικών και
σχολικής ηγεσίας
είναι καθοριστική
στη διαμόρφωση
σχολικής
κουλτούρας

24. Η ύπαρξη ηγετικού οράματος έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας

25. Ο διευθυντής μιας διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνει ένα καλό επίπεδο διαπολιτισμικής κουλτούρας

26. Η άρτια επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο μπορεί να διαμορφώσει τη διαπολιτισμική σχολική κουλτούρα του

27. Στο σχολείο που εργάζομαι, υπάρχει η αίσθηση αμοιβαιότητας και συνυπευθυνότητας μεταξύ του συλλόγου

28. Στο σχολείο που εργάζομαι, επιδιώκεται η συνοχή μέσω ανταλλαγής εμπειριών, αξιών, κατανόησης και πρακτικών και προωθούνται πρότυπα

συνεργασίας
ανάμεσα σε όλους

29. Στο σχολείο
που εργάζομαι, η
δίκαιη
αντιμετώπιση της
ηγεσίας είναι αυτή
που λύνει τα
προβλήματα

30. Στο σχολείο
που εργάζομαι,
παρέχονται στους
εκπαιδευτικούς
ισότιμες ευκαιρίες
για ενεργό δράση
και συμμετοχή στις
σχολικές
αποφάσεις

31. Η κατανόηση
κοινωνικών και
ατομικών
διαφορών μεταξύ
των μαθητών είναι
το κλειδί της
ομαλής
λειτουργίας της
σχολικής μονάδας

32. Ο διευθυντής
πρέπει να γνωρίζει
τις
προσωπικότητες
των μαθητών γιατί
αυτό βοηθά στην
εφαρμογή
αποτελεσματικών
πρακτικών σε
περίπτωση
σύγκρουσής τους

33. Είναι σημαντικό
για την ομαλή
λειτουργία του
σχολείου η ηγεσία
να προσπαθεί να

προνοεί γεγονότα
και καταστάσεις

34. Είναι σημαντικό
για την επίλυση
ενός σχολικού
προβλήματος η
ηγεσία να
οραματίζεται
πλήθος λύσεων
έτσι ώστε να βρει
τη βέλτιστη λύση
σε αυτό

35. Η ψυχολογική
και κοινωνική
υγεία των μαθητών
είναι πολύ
σημαντικό για την
ομαλή λειτουργία
του σχολείου

36. Η προσπάθεια
διαμόρφωσης
διαπολιτισμικής
σχολικής
κουλτούρας από
την ηγεσία βοηθάει
πάρα πολύ στην
αποτελεσματική
αντιμετώπιση των
συγκρούσεων

37. Οι
εκπαιδευτικοί
πρέπει να
επιλέγουν τη
συλλογική επίλυση
προβλημάτων
έναντι της
ατομικής
αντιμετώπισής
τους

38. Η ηγεσία και οι
εκπαιδευτικοί
πρέπει να
ενθαρρύνουν τους

μαθητές να
αναλαμβάνουν
ευθύνη για τη
μάθησή τους

39. Στο σχολείο
που εργάζομαι,
παρέχονται στους
μαθητές ευκαιρίες
να συμμετέχουν
ενεργά στις
σχολικές
αποφάσεις που
αφορούν τη
βελτίωση
συνθηκών της
μάθησής τους

40. Στο σχολείο
που εργάζομαι, η
σχέση της ηγεσίας
με τη μάθηση
αποτελεί
αντικείμενο
συζήτησης και
προβληματισμού
για όλα τα μέλη
της σχολικής
κοινότητας

41. Στο σχολείο
που εργάζομαι, η
ηγεσία ενθαρρύνει
τους
εκπαιδευτικούς να
παίρνουν ρίσκα και
να καινοτομούν
κατά τις
μαθησιακές
διαδικασίες

42. Στο σχολείο
που εργάζομαι, η
ηγεσία προσπαθεί
συνεχώς να
βελτιώνει τις
συνθήκες μάθησης

43. Περισσότεροι
εκπαιδευτικοί
θεωρούν ως
βασική αποστολή
τους τη μάθηση

44. Η κουλτούρα
του σχολείου
παρακινεί όλους
προς μάθηση

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες