

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ:

«Αποτελεσματικά συλ ηγεσίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Διερευνώντας
αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα

ΑΜ: Oek21035

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Καλογεράκης Παναγιώτης

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, 2023

Αφιερωμένη σε όλους τους δικούς μου ανθρώπους

Που με στήριξαν έμπρακτα

Και με οδήγησαν ένα βήμα πιο κοντά

στο όνειρό μου...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ,

Με την παρούσα παράγραφο, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της έρευνάς μου στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση των Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Καλογεράκη Παναγιώτη, για την εμπιστοσύνη που έδειξε εξ αρχής στο πρόσωπό μου. Επιπροσθέτως, τον ευχαριστώ για τα ερεθίσματα που παρείχε στο μάθημα, που αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης προκειμένου να συγκροτήσω το δικό μου πόνημα. Μείζονος σημασίας ήταν η υπομονή του και η άμεση βοήθεια και καθοδήγηση που επέδειξε κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Επίσης τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να μεταβιβάσω στον κ. Χλέτσο Μιχαήλ, διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για τη συνεργασία και στήριξη που παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, αλλά και τον κύριο Μιχελακάκη Νίκο που με τίμησε με τη συμμετοχή του στην τριμελή επιτροπή. Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα, όλους τους εκπαιδευτικούς που προθυμοποιήθηκαν να αφιερώσουν χρόνο για να συμμετέχουν στην έρευνα μου, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιό μου. Πάνω από όλα όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για την αγάπη τους, την ενθάρρυνση και ηθική στήριξή τους σε όλο αυτό το δύσκολο ταξίδι. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους δικούς μου ανθρώπους, που στάθηκαν δίπλα μου, μου έδωσαν δύναμη και έδειξαν υπομονή και υποστήριξη σε κάθε στιγμή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μαζική εισροή μεταναστών και προσφύγων επηρέασε τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο σήμερα αποτελείται από πολυπολιτισμικές ομάδες. Γι' αυτόν τον λόγο, καθοριστικής σημασίας είναι η ενσωμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία διαπολιτισμικής κουλτούρας εντός των σχολικών μονάδων. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, σπουδαίος είναι ο ρόλος των σχολικών διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Κεντρικός σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπρόσθετοι στόχοι είναι η εξέταση της επίδρασης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν και τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, αναλύεται η σχέση ανάμεσα στις εν λόγω παιδαγωγικές πρακτικές και την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για την επίτευξη των στόχων διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια τα οποία διανεμήθηκαν σε 116 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης σε Αθήνα και Πάτρα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Μετασχηματιστικό Στυλ σχολικής ηγεσίας επιδρά θετικά και ισχυρά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ το Συναλλακτικό Στυλ θετικά αλλά ασθενέστερα. Εντούτοις, το Παθητικό Στυλ δεν φάνηκε να ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των διαπολιτισμικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι οι διαπολιτισμικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού επιδρούν θετικά και σημαντικά στις παιδαγωγικές πρακτικές και τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά του. Τέλος, η παρούσα μελέτη δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται σημαντικά από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική που ακολουθείται. Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για διάλογο σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εθνοτικών μειονοτήτων. Πιο αναλυτικά, απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και εξέλιξης των σχολικών διευθυντών και εκπαιδευτικών, ώστε να ευαισθητοποιηθούν περαιτέρω στα εν λόγω ζητήματα.

Λέξεις-κλειδιά: στυλ σχολικής ηγεσίας, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικού, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παιδαγωγικές πρακτικές, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού

ABSTRACT

The massive immigrants and refugees' flow in the Greek educational system altered classrooms, which now, to a great extent, consist of multicultural students. Due to this reality, intercultural education emerged as a necessity to create a diverse school culture. School principal and teachers play a significant role in this direction. The main purpose of this study is to investigate the effects of different school leadership styles on teachers' attitudes about intercultural education. Additional research aim is the analysis of the way teachers' intercultural attitudes impact their pedagogical practices and intercultural self-efficacy. We also explore the relationship between such practices and teacher's self-efficacy regarding intercultural education.

A quantitative survey was carried out through the collection of questionnaires from 116 elementary school teachers from Athens and Patra. The results showed that Transformational Leadership Style has a positive and strong effect on teacher intercultural understanding, while Transactional Style has a positive but weaker effect. However, no significant relationship was evident between Passive-Avoidant Leadership Style and opinions. Furthermore, intercultural perspectives of educators strongly affected their multicultural pedagogical practices and self-efficacy. Finally, it was found that teacher's self-efficacy about intercultural education significantly depends on multicultural pedagogical practices. These findings highlight the need for further discussion about multicultural issues and education provided to ethnic minorities. In more detail, it is deemed necessary to promote relevant professional training programs for school principals and teachers, in order to enhance their awareness about intercultural practices and cultural diversity.

Keywords: school leadership styles, intercultural education, teacher attitudes, primary education, multicultural pedagogical practices, teacher self-efficacy

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή	8
1.1 Η προβληματική της μελέτης.....	8
1.2 Σημαντικότητα – συμβολή έρευνας.....	11
1.3 Ερευνητικοί στόχοι.....	12
1.4 Δομή διπλωματικής.....	13
Κεφάλαιο 2^ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	14
2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	14
2.1.1 Έννοια και θεωρητικές προσεγγίσεις.....	14
2.1.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	19
2.1.3 Πολιτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	22
2.1.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	25
2.1.5 Διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές.....	28
2.1.6 Διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	30
2.2 Σχολική Ηγεσία.....	31
2.2.1 Ορισμός και θεωρίες ηγεσίας.....	31
2.2.2 Στυλ ηγεσίας σχολικού διευθυντή.....	38
2.2.3 Δεξιότητες και χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας.....	43
2.2.4 Ρόλος και καθήκοντα διευθυντή για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	45
2.2.5 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα σχολικής ηγεσίας.....	50
2.2.6 Στυλ σχολικής ηγεσίας και αντιλήψεις εκπαιδευτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	52
Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία Έρευνας	54
3.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	54
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικό μοντέλο.....	55
3.3 Δείγμα έρευνας.....	57
3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	59
3.4.1 Παρουσίαση κλιμάκων.....	59
3.4.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία κλιμάκων.....	62
3.5 Διαδικασία έρευνας και ανάλυσης δεδομένων.....	69
3.6 Ηθικά ζητήματα έρευνας.....	71
Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα	73
4.1 Περιγραφική στατιστική.....	73
4.2 Επαγωγική στατιστική.....	76

4.2.1 Επίδραση Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή στις Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού.....	76
4.2.2 Επίδραση Διαπολιτισμικών Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού στις Παιδαγωγικές Πρακτικές ...	78
4.2.3 Επίδραση Διαπολιτισμικών Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού και Παιδαγωγικών Πρακτικών στη Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα.....	80
Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα	82
5.2 Προτάσεις προς εκπαιδευτικούς, διευθυντές και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής	84
5.3 Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....	86
Βιβλιογραφία	88
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο	109

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

Κεντρικός σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η εισαγωγή του αναγνώστη στο θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η προβληματική της μελέτης εστιάζοντας στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας. Τέλος, γίνεται αναφορά στους ερευνητικούς στόχους και τη δομή της μελέτης.

1.1 Η προβληματική της μελέτης

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες το εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται πιο ποικιλόμορφο από ποτέ σε γλωσσικό, εθνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Αυτό οφείλεται κυρίως στην απελευθέρωση των παγκόσμιων αγορών και στις τεχνολογικές εξελίξεις που σημειώθηκαν (Hajisoteriou & Angelides, 2014). Σύμφωνα με τον Sutton (2005) στη σύγχρονη εποχή, λόγω της παγκοσμιοποίησης, των έντονων μεταναστευτικών ροών και της πρόσφατης παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης, εντοπίζεται πληθώρα κοινωνικών ταυτοτήτων. Ως εκ τούτου, υφίσταται έντονο ενδιαφέρον αναφορικά με τον τρόπο που ο πλουραλισμός αναγνωρίζεται στο πρόγραμμα σπουδών και τη παιδαγωγική των εθνικών σχολικών συστημάτων (Hajisoteriou et al., 2018).

Η πολιτιστική ποικιλομορφία (cultural diversity) έχει αποτελέσει ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα του κλάδου της εκπαίδευσης (Georgiadis et al., 2011). Βασικό καθήκον του συγκεκριμένου κλάδου είναι να ενθαρρύνει την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα για την κοινωνική συνοχή (Danesku, 2015). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει τη συνοχή εφ' όσον λάβει υπόψη την ατομική και συνολική ποικιλομορφία των μαθητών, απορρίπτοντας την περιθωριοποίηση και τον ρατσισμό.

Ο σεβασμός της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εξάλειψη των μαθησιακών διακρίσεων και την αποφυγή ενός ενιαίου στυλ μάθησης (Danesku, 2015). Η υιοθέτηση ενός μαθησιακού στυλ συχνά περιορίζει τους μαθητές στο να υπακούν σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο μάθησης, που δεν λαμβάνει υπόψη τα ξεχωριστά ταλέντα του καθενός. Για παράδειγμα, παρέχεται μια γενικότερη γνώση, χωρίς να εξελίσσονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η φαντασία και οι ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευόμενων (Yilmaz, 2016). Συνεπώς, οι μαθητές τείνουν προς την αποτυχία, εφόσον το σχολείο δεν

εστιάζει στην ανάπτυξη των μοναδικών ταλέντων και των φιλοδοξιών τους (Hachfeld et al., 2015).

Τον τελευταίο καιρό, βασικός σκοπός της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να ενσωματώσει τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών των κρατών-μελών της (Danesku, 2015). Από αυτή την άποψη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί σπουδαία στρατηγική για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας, καθώς και για την βέλτιστη ανάπτυξη των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτής, οι νέοι ρόλοι του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τη μετουσίωση θετικών και ισορροπημένων αντιλήψεων για την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία (Hachfeld et al., 2015). Απώτερος σκοπός των προαναφερόμενων ρόλων είναι η ενημέρωση των μαθητών για τα διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα και κατ' επέκταση η αποδοχή της ετερότητας.

Για πολλά χρόνια η ελληνική κοινωνία λανθασμένα χαρακτηριζόταν ως μονοπολιτιστική (monocultural) (Palaiologou, 2004). Παρόλα αυτά, κατά τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της αυξημένης ροής προσφύγων, μεταναστών, επαναπατρισμένων και αιτούντων ασύλου, η χώρα παρουσιάζεται πιο πολιτισμικά ποικιλόμορφη από ποτέ, ενώ συχνά παρατηρούνται φαινόμενα προκαταλήψεων, ρατσισμού και βίας. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η εκπαίδευση είναι εκείνη που μπορεί να αποτελέσει όχημα μετασχηματισμού της κοινωνίας (Georgiadis & Zisimos, 2005; Gropas & Triandafyllidou, 2011; Faas, 2011). Πιο συγκεκριμένα, δύναται να βοηθήσει τα άτομα να ενσωματωθούν ομαλότερα σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Georgiadis et al., 2011). Παράλληλα, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην αποδοχή και αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι (Gropas & Triandafyllidou, 2011; Faas, 2011).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που καλείται να διαμορφώσει την ελληνική ταυτότητα και συνείδηση, καθώς και να αποτελέσει μηχανισμό διευρυμένης πολιτιστικής αναπαραγωγής (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Η παγκόσμια γνωστοποίηση των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα στον κλάδο της εκπαίδευσης, ανέδειξε την έννοια του πολιτισμού ως βασικό εργαλείο βαθύτερης κατανόησης της μετανάστευσης και των κοινωνικών της συνεπειών (Faas, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εκσυγχρονίσει τις κοινωνίες και να δημιουργήσει εύφορο έδαφος για την αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών (Luciak, 2006; Walkenhorst, 2008; Zirkel, 2008). Εκείνη αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, η οποία δεν έχει χρονικά όρια, συντελεί στη δημιουργία ενός φιλικού και αποδοτικού

εκπαιδευτικού συστήματος (Alexiadiou et al., 2010). Ιδιαίτερα γνωρίσματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η αποδοχή και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του άλλου, οι κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας, οι ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση, καθώς και η κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ένταξη (Γκόβαρης, 2001; Banks & Banks, 2010; Osler, 2011).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να αποτελέσουν πρότυπα αλλαγής ενθαρρύνοντας την κοινωνική ισότητα και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών (Hajisoteriou et al., 2018). Συγκεκριμένα, οι αξίες και οι αντιλήψεις των σχολικών διευθυντών σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώνουν τη φιλοσοφία, τις ανάγκες, τα «πιστεύω» και γενικότερα τη σχολική κουλτούρα (Zembylas & Iasonos, 2010; Hajisoteriou et al., 2018). Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (1984, σελ. 106) «οι πράξεις των σχολικών ηγετών εκφράζουν τη κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος». Ως εκ τούτου, απαιτούνται ικανοί ηγέτες που θα μπορούν να δημιουργήσουν πολυπολιτισμικές κουλτούρες που ενθαρρύνουν τη διαφορετικότητα και προωθούν μια παιδαγωγική πρακτική συμπερίληψης όλων των μαθητών (Corbett, 1999).

Αναμφισβήτητα, οι ηγέτες των σχολείων διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον. Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι τα στυλ ηγεσίας και το όραμα του διευθυντή συντελούν προς τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που ευνοεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Leeman, 2003; Adalbjarnardottir & Runarsdottir, 2006; Angelides, 2012). Ο Leeman (2003, σελ. 31) υποστηρίζει ότι «αν τα σχολεία θέλουν να δώσουν μια ευκαιρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να βασιστούν σε διευθυντές με όραμα και αποτελεσματικά ηγετικά στυλ». Η σχολική ηγεσία οφείλει να τροποποιεί την εκπαιδευτική στρατηγική, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην πολιτισμική ετερότητα, θεωρώντας την εποικοδομητικό και όχι ανασταλτικό παράγοντα (Debbag & Fidan, 2020). Συγκεκριμένα, ο διευθυντής ως υπεύθυνος διαχείρισης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού προσωπικού οφείλει να δημιουργεί ένα περιβάλλον που στοχεύει στην μακροπρόθεσμη ακαδημαϊκή και επαγγελματική ευημερία όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις (Stylianiou & Zembylas, 2019). Συμπερασματικά, ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τον μετασχηματισμό και την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται αποδοτικά στις σύγχρονες εξελίξεις. Κατ' επέκταση, η σχολική ηγεσία καλείται να δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και ισότιμης μόρφωσης όλων των μαθητών (Μελισσόπουλος, 2006; Κυριάκου & Χατζηπαναγιώτου, 2013; Brooks et al., 2017).

1.2 Σημαντικότητα – συμβολή έρευνας

Τα τελευταία χρόνια, το σύγχρονο σχολείο απαρτίζεται από μαθητές διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων, στρέφοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον προς τη μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μελέτες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη σύνθεση αποτελεσματικών σχολείων που προσαρμόζουν τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών (Henderson, 2012). Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλει σημαντικά η ηγεσία του σχολείου, αφού διαδραματίζει πρωτεύων ρόλο στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων. Πιο αναλυτικά, παρέχει κίνητρα και διαμορφώνει θετικές αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας ένα σχολικό κλίμα που ενθαρρύνει την πολυπολιτισμικότητα της τάξης. Εν ολίγοις, η σχολική ηγεσία είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ισότητας εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Huang et al., 2020).

Σύμφωνα με τη μελέτη του McGlynn (2008), τα στυλ ηγεσίας των διευθυντών καθορίζουν σημαντικά τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων από την πλευρά των εκπαιδευτών αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, υφίσταται σημαντική σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικότητας, υποστηρίζοντας ότι η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης εξαρτάται σημαντικά από το στυλ διοίκησης των σχολικών ηγετών, οι οποίοι εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ευνοούν προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, η υιοθέτηση συγκεκριμένων μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας, δεδομένου ότι δεν υφίσταται ένα ενιαίο και αποδοτικό στυλ (Zembylas & Iasonos, 2010). Σύμφωνα με τον McGlynn (2008) απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται ότι συγκεκριμένα ηγετικά στυλ και ιδιαίτερα η μετασχηματιστική ηγεσία των σχολικών διευθυντών συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαμόρφωση υποστηρικτικού σχολικού κλίματος προς την πολιτισμική ετερογένεια και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Fullan et al., 2006). Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα στυλ διοίκησης των διευθυντών επηρεάζουν είτε άμεσα είτε έμμεσα τόσο την ηγετική συμπεριφορά τους όσο και τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Kirk, 2016; Mehdinezhad, 2016).

Παρόλα αυτά, τα περισσότερα ευρήματα που εντοπίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα ελλιπή ή αδυνατούν να αναδείξουν εμπειρικά τον σπουδαίο ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Goddard, 2007; Zamblyas & Iasonos, 2010). Οι μελέτες που εξετάζουν την περίπτωση των ηγετικών στυλ των διευθυντών από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι αρκετά περιορισμένες (Hajisoteriou & Angelides, 2014; Zamblyas & Iasonos, 2010). Λόγω της αυξημένης πολιτισμικής ποικιλομορφίας του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τα δημόσια σχολεία πρέπει να είναι σε θέση να αποδέχονται τη διαπολιτισμικότητα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολείων (Rhodes & Beneicke, 2002). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής ηγεσίας θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Asimaki et al., 2018). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω απαραίτητη είναι η προετοιμασία και κατάρτιση τους με απώτερο σκοπό την βέλτιστη ανταπόκρισή τους στην κοινωνική, πολιτιστική και εθνοτική ποικιλομορφία των μαθητών (Yilmaz, 2016).

1.3 Ερευνητικοί στόχοι

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας στην διασφάλιση της πολιτισμικής ετερότητας εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της κοινωνίας γενικότερα. Οι πολιτικές που ακολουθούν οι διευθυντές για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός των σχολικών μονάδων αποτελούν σπουδαίο πεδίο έρευνας σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο. Γι' αυτόν τον λόγο, κεντρικός σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπρόσθετοι στόχοι είναι η εξέταση της επίδρασης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν και στη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, αναλύεται η σχέση ανάμεσα στις εν λόγω παιδαγωγικές πρακτικές και στην αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 116 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης σε Αθήνα και Πάτρα.

1.4 Δομή διπλωματικής

Αφού τεκμηριώσαμε την αφετηρία και τη σπουδαιότητα του αντικειμένου της εργασίας μας στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τη δομή της. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι σπουδαιότερες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούνται στην Ελλάδα, οι αντιλήψεις και οι παιδαγωγικές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, θα αναλυθούν οι θεωρίες ηγεσίας, τα ηγετικά στυλ, τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, οι στρατηγικές των επιτυχημένων διευθυντών και η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών. Επιπρόσθετα, θα γίνει αναφορά στη σχέση ανάμεσα στα στυλ διοίκησης της σχολικής ηγεσίας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναλυθεί η ερευνητική μεθοδολογία, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας. Τέλος, εντοπίζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές μελέτες. Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία και το παράρτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Κεφάλαιο 2^ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεντρικός σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η ανάλυση των εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της σχολικής ηγεσίας. Πιο αναλυτικά, περιγράφονται η έννοια, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι πολιτικές που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα, βάσει υφιστάμενων ερευνών αναλύονται οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές και η διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η έννοια και οι θεωρίες της ηγεσίας, τα στυλ διοίκησης των σχολικών διευθυντών, οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή, καθώς και ο ρόλος του στην προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα της σχολικής ηγεσίας, καθώς και στη σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στυλ και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με υφιστάμενες εμπειρικές μελέτες.

2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1.1 Έννοια και θεωρητικές προσεγγίσεις

Η εκπαίδευση έχει ως κεντρικό σκοπό την ενθάρρυνση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας αποτελώντας εποικοδομητικό παράγοντα που συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και αποδοχή μεταξύ των ατόμων ή / και των ομάδων (Dănescu, 2015). Εκείνη μπορεί να προωθήσει τη συνοχή εφόσον αποδέχεται την ατομική και συλλογική ποικιλομορφία, αποτρέποντας την περιθωριοποίηση και κοινωνική απόρριψη των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Ο σεβασμός της ατομικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή αποτελεί βασική αρχή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Intercultural Education) (Βακαλιός, 1997).

Το έντονο ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δημιούργησε μια πληθώρα ορισμών. Κατά τον Γκότοβο (2002) επικρατεί έντονη σύγχυση στην ελληνική βιβλιογραφία, η οποία βασίζεται στο γεγονός ότι υφίστανται διάφορες έννοιες όπως είναι η διαπολιτισμική αγωγή, εκπαίδευση και παιδαγωγική. Όταν γίνονται αναφορές σε συλλογικές ταυτότητες (π.χ. εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές), τότε η διαπολιτισμική αγωγή είναι ο

πιο αξιόπιστος όρος. Διαφορετικά, όταν γίνεται λόγος για επιμόρφωση πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, τότε ο πιο αξιόπιστος όρος είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Banks & Banks (2010, σελ. 3) η συγκεκριμένη έννοια είναι: 1) μια ιδέα, 2) ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα και 3) μια διαδικασία. Αναλυτικότερα, αποτελεί ιδέα, δεδομένου ότι το σχολείο κρίνεται απαραίτητο να διασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών ανεξάρτητα από την εθνική ή πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Ακόμα, χαρακτηρίζεται ως μεταρρυθμιστικό κίνημα διότι τονίζει την ανάγκη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής. Εν τέλει, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και συνεργασία των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με στόχο την αλληλοκατανόηση και αποδοχή (Μάρκου, 1997).

Άλλοι ερευνητές ορίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται σε δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις με απώτερο σκοπό την προώθηση του πολιτιστικού πλουραλισμού στο πλαίσιο μιας ποικιλόμορφης κοινωνίας και ενός αλληλεξαρτώμενου κόσμου (Bennet, 1998). Επιπλέον, αποτελεί μια «μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πρακτικής που στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών για μόρφωση σε όλους τους μαθητές» (Nieto, 1992, σελ. 208). Επιπρόσθετα, ο Γεωργογιάννης (2009, σελ. 33) με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στην «διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών».

Ανεξάρτητα από τους πολυάριθμους ορισμούς που έχουν αναπτυχθεί, η πλειονότητα των ερευνητών συμφωνεί σε ότι αφορά τους παρακάτω στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Dănescu, 2015; Niculescu & Percec, 2015):

- Σύσφιξη διαπολιτισμικών σχέσεων και ενίσχυση της αποδοχής προς το διαφορετικό.
- Προετοιμασία των ατόμων από νεαρή ηλικία σε ότι αφορά την φιλική συμβίωση σε μια πολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά ποικιλόμορφη κοινωνία.
- Δημιουργία θετικών στάσεων προς την ετερότητα, προκειμένου να μην αντιμετωπίζεται ως απειλή, αλλά ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικής ανάπτυξης και ευημερίας.
- Απόκτηση γνώσεων σε ότι αφορά την ατομική και συλλογική κουλτούρα.
- Εμφύσηση σεβασμού προς την πολιτισμική ποικιλομορφία (cultural diversity) και την κοινωνική ταυτότητα του «άλλου».

- Ενθάρρυνση για ενεργή συμμετοχή στην αποικοδόμηση μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας και στην καταπολέμηση των διακρίσεων.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (intercultural education) διαφέρει από εκείνη της πολυπολιτισμικότητας (multicultural education). Η πλειονότητα των υποστηρικτών της διαπολιτισμικότητας τονίζει ότι βασικά συστατικά είναι η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και ο διάλογος (Palaiologou & Faas, 2012). Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την επικοινωνία, την συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Συγχρόνως, αναφέρεται στην ανεκτικότητα και αποδοχή προς το διαφορετικό (Dănescu, 2015). Αντίθετα, οι ερευνητές που αναφέρονται στην πολυπολιτισμικότητα υπογραμμίζουν την αμοιβαιότητα, τον διάλογο και την κοινωνική ένταξη ως βασικά συστατικά (Meer & Modood, 2012).

Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την ύπαρξη της πολυπολιτισμικής, ωστόσο οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες (Hajisoteriou et al., 2015). Από τη μία πλευρά, η διαπολιτισμικότητα αφορά μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά, η πολυπολιτισμικότητα φανερώνει μια διαλεκτική σχέση και μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης με άτομα διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Μάρκου, 1997).

Παρόλα αυτά, σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση. Για παράδειγμα, η Γερμανία, η Ελλάδα και η Ιρλανδία προτιμούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Palaiologou & Faas, 2012). Αντίθετα, η Μεγάλη Βρετανία, η Ολλανδία, η Αυστραλία, οι Ηνωμένες Πολιτείες και ο Καναδάς αναφέρονται στην έννοια της πολυπολιτισμικότητας (Γεωργογιάννης, 2009; Hajisoteriou et al., 2015). Ιστορικά, έχει διαπιστωθεί ότι η τελευταία έννοια δεν έχει απασχολήσει επισταμένως τις βαλκανικές χώρες. Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση άρχισε να αποτελεί κεντρικό ζήτημα στα μέσα της δεκαετίας του '80. Ειδικότερα, οι Gotovos & Markou (1984) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που επέκριναν την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική και πρότειναν να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα διατήρησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην χώρα υποδοχής.

Γενικότερα, ο όρος της διαπολιτισμικότητας συνδέεται ιστορικά με το ζήτημα της αποικιοκρατίας κατά τις απολήξεις του ακόμα και σήμερα (Σταμέλος, 2002). Με άλλα λόγια, υπονοεί μια ανισομερή σχέση ανάμεσα στα άτομα, με την κάθε χώρα να καθορίζει διαφορετικά δικαιώματα για τους υπηκόους της και τους άλλους (ξένους). Μάλιστα, αυτοί οι άλλοι, πολλές

φορές, μπορεί να είναι πλέον νομικά ενταγμένοι στη χώρα όχι όμως και κοινωνικά. Έτσι, από την εν λόγω αντίφαση δημιουργούνται προβλήματα γενικά και στο σχολείο ειδικά. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, αναδεικνύεται μια ανάγκη αντιμετώπισης τόσο των προβλημάτων όσο και της αντίφασης. Την ανάγκη αυτή επιχειρεί να καλύψει, από τη μεριά της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τις διάφορες προσεγγίσεις που έχουν, μέσα στο χρόνο, δημιουργηθεί.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν τις ρίζες τους στους τομείς της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας (Δαμανάκης, 1989). Αυτές αναφέρονται στις αρχές της ισοτιμίας των πολιτισμών, της υπόθεσης της διαφοράς και των ίσων ευκαιριών. Αξιοποιώντας την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, ο Δαμανάκης (1989, σελ. 80) αναφέρει ότι:

«Η διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζει την ύπαρξη του πολιτισμικού ανταγωνισμού, υπογραμμίζει όμως ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους. Ό,τι είναι ο γερμανικός πολιτισμός για τους Γερμανούς, είναι ο ελληνικός για τους Έλληνες. Σε περίπτωση που δεν αντιμετωπίσουμε τους δύο πολιτισμούς στη βάση της ισοτιμίας, και δεν τους προωθήσουμε ανάλογα, θέτουμε το άτομο μπροστά στο δίλημμα να αποφασίσει, ποιους κανόνες ποιες αξίες και τρόπους συμπεριφοράς θα υιοθετήσει, και τι θα απορρίψει. Θα υιοθετήσει π.χ. το Ελληνόπουλο τους κανόνες φιλοξενίας της χώρας που ζει ή θα μείνει πιστό στην ελληνική παράδοση;»

Σύμφωνα με την υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς, τα άτομα κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων υστερούν σε ότι αφορά το μορφωτικό κεφάλαιο συγκριτικά με τα άτομα που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Επιπρόσθετα, τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών πρέπει να διατηρούνται και να καλλιεργούνται εντός και εκτός του σχολείου. Εν ολίγοις, η συγκεκριμένη αρχή επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση των γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον των χωρών υποδοχής (Δαμανάκης, 1989).

Ακόμα, η αρχή των ίσων ευκαιριών αναφέρεται στο γεγονός ότι η ενθάρρυνση της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς των μαθητών ενισχύει το μορφωτικό επίπεδό τους. Συνεπώς, το σχολείο «οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι, και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του, με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο» (Δαμανάκης, 1989, σελ. 81). Από την άλλη πλευρά, ο Γεωργογιάννης (2008) αναφέρεται σε τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτές αφορούν την δημιουργία θετικών αντιλήψεων σε ότι αφορά την πολιτισμική διαφορετικότητα, την αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση, το σεβασμός και τη διασφάλιση της ειρήνης.

Κατ' επέκταση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απορρίπτει τις ρατσιστικές συμπεριφορές και τις λοιπές μορφές διακρίσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας την αποδοχή του (εθνοτικού, φυλετικού, γλωσσικού, θρησκευτικού, οικονομικού και φυλετικού) πλουραλισμού (Saint-Hilaire, 2014). Συγχρόνως, τροποποιεί το πρόγραμμα σπουδών και τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα σχολεία. Δεδομένου ότι χρησιμοποιεί την κριτική παιδαγωγική ως βασική φιλοσοφία ενθαρρύνει τη γνώση, τον προβληματισμό και την πράξη (praxis) για την κοινωνική αλλαγή και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Nieto, 1992).

Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί «βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην μόρφωση και την εξισορρόπηση των διακρίσεων και εντάσεων» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σελ. 14). Ουσιαστικά, ενθαρρύνει τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα να μπορούν να εκφράζονται και να ανακαλύπτουν την ξεχωριστή κοινωνική ταυτότητά τους (Μάρκου, 1997).

Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική για την σύγχρονη κοινωνία, ωστόσο κατά διαστήματα έχει δεχτεί έντονη κριτική. Ειδικότερα, πιστεύεται ότι δεν περιορίζει τις προκατειλημμένες στάσεις των ατόμων αλλά τις εντείνει, διαιωνίζοντας τα ζητήματα των διακρίσεων και των στερεοτύπων (Γεωργογιάννης, 2009; Mikander et al., 2018). Οι επικριτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπληρώνουν ότι για να αντιμετωπιστεί το παραπάνω πρόβλημα πρέπει οι εκπαιδευτικές πρακτικές να επικεντρώνονται σε οικουμενικές αξίες. Για παράδειγμα, κρίνεται σπουδαίο να υποστηρίζεται η ατομική και όχι η συλλογική διαφορετικότητα (Mikander et al., 2018). Με άλλα λόγια, η εστίαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας οδηγεί στην αναπαραγωγή και συντήρηση των διαφορών που σημειώνονται συγκριτικά με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (Γεωργογιάννης, 2009; Γκόβαρης, 2000).

Το σχολικό περιβάλλον ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών από νεαρή ηλικία οφείλει να δημιουργεί θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το διαφορετικό, ώστε να μειώνονται τα ρατσιστικά και ξενοφοβικά φαινόμενα (Γεωργογιάννης, 2009). Η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών, η σχολική ηγεσία και το διδακτικό προσωπικό μπορούν να εμψυχήσουν θετικές στάσεις και προσδοκίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικού, πολιτισμικού ή γλωσσικού υπόβαθρου. Οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να δημιουργήσουν ένα φιλικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που αποδέχεται τις διαφορετικές κουλτούρες (Saint-Hilaire, 2014).

Κατά τον Γκόβαρη (2001, σελ. 14) η διαπολιτισμική εκπαίδευση «δεν παραπέμπει σ' ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σ' ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση». Κατ' επέκταση, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια διαδικασία αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας που οδηγεί σε αλληλοσυνεργασία με τα άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Ο ίδιος συγγραφέας συμπληρώνει επίσης ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η κριτική σκέψη με απώτερο σκοπό την βέλτιστη επικοινωνία και συναναστροφή με τον «άλλο» (Γκόβαρης, 2001, σελ. 18).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται μονάχα στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών. Εστιάζει, εξίσου, στην συνάντηση και αποδοχή της ατομικής και συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας (Dănescu, 2015). Κατ' επέκταση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική συμβάλει στην καταπολέμηση των κοινωνικών, πολιτισμικών, φυλετικών, γλωσσικών ή θρησκευτικών διακρίσεων (Palaiologou & Faas, 2012; Saint-Hilaire, 2014).

2.1.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται σε μια έντονα διεθνοποιημένη κοινωνία λόγω της συνεχής μετακίνησης των ανθρώπων και της εμφάνισης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επιτάσσουν την υιοθέτηση πολιτικών ομαλής ένταξης και επιμόρφωσης. Η εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθεί η κάθε χώρα καθορίζει το επίπεδο ενσωμάτωσης των συγκεκριμένων ατόμων, την σχολική κουλτούρα και τις σχέσεις που δημιουργούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα μέτρα και οι τακτικές που εφαρμόζονται για την ετερότητα δημιουργούν μοντέλα τα οποία είτε είναι μονοπολιτιστικά (π.χ. μοντέλο αφομοίωσης), είτε πλουραλιστικά (π.χ. πολυπολιτισμικό μοντέλο). Έτσι, υιοθετούνται μοντέλα τα οποία προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα της ετερότητας (Γεωργογιάννης, 1997).

Στην διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία εντοπίζονται πέντε μοντέλα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτά είναι 1) το μοντέλο της αφομοίωσης, 2) το μοντέλο της ενσωμάτωσης, 3) το πολυπολιτισμικό μοντέλο, 4) το αντιρατσιστικό μοντέλο και 5) το διαπολιτισμικό μοντέλο (Κεσίδου, 2008; Saint-Hilaire, 2014). Κατά καιρούς, διάφορα μοντέλα έχουν εφαρμοστεί από κάθε χώρα με απώτερο σκοπό την βέλτιστη διαχείριση της διαφορετικότητας. Για παράδειγμα,

η Ελβετία για χρόνια ακολουθούσε το μοντέλο της αφομοίωσης με αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πολιτική των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Επιπρόσθετα, η Σουηδία και η Ολλανδία αποτέλεσαν χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτυχημένης εφαρμογής του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Συγχρόνως, η Μεγάλη Βρετανία εφάρμοσε αποτελεσματικά το αντιρατσιστικό μοντέλο με έμφαση την καταπολέμηση των ρατσιστικών στάσεων και αντιλήψεων εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Hadjisoteriou et al., 2015; Palaiologou & Faas, 2012). Στη συνέχεια περιγράφονται λεπτομερώς τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1) Αφομοιωτικό Μοντέλο:

Το μοντέλο της αφομοίωσης αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά τις αρχές της δεκαετίας του '60, όπου σημειώθηκαν αυξημένες ροές μετανάστευσης (Γκόβαρης, 2001). Σύμφωνα με εκείνο οι αλλοδαποί μαθητές παθαίνουν πολιτισμικό σοκ εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι δεν είναι γνώριμοι με την γλώσσα, τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Με απώτερο σκοπό να γίνουν αποδεκτοί από τους γηγενείς μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στα ξένα για εκείνους πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά (Γεωργογιάννης, 1997). Κατ' επέκταση, παραμελούνται οι τοπικές και οικογενειακές κουλτούρες για την χάραξη μιας νέας «ανώτερης» και εθνικής κουλτούρας. Συνεπώς, δημιουργείται μια διαδικασία «αποπολιτισμού» (acculturation ή / και deculturation) και «ενπολιτισμού» του άλλου, ώστε να επέλθει η κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών εντός του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και εν γένει του κράτους (Σταμέλος, 2002).

Σε γενικές γραμμές, δεν γίνονται τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών με αποτέλεσμα να απαιτείται από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να προσαρμόζονται στα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας υποδοχής (μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση) (Γκόβαρης, 2001). Κατ' επέκταση, η μητρική γλώσσα και η πολιτισμική ταυτότητα των συγκεκριμένων μαθητών παραγκωνίζεται και αντιμετωπίζεται μειονεκτικά (Νικολάου, 2000). Το τελευταίο οδηγεί σε άσκηση έντονης κριτικής που αφορά κυρίως το γεγονός ότι το αφομοιωτικό μοντέλο είναι εθνοκεντρικό και αναπαράγει στερεοτυπικές και προκατειλημμένες αντιλήψεις (Γεωργογιάννης, 1997).

2) Μοντέλο Ενσωμάτωσης:

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης ήταν ιδιαίτερα δημοφιλές κατά το τέλος της δεκαετίας του '60, όταν διαπιστώθηκε ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές πρέπει να εντάσσονται ομαλώς στο εκπαιδευτικό σύστημα διατηρώντας όμως τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Για πρώτη φορά αναγνωρίζονται τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ετερότητας, όπως είναι η θρησκεία, οι παραδόσεις, τα έθιμα, ενώ συγχρόνως κατοχυρώνεται ο σεβασμός και η ισότητα για τα μέλη όλων των κοινωνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1999). Αν και η εκπαιδευτική πολιτική συγκριτικά με το αφομοιωτικό μοντέλο δεν άλλαξε σημαντικά, ωστόσο ενσωματώθηκαν πιο λεπτομερή και κατανοητά προγράμματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Σε γενικές γραμμές, το μοντέλο της ενσωμάτωσης επιτρέπει τη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια της ιδιωτικής ζωής τους και σε βαθμό που δεν επηρεάζουν την κοινωνική συνοχή και σταθερότητα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αν και εισέρχονται στο πρόγραμμα σπουδών κάποια χαρακτηριστικά που αφορούν την ετερότητα, ωστόσο η μάθηση της κυρίαρχης γλώσσας είναι κεντρικός σκοπός (Γεωργογιάννης, 1997; Μάρκου, 1996).

3) Πολυπολιτισμικό Μοντέλο:

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εφαρμόστηκε κατά τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ και λίγο αργότερα σε Ευρώπη, Αυστραλία και Καναδά. Σύμφωνα με εκείνο προωθείται η ενότητα μέσα από την αποδοχή και συνύπαρξη με τα άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 1997). Για πρώτη φορά γίνονται σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της μητρικής γλώσσας και των μοναδικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι, παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ενισχύοντας την αποδοχή και τον σεβασμό προς την ετερότητα (Banks, 1994).

Βέβαια, έχει ασκηθεί έντονη κριτική στο συγκεκριμένο μοντέλο, η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι ενισχύεται απλά η συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών χωρίς να επιτυγχάνεται η απαιτούμενη αλληλεπίδρασή τους (Κεσίδου, 2008). Εν ολίγοις, τα άτομα μαθαίνουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων, χωρίς να γίνονται αναφορές σε φαινόμενα ρατσισμού και προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996).

4) Αντιρατσιστικό Μοντέλο:

Το αντιρατσιστικό μοντέλο υιοθετήθηκε προς τα μέσα της δεκαετίας του '80 με σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα που αφορούν τον «θεσμικό ρατσισμό». Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα εκμάθησης περιλάμβανε τη παροχή πληροφοριών σχετικά με τη διαφορετική αντιμετώπιση των μειονοτήτων από τους κρατικούς θεσμούς. Εν τέλει, στόχος του εν λόγω μοντέλου είναι η αντιμετώπιση του ρατσισμού και η ενθάρρυνση του κράτους να αλλάξει τις απαρχαιωμένες δομές του (Μάρκου, 1997).

5) Διαπολιτισμικό Μοντέλο:

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε κυρίως στις ευρωπαϊκές χώρες κατά τη δεκαετία του '80. Αποτελεί την εξελιγμένη μορφή των προαναφερόμενων μοντέλων, με τη διαφορά ότι πλέον το εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, αλλά σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Γεωργογιάννης, 1999). Έτσι, γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν, χωρίς διακρίσεις.

Γενικότερα, σε κάθε μοντέλο εξέχοντα ρόλο διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τον μαθητικό πληθυσμό αποτελώντας φορείς αλλαγής προς μια εκπαίδευση που ενθαρρύνει την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

2.1.3 Πολιτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τη καλύτερη επιλογή δεδομένης της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Faas, 2011). Παρόλα αυτά, τη σύγχρονη εποχή πολλές κοινωνίες εφαρμόζουν έναν συνδυασμό μοντέλων και πολιτικών. Στην Ελλάδα τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν να εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 (Faas, 2011). Αυτό συνέβη εξαιτίας των προβλημάτων που αναδύθηκαν από την ανεπαρκή γνώση της γλώσσας των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων, αλλά και της εισόδου μεγάλου αριθμού Ποντίων. Με σκοπό την αντιμετώπιση των προαναφερόμενων προβλημάτων ιδρύθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής (1980-1981) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (1982-1983), τα οποία ρυθμιζόνταν με σχετικές υπουργικές αποφάσεις (Faas, 2011).

Για παράδειγμα, το άρθρο 72 του νόμου 3386/05 διασφαλίζει και περιγράφει τον τρόπο πρόσβασης των ανήλικων αλλοδαπών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Έτσι, σε θεσμικό επίπεδο διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία όλων των αλλοδαπών. Στο ίδιο άρθρο, γίνεται αναφορά για τους ανήλικους πρόσφυγες, οι οποίοι μπορούν να εισέρχονται στα ελληνικά σχολεία ακόμα και χωρίς την ύπαρξη συγκεκριμένων δικαιολογητικών (π.χ. πιστοποιητικά γέννησης, φοίτησης, κλπ) (Palaiologou, 2004).

Από το 1985 (ν. 1566/1985) ιδρύονται εγχώρια σχολεία για τη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα οποία εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα εξατομικευμένα στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες των μαθητών (Faas, 2011). Έπειτα, κατά τη δεκαετία του '90, θεσπίζεται ο νόμος 2413/96, που εστιάζει στην οργάνωση και λειτουργία διάφορων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Zambeta, 2002).

Από το 1996 μέχρι και σήμερα, βρίσκονται σε λειτουργία 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ολόκληρη τη χώρα, εκ των οποίων τα 13 είναι δημοτικά, τα 9 γυμνάσια και 4 λύκεια (Palaiologou & Faas, 2012). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, πως στην Ελλάδα για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως πολυπολιτισμικό πρέπει να αποτελείται κατά το 45% από εθνοτικές μειονότητες. Στα συγκεκριμένα σχολεία αξίζει να σημειωθεί πως εφαρμόζονται αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα με εκείνα του δημοσίου τομέα, τα οποία είναι εστιασμένα στις ιδιαίτερες μορφωτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Με τον ίδιο νόμο (Ν. 2413/96) ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο είναι υπεύθυνο για την οργάνωση και λειτουργία των προαναφερόμενων ειδικών σχολείων, καθώς και για την ομαλή ένταξη των εθνοτικών μειονοτήτων.

Σε γενικές γραμμές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται σε πρωταρχικά στάδια, τόσο σε ότι αφορά τον σχεδιασμό όσο και την πρακτική εφαρμογή των μέτρων, πολιτικών και μεθόδων της πολυπολιτισμικότητας (Palaiologou & Faas, 2012). Αυτό που απαιτείται είναι η ανανέωση των υπάρχοντων διδακτικών εγχειριδίων προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση. Επίσης, απαραίτητη είναι η τροποποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων και προγραμμάτων για την ένταξη των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων (Gkaintartzi et al., 2015). Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα εξίσου χρήζουν βελτιώσεων. Ταυτόχρονα, απαραίτητη κρίνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας (Maniatis, 2012). Μέχρι στιγμής, δεν αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστών από το ελληνικό πρόγραμμα

σπουδών. Αυτό οφείλεται κυρίως στη διάχυτη μονογλωσσική ιδεολογία και στον έντονο εθνοκεντρισμό που επικρατούν στα ελληνικά σχολεία (Gkaintartzi et al., 2015).

Παρά τα βήματα που έχουν γίνει κατά καιρούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα, ωστόσο παρουσιάζονται διάφορα προβλήματα (Palaiologou & Evangelou, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές δεν διαθέτουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους γηγενείς, καθώς εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με άνισες συνθήκες πρόσβασης (Berry et al., 2006). Τέλος, η αδυναμία διασφάλισης ίσων ευκαιριών οδηγεί τους αλλοδαπούς μαθητές προς τη πρόωγη εγκατάλειψη των σχολείων, καθώς και σε άνιση επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη (Palaiologou & Evangelou, 2011).

Δεδομένων των έντονων μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, πρόσφατα δημιούργησαν ένα σχέδιο για την εκπαίδευση των ανήλικων προσφύγων που παραμένουν εκτός σχολείου παραπάνω από ένα έτος. Συγκεκριμένα, τον Μάρτιο του 2016 συντάχθηκαν 62 Συντονιστές Εκπαίδευσης των Προσφύγων, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί με γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πολυετή εργασιακή εμπειρία και εθελοντικό έργο σε προσφυγικά καταλύματα. Επιπρόσθετα, η οργάνωση του συγκεκριμένου σχεδίου έγινε ανά ηλικιακή ομάδα ως εξής (Asimaki et al., 2018):

- Λειτουργία νηπιαγωγείων εντός των δομών φιλοξενίας προσφύγων.
- Ένταξη των παιδιών ηλικίας 6-12 ετών σε Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων.
- Ένταξη παιδιών ηλικίας 13-15 ετών σε ΔΥΕΠ Δημόσιων Γυμνασίων.
- Οργάνωση προγραμμάτων εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των προσφύγων.
- Οργάνωση αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σε συνεργασία με σχετικές ΜΚΟ.

Μέχρι τον Μάρτιο του 2017 λειτούργησαν 111 δομές εκπαίδευσης με 145 τμήματα στα οποία συμμετείχαν ενεργά 2.643 πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκαν διάφορα προβλήματα κατά την λειτουργία του σχεδίου, όπως είναι η έλλειψη συντονισμού και οι συνεχείς αλλαγές των τόπων εγκατάστασης των δομών φιλοξενίας. Τέλος, η συγκεκριμένη πολιτική δεν θεωρήθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, αφού οδήγησε σε διαχωρισμό του μαθητικού πληθυσμού και σε ενθάρρυνση των διακρίσεων κατά των μεταναστών και προσφύγων (Asimaki et al., 2018).

2.1.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν τον σπουδαιότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα με απώτερο σκοπό τη βελτιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Kahraman & Sezer, 2017). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο κρίνεται επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν μια προληπτική προσέγγιση για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας της τάξης. Βασική αρχή είναι η αντιμετώπιση του κάθε μαθητή με σεβασμό και κατανόηση, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και τις διαφορετικές εμπειρίες που προσφέρουν, εντάσσοντάς τες στην καθημερινή συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που σέβεται τη διαφορετικότητα και επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς διακρίσεις (Dubbed et al., 2019). Για να γίνει αυτό απαιτούνται ειδικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα εντοπισμού φαινομένων προκατάληψης στον εαυτό του ή στους άλλους. Με άλλα λόγια, ένας εκπαιδευτικός που είναι σε θέση να κατανοήσει τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του αναφορικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα μπορεί να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα αμοιβαίας κατανόησης για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Forrest et al., 2016).

Είναι, επίσης, σημαντικό για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν πιθανές ακούσιες συμπεριφορές περιθωριοποίησης ενάντια ορισμένων ομάδων λόγω σιωπηρών προκαταλήψεων. Εκείνες αποδεδειγμένα επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο της τάξης. Κατ' επέκταση, η διαμόρφωση αρνητικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την πολυπολιτισμικότητα μπορούν να δημιουργήσουν εμπόδια σε ότι αφορά τη συμμετοχή συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών (Karacabey et al., 2019).

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδεικνύουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις προς την πολιτισμική ετερότητα διαθέτοντας αξίες και τα χαρακτηριστικά που ευνοούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Horenczyk & Tatar, 2002). Στην πραγματικότητα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις επιδρούν σημαντικά στις συμπεριφορές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Myers, 1996), με αποτέλεσμα να αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών εντός της τάξης. Με άλλα λόγια, οι θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την πρόθεση υιοθέτησης διαπολιτισμικών πρακτικών (Horenczyk & Tatar, 2002).

Παρόλα αυτά, τα πραγματικά δεδομένα που υφίστανται για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα απογοητευτικά. Για παράδειγμα, μελέτη που διεξήχθη από τον Νικολάου (2011) έδειξε ότι περίπου το 60% των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις προς την πολυπολιτισμικότητα της τάξης, κατακρίνοντας τη συμμετοχή μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παράλληλα, το 1/3 των εκπαιδευτικών διαμόρφωσαν αρνητικές αντιλήψεις σε ότι αφορά την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτά τα ευρήματα οφείλονται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μεγαλύτερης ηλικίας με αποτέλεσμα να έχουν δεχτεί επιρροές από το αφομοιωτικό μοντέλο που επικρατούσε για πολλά χρόνια στην εκπαίδευση (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Άλλη μελέτη, με δείγμα 540 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, απέδειξε ότι η πλειονότητα των δασκάλων διαθέτει αρνητικές αντιλήψεις προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι βασικός λόγος αποτυχίας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκη, 2005). Παράλληλα, διαπιστώθηκε περιορισμένη γνώση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους περισσότερους συμμετέχοντες, καθώς και ανεπαρκές διδακτικό υλικό. Σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, βασικά αίτια αποτυχίας είναι οι ίδιοι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές και λιγότερο το προβληματικό σύστημα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δαμανάκη, 2005).

Πιο πρόσφατα, η μελέτη των Ρουσάκη & Χατζηνικολάου (2015), που συνέλλεξαν δείγμα 208 εκπαιδευτικών από σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν διέθετε επαρκή διαπολιτισμική κατάρτιση. Ως εκ τούτου, εντοπίστηκαν αρνητικές αντιλήψεις προς την πολυπολιτισμικότητα και κατ' επέκταση δυσμενή αντιμετώπιση προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και αναποτελεσματική ένταξη στο πλαίσιο της τάξης. Άλλη έρευνα απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα λόγω της αδυναμίας συνεργασίας μεταξύ γονιού και μαθητή. Επίσης, εντοπίστηκαν αρνητικές στάσεις σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση λόγω των ελλειπών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και επιμορφώσεων. Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν από τους Κολτσίδα & Τσάμη (2015), οι οποίοι εντόπισαν αρνητικές αντιλήψεις σε ότι αφορά την πολυπολιτισμικότητα λόγω των αρνητικών επιδράσεων από τα ΜΜΕ και των αναποτελεσματικών σχολικών εγχειριδίων.

Από την άλλη πλευρά, εντοπίστηκαν μελέτες που κατέληξαν σε αντίθετα αποτελέσματα, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του σήμερα διαθέτουν την κατάλληλη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση σε ζητήματα διγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας (Σκούρτου και συν., 2004). Επομένως, διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, εντοπίστηκαν δυσκολίες σε ότι αφορά την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αναδεικνύοντας ως σοβαρά προβλήματα τον εντοπισμό διαφορετικών γλωσσικών υποβάθρων που συντελούν στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Παράλληλα, οι Παπαχρήστου & Πανταζοπούλου (2015) απέδειξαν ότι η συμμετοχή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα ολοήμερα σχολεία συμβάλλει στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, εμφάνισαν αρνητικές αντιλήψεις σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τονίζοντας ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι σπουδαιότερη από οτιδήποτε άλλο.

Σύμφωνα με την μελέτη των Ζάχου & Μπομπάρá (2020), που διεξήχθη σε φοιτητές δημοτικής εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν θετικές στάσεις και αντιλήψεις σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας. Εντούτοις, όταν ερωτήθηκαν αναφορικά με την φιλοξενία ενός πολιτισμικά διαφορετικού ατόμου, τάχθηκαν ενάντια σε αυτή την πρόταση. Μέσα από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα εξακολουθούν να επηρεάζονται από την ευρύτερη κοινωνία και τα ΜΜΕ, αναδεικνύοντας την ύπαρξη σημαντικών περιθωρίων βελτίωσης σε ότι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Σγούρα και συν. (2018) εντόπισε θετικές αντιλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούσαν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Αχαΐας. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι ντόπιοι μαθητές κρίνεται απαραίτητο να εξοικειωθούν με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες και κουλτούρες, αναδεικνύοντας την ύπαρξη θετικών αντιλήψεων σε ότι αφορά την πολυπολιτισμικότητα της τάξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αναγνώρισαν την ανάγκη διαχωρισμού των προκατειλημμένων στάσεων από το σχολικό περιβάλλον, εστιάζοντας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

2.1.5 Διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές

Έρευνες έχουν δείξει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενθαρρύνει τον διάλογο παρέχοντας αποτελεσματικές λύσεις για την ομαλή ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Phuntsog, 1999). Η συνεργατική μάθηση αποτελεί τη σπουδαιότερη παιδαγωγική πρακτική για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sleeter, 2011). Μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με άτομα πλούσιας πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς, όλοι οι μαθητές αποκομίζουν πολύτιμες γνώσεις αναφορικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις κουλτούρες. Παράλληλα, γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και αναπτύσσουν κώδικες επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης. Εν ολίγοις, η συνεργατική μάθηση διδάσκει στους μαθητές πώς να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους αναπτύσσοντας υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Richards et al., 2007).

Επιπρόσθετα, η συνεχής επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γονείς ή τους κηδεμόνες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποτελεί σημαντική διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική (Krüger & Osman, 2010). Η ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού συντελεί στην εξοικείωση με το πολιτισμικό υπόβαθρο, το παρελθόν και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, με αποτέλεσμα να προσαρμόζεται σωστά η διδασκαλία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (Phuntsog, 1999). Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η πραγματοποίηση αντιρατσιστικών μαθημάτων και προγραμμάτων ενημέρωσης των διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να συντελέσει στην ομαλότερη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής, ασφάλειας, σεβασμού και ισότητας (Jackson, 1993).

Από την άλλη πλευρά, η χρήση των καλών τεχνών, όπως η μουσική και η ζωγραφική, καθιστά τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή τους, χωρίς να απαιτείται γνώση της γηγενούς γλώσσας (Jackson, 1993). Το εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα επιτυχημένης ένταξης των καλών τεχνών στη διδασκαλία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Skidmore, 2016). Πιο αναλυτικά, η μουσικοθεραπεία αποτελεί βασικό εργαλείο αποτελεσματικής ένταξης των συγκεκριμένων μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη μουσική ενθαρρύνουν την έκφραση, την αποδοχή και την ισότητα όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις (Skidmore, 2016). Παράλληλα, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, όπως βίντεο, εικόνες και ταινίες, εξοικειώνουν τους μαθητές σε θέματα διαφορετικότητας, ισότητας και πολυπολιτισμικότητας. Κατ' αυτόν τον

τρόπο, ενισχύεται η ενσυναίσθηση, ενώ συγχρόνως μειώνονται τα φαινόμενα ρατσισμού και προκαταλήψεων ενθαρρύνοντας την εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικές συμπεριφορές. Τέλος, δραστηριότητες όπως η αφήγηση ιστοριών και η παντομίμα μπορούν να συμβάλουν σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση (Jackson, 1993).

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά διαθέτουν θετικές αντιλήψεις για την πολιτισμική ποικιλομορφία της τάξης (Aktoprak et al., 2018; Athanasopoulou et al., 2018; Abacioglu et al., 2020). Ωστόσο, υφίστανται περιπτώσεις που εντοπίζονται αρνητικές αντιλήψεις και προκατειλημμένες στάσεις κατά της διαφορετικότητας, με αποτέλεσμα συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών να μην αντιμετωπίζονται ισότιμα λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρό τους (Karacabey et al., 2019). Υπάρχουν επίσης στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι σιωπηρές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται προς τους μαθητές μειονοτικών ομάδων (Karacabey et al., 2019). Επομένως, αν και γενικά να υπάρχουν θετικές αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πολυπολιτισμικότητα της τάξης, χρειάζεται περισσότερη έρευνα που να συνδέει αυτές τις αντιλήψεις με τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Για να διασφαλιστεί η ίση μεταχείριση μεταξύ όλων των μελών ενός πολιτισμικά ποικίλου μαθησιακού περιβάλλοντος, απαιτούνται στρατηγικές που προάγουν τη συνεργασία χωρίς να υπονομεύουν τη διαφορετικότητα (Forrest et al., 2016). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν θετικές αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τείνουν να υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές ομαδοσυνεργατικότητας, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία όλων των μαθητών με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και της ομαλότερης ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Forrest et al., 2016; Arvanitis, 2017; Abacioglu et al., 2020). Παράλληλα, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων των μειονοτικών ομάδων σε ότι αφορά τα ζητήματα του σχολείου, ενώ συγχρόνως διοργανώνουν μαθήματα που συντελούν στην εξοικείωση με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς (Forrest et al., 2016). Τέλος, υιοθετούν πρακτικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην πολυπολιτισμικότητα, εντάσσοντας ενεργά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και υιοθετώντας καθημερινά αντιρατσιστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία (Forrest et al., 2016; Abacioglu et al., 2020).

2.1.6 Διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια έννοια που βασίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία (ή κοινωνική θεωρία της μάθησης) και εξηγεί πώς αποκτώνται και διατηρούνται ορισμένες συμπεριφορές (Bandura, 1994). Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με την επίτευξη ενός στόχου. Αντίστοιχα, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που διαμορφώνονται αναφορικά με την ικανότητα διδασκαλίας και βελτίωσης της μάθησης και της απόδοσης των μαθητών (Choi & Lee, 2020). Ο εκπαιδευτικός αξιολογώντας τη μεταδοτικότητα και την ικανότητα διδασκαλίας του αναστοχάζεται τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στρατηγικές που ακολουθεί, καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του συγκριτικά με τις προσωπικές του αδυναμίες κατά τη διδασκαλία (Cansoy & Parlar, 2018).

Τα τελευταία χρόνια, εντοπίζεται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον προς τη διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Young et al., 2019). Συχνά γίνεται λόγος για διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά του να διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις υιοθετώντας διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές (Buzzai et al., 2022). Αν αναλογιστεί κανείς ότι τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συντελούν στην εμφάνιση ενός αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, η ανάγκη για ενίσχυση της διαπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κρίνεται επιτακτική (Perera et al., 2018; Buzzai et al., 2022). Με απώτερο σκοπό να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, πρέπει έχουν τη πεποίθηση ότι διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια και τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες (Nadelson et al., 2012).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί εκτεταμένα με τη σχολική επίδοση αποδεικνύοντας την ύπαρξη θετικής σχέσης (Yildirim & Tezci, 2016). Πιο αναλυτικά, τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται σημαντικά με τις υψηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συντελούν στην εμφάνιση χαμηλών σχολικών επιδόσεων (Mojavezi & Tamiz, 2012; Shahzad & Naureen, 2017). Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται σημαντικά από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική που ακολουθείται και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα (Nadelson et al., 2012; Roh, 2015;

Fackler & Malmberg, 2016). Για παράδειγμα, αναποτελεσματικές διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετούνται από εκπαιδευτικούς με μέτριες ή χαμηλές πεποιθήσεις ως προς την επάρκειά τους στη διδασκαλία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Παράλληλα, οι αρνητικές αντιλήψεις σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συντελεί στην εμφάνιση χαμηλών επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Nadelson et al., 2012; Roh, 2015; Fackler & Malmberg, 2016).

Στην εγχώρια βιβλιογραφία, εντοπίζονται έρευνες που έχουν αποδείξει ότι υφίστανται μέτρια προς χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε φοιτητές παιδαγωγικών σχολών λόγω των αρνητικών αντιλήψεών τους για τις μειονοτικές ομάδες και τις ελλειπείς γνώσεις σε ότι αφορά τις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές (Sprinthurakis et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, υφίσταται μελέτη που απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται αποτελεσματικοί σε ότι αφορά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Αλεξιά, 2018). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι θετικές αντιλήψεις για την πολιτισμική ετερότητα και οι αποτελεσματικές διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν συντέλεσαν σημαντικά στην εμφάνιση υψηλών επιπέδων διαπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα χαμηλότερα επίπεδα που εντοπίστηκαν στην διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα οφείλονται σε προβλήματα κατά την προετοιμασία και τις διδακτικές τεχνικές για τη διδασκαλία σε πολιτισμικά ποικιλόμορφες τάξεις (Roh, 2015; Young et al., 2019). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοί να διδάξουν σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ωστόσο εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στις δηλώσεις που σχετίζονταν με την κοινωνική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή τη συμβολή τους στην κοινωνική δικαιοσύνη και χειραφέτηση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Με άλλα λόγια, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σε θέση να επηρεάσουν θετικά και να επιφέρουν κοινωνικές αλλαγές αποκλειστικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Cansoy & Parlar, 2018).

2.2 Σχολική Ηγεσία

2.2.1 Ορισμός και θεωρίες ηγεσίας

Δεδομένης της πολυπλοκότητας της σχολικής ηγεσίας, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο (Hallinger, 2005). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), αποτελεί ένα σύνολο συμπεριφορών που αναπτύσσει ένα άτομο για τον επηρεασμό και

την καθοδήγηση των δράσεων άλλων προσώπων. Επιπρόσθετα, ο Μπουραντάς (2005) συμπληρώνει ότι η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επιρροής των στάσεων, αντιλήψεων και ενεργειών ενός μικρού ή μεγάλου συνόλου ατόμων από ένα πρόσωπο (ηγέτη), ώστε να παρακινηθούν και να επιτύχουν προκαθορισμένους στόχους.

Στον κλάδο της εκπαίδευσης, η σχολική διοίκηση αποτελεί μια διαδικασία συντονισμού των διαθέσιμων υλικών και άυλων πόρων με απώτερο σκοπό την παροχή βελτιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας (Miller et al., 2019). Επιπλέον, ο Σαΐτης (2000) ορίζει την σχολική ηγεσία ως την αξιοποίηση των απαραίτητων πόρων για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Κατά τους Hoy & Miskel (2013), αν και οι ορισμοί της ηγεσίας είναι πολυάριθμοι, ωστόσο οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: 1) τη θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (personality or trait theory), 2) τη συμπεριφορική θεωρία (behavioral theory), 3) την περιπτωσιακή θεωρία (situational approach) και 4) τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership theory).

1. Θεωρία της Προσωπικότητας ή των Ηγετικών Χαρακτηριστικών

Η θεωρία της προσωπικότητας αναφέρεται στα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός επιτυχημένου ηγέτη, όπως είναι η φιλοδοξία (Andersen, 2006). Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί την πρώτη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος της ηγεσίας και την πιο πολυσυζητημένη κατά τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, βασίζεται στην υπόθεση ότι συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά είτε είναι εγγενή είτε αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μετατρέποντάς τους σε αποτελεσματικούς ηγέτες (Palestini, 2009; Nourthouse, 2010). Με άλλα λόγια, αυτή η προσέγγιση εξηγεί γιατί μερικοί άνθρωποι μπορούν να επηρεάσουν και να καθοδηγήσουν σημαντικά την συμπεριφορά ορισμένων ατόμων, ενώ άλλοι δεν δύνανται να τα καταφέρουν (Frieder et al., 2018). Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως η θεωρία των ηγετικών χαρακτηριστικών περιλαμβάνει την εξέταση των ατομικών γνωρισμάτων που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ικανού ηγέτη εστιάζοντας κατά βάση στην προσωπικότητά του (Aydogmus et al., 2018).

Εν αντιθέτως, οι Mendenhall et al. (2017) αναφέρουν ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει όραμα και πειθώ. Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να διαθέτει επαρκή αντίληψη και κρίση, ώστε να επιλέγει ορθά τους κατάλληλους συνεργάτες. Συγχρόνως, καλείται να διαθέτει έμπνευση και φαντασία για το προγραμματισμό του κοινού στόχου. Το έργο, όμως, ενός ηγέτη

δεν είναι καθόλου εύκολο, δεδομένου ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός. Συνεπώς, ο ικανός ηγέτης θα πρέπει να αποπνέει σταθερότητα, ευελιξία, θάρρος και αυτοπεποίθηση στα μέλη της ομάδας του και γενικότερα στο χώρο εργασίας του, ώστε να υπάρξει επιτυχημένη συνεργασία και υψηλή οργανωσιακή αποτελεσματικότητα.

Εν κατακλείδι, κάποιος αναδεικνύεται σε χαρισματικό ηγέτη όταν μετατρέπει διαχρονικές αξίες σε οράματα και εμπνέει αποδοτικά τους υφισταμένους του. Εκείνοι με τη σειρά τους θα προβούν στην υλοποίηση των αξιών και των οραμάτων τα οποία θα αποφέρουν καινοτόμα αποτελέσματα (Riggio, 2019).

2. Συμπεριφορική Προσέγγιση Ηγεσίας

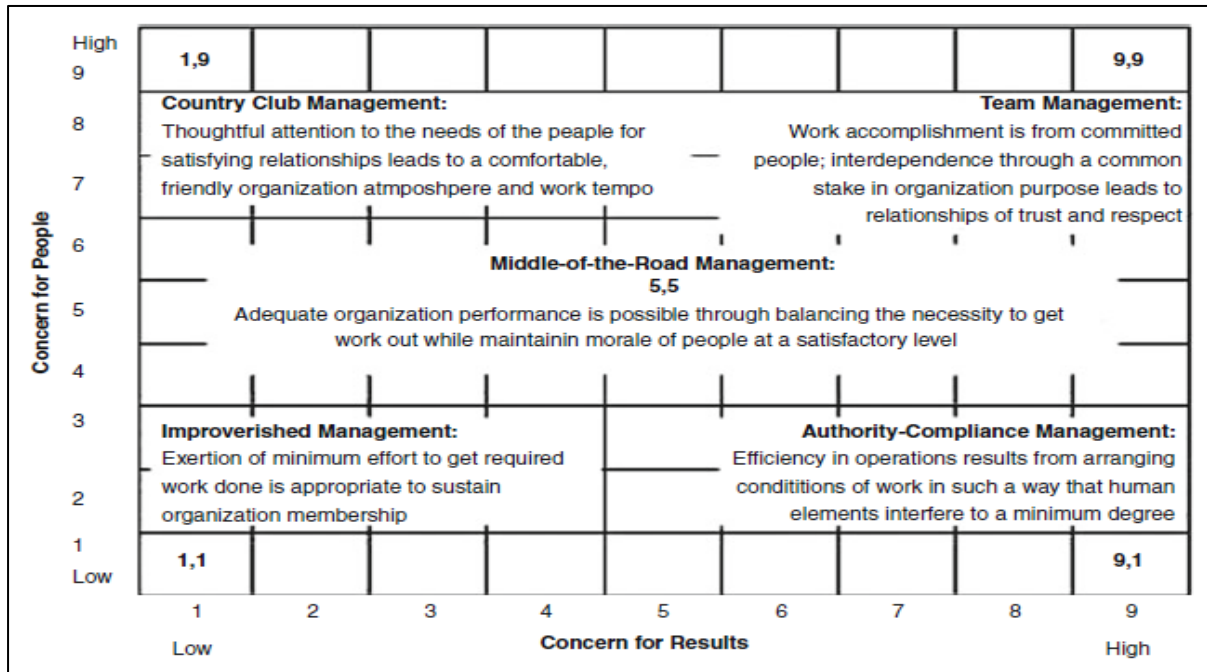
Η αδυναμία πλήρους κάλυψης του ζητήματος της ηγεσίας βάσει των προσωπικών χαρακτηριστικών, οδήγησε στην εμφάνιση της συμπεριφορικής προσέγγισης. Θεμελιώδης αρχή της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι οι ηγέτες εμφανίζουν δύο διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς. Η πρώτη επικεντρώνεται στους υφισταμένους (employee oriented) και η δεύτερη στην παραγωγή (production oriented). Η ηγετική συμπεριφορά που εστιάζει στους εργαζομένους υπογραμμίζει τις σχέσεις που αναπτύσσει ο ηγέτης με τους υφισταμένους του. Εκείνος αντιλαμβάνεται τους οπαδούς του ως ανθρώπινα όντα και όχι ως μηχανές, υιοθετώντας έτσι συμπεριφορές που επικεντρώνονται στις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Nourthouse, 2010).

Στον αντίποδα, η ηγετική συμπεριφορά που αφορά την παραγωγή δίνει έμφαση στην τεχνική και παραγωγική διάσταση της εργασίας. Ο ηγέτης βλέπει τους υφισταμένους του ως αποδοτικές μηχανές που πρέπει να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί (Cogaltay et al., 2016). Βάσει των παραπάνω δύο συμπεριφορών ηγεσίας, οι Blake & Mouton (1964) ανέπτυξαν την θεωρία της Διοικητικής Σχάρας (Managerial Grid) (όπως αναφ. στο Cogaltay et al., 2016). Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς κατέληξαν σε διάφορους συνδυασμούς των ηγετικών στυλ που βασίζονται σε δύο διαστάσεις.

Η πρώτη σχετίζεται με την εστίαση του ηγέτη στην παραγωγή και την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (concern for production), ενώ η δεύτερη στον ανθρώπινο παράγοντα (concern for people). Από την μία πλευρά, ο τύπος ηγεσίας 9.1 δίνει έμφαση στην παραγωγή και τα οργανωσιακά αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά, ο ηγετικός συνδυασμός 1.9 επικεντρώνεται στα συναισθήματα των υφισταμένων. Ωστόσο, ο τύπος ηγεσίας 5.5 βρίσκει μια ισορροπία μεταξύ αυτών των δύο ακραίων τύπων συμπεριφοράς, τονίζοντας τόσο τους

στόχους όσο και τα συναισθήματα των εργαζομένων (Βλέπε Διάγραμμα 2.1). Η συγκεκριμένη κατάταξη μπορεί να βοηθήσει τους ηγέτες να αντιληφθούν τις ηγετικές τους συμπεριφορές και να ευαισθητοποιηθούν αναλόγως (Cogaltay, 2015).

Διάγραμμα 2.1: Θεωρία Διοικητικής Σχάρας κατά Blake & Mouton (1964)



Πηγή: Cogaltay (2015, σελ. 7)

3. Περιπτωσιακή Θεωρία Ηγεσίας

Η περιπτωσιακή θεωρία αναφέρεται στο γεγονός ότι το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται εξαρτάται από διάφορες καταστάσεις που αναπτύσσονται εντός του οργανωσιακού (ή στη συγκεκριμένη περίπτωση εκπαιδευτικού) περιβάλλοντος. Επομένως, ανάλογα με την κάθε περίπτωση, υιοθετείται είτε κάποια αυταρχική ή φιλελεύθερη προσέγγιση ηγεσίας. Η περιπτωσιακή ηγεσία δημιουργήθηκε για να καλύψει το κενό που δημιουργήθηκε από τις δύο προαναφερόμενες προσεγγίσεις (Cogaltay, 2015). Πιο αναλυτικά, υποστηρίχθηκε ότι εκείνες δεν επαρκούν για να εξηγήσουν τη φύση της ηγεσίας και τις αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές. Η προσέγγιση της περιπτωσιακής ηγεσίας βασίζεται στην θεωρία των Hersey & Blanckhard (1969), η οποία στοχεύει στην περιγραφή της ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με διαφορετικές καταστάσεις (όπως αναφ. στο Cogaltay, 2015). Επομένως, για κάθε περίπτωση απαιτούνται διαφορετικές ενέργειες από την πλευρά του ηγέτη.

Σύμφωνα με την περιπτωσιακή θεωρία υφίστανται δύο βασικές ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες προσαρμόζονται ανάλογα με τον τρόπο διοίκησης. Η πρώτη αφορά την καθοδηγητική συμπεριφορά και η δεύτερη την υποστηρικτική συμπεριφορά (Cogaltay, 2015). Ειδικότερα, ο ηγέτης μπορεί να επιλέγει τη συμπεριφορά του, τόσο για την διάσταση του καθήκοντος και της οργάνωσης, όσο και για τη διάσταση των αναγκών των υφισταμένων του, ανάλογα κάθε φορά με την ωριμότητά τους σχετικά με το συγκεκριμένο καθήκον που πρόκειται να αναλάβουν. Βάσει αυτών, οι Hersey & Blanchard (1969) εντόπισαν τέσσερα διαφορετικά στυλ ηγεσίας μετατρέποντας τις δύο διαστάσεις της συμπεριφοράς ηγεσίας σε ένα σύστημα συντεταγμένων με κάθετο και οριζόντιο άξονα (όπως αναφ. στο Cogaltay, 2015) (Βλέπε Διάγραμμα 2.2). Τέλος, υποστήριξαν ότι αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αρμονίας μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης των υφισταμένων και των τεσσάρων ηγετικών στυλ (Cogaltay, 2015).

Διάγραμμα 2.2: Θεωρία Περιπτωσιακής Ηγεσίας κατά Hersey & Blanchard (1969)



Πηγή: Cogaltay (2015, σελ. 9)

4. Ενδεχομενική Θεωρία Ηγεσίας

Η ενδεχομενική θεωρία (contingency theory) αποτελεί την εξέλιξη της περιπτωσιακής, υποστηρίζοντας ότι συγκεκριμένες μεταβλητές προβλέπουν την αποτελεσματικότητα του κάθε τύπου ηγεσίας κατά περίπτωση. Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε από τον Fiedler (1964, 1967) και αποτέλεσε την πρώτη ηγετική προσέγγιση που βασίστηκε στην περιπτωσιακή θεωρία (όπως αναφ. στο Cogaltay, 2015). Απώτερος σκοπός ήταν να ταιριάζει τους ηγέτες με

κατάλληλες καταστάσεις. Αναλυτικότερα, ισχυρίζεται ότι η αποτελεσματική ηγεσία βασίζεται στην αρμονία μεταξύ του ηγετικού στυλ, του χρόνου και του σκηνικού δραστηριοποίησής της (Cogaltay, 2015). Με άλλα λόγια, απαραίτητη είναι η προσαρμογή των στυλ ηγεσίας ανάλογα με την τρέχουσα κατάσταση (Nourthouse, 2010). Δηλαδή, επίκεντρο της ηγετικής αποτελεσματικότητας είναι η κατανόηση των καταστάσεων στις οποίες ασκείται ο ηγετικός ρόλος (Kriger & Seng, 2005).

Σύμφωνα με τον Fiedler (1964) η ηγετική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το στυλ ηγεσίας, τις σχέσεις του ηγέτη με τους υφισταμένους του, τη δομή του έργου και την κοινωνική ισχύ του ηγέτη (όπως αναφ. στο Cogaltay, 2015). Οι καταστάσεις μπορούν να οριστούν και να αξιολογηθούν βάσει του προσανατολισμού προς το έργο και προς τις σχέσεις, που θα ορίσουν την ηγετική συμπεριφορά που αρμόζει σε κάθε περίπτωση. Επομένως, η ενδεχομενική θεωρία συνδέει την ηγετική συμπεριφορά με την υφιστάμενη κατάσταση, ενώ απορρίπτει την υπόθεση ότι υπάρχει ένα ενιαίο, κατάλληλο και αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας για όλες τις περιπτώσεις (Donaldson, 2006).

5. Θεωρία των Στόχων

Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους τους για να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους. Η παρούσα θεωρία αναπτύχθηκε από τους Evans (1970) και House (1971), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η απόδοση των υφισταμένων επηρεάζεται από τον βαθμό που ο ηγέτης ικανοποιεί τις προσδοκίες τους (όπως αναφ. στο Cogaltay, 2015). Με άλλα λόγια, υπογραμμίζεται η σχέση μεταξύ των ηγετικών στυλ, των εργαζομένων και των χαρακτηριστικών εργασίας. Με βάση τις αρχές της θεωρίας των στόχων, οι υφιστάμενοι πρέπει να έχουν κίνητρα για να εκπληρώσουν τους στόχους της που τους έχουν ανατεθεί (Nourthouse, 2010). Βασική υπόθεση είναι ότι οι ηγέτες υιοθετούν δύο βασικούς τύπους διαλεκτικής συμπεριφοράς: α) την καθοδηγητική – υποστηρικτική και β) την συμμετοχική που προσανατολίζεται στην οργανωσιακή επιτυχία (Cogaltay, 2015). Συμπερασματικά, η επιλογή του στυλ ηγεσίας εξαρτάται από δύο μεταβλητές. Εκείνες που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υφισταμένων και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται (Zaccaro et al., 2018).

6. Θεωρία Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής Ηγεσίας

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership theory) επικεντρώνεται στην αλλαγή του τρόπου δράσης και παρακίνησης των ατόμων μιας ομάδας, δημιουργώντας ένα καθοδηγητικό όραμα που διασφαλίζει την συλλογική πρόοδο (Kythreotis et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership theory) εστιάζει στα οφέλη που δημιουργούνται από τη σχέση του ηγέτη με τους υφισταμένους του (Gurr et al., 2019). Σε γενικές γραμμές, η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας υποστηρίζει ότι η αλλαγή του τρόπου δράσης και παρακίνησης των ατόμων μιας ομάδας επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία ενός καθοδηγητικού οράματος που διασφαλίζει τη συλλογική πρόοδο (Cogaltay, 2015). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι ηγέτες καθορίζουν τις δικές τους αξίες που θα κατευθύνουν τις ενέργειές τους και τις αξίες των υφισταμένων τους. Έτσι, αναπτύσσουν ένα κοινό και συνειδητό στυλ συμπεριφοράς και δράσης. Στην ουσία, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναθέτουν την εξουσία σε άλλους ανθρώπους, ενθαρρύνοντάς τους προς την εφαρμογή αλλαγών για την επίτευξη των στόχων (Tepper et al., 2018).

Η μετασχηματιστική θεωρία αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση ηγεσίας που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε εντατικά τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των Bass & Riggio (2006), η δημοτικότητα της εν λόγω θεωρίας πηγάζει από την έμφαση που δίνεται στην εσωτερική παρακίνηση (π.χ. υποστήριξη, φιλικό εργασιακό περιβάλλον) και την ανάπτυξη των υφισταμένων. Επιπρόσθετα, το γεγονός πως ενθαρρύνεται μια διαδικασία αλλαγής και μετασχηματισμού των καθηκόντων των εργαζομένων, συνέβαλε προς αυτήν τη κατεύθυνση. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με τα συναισθήματα και τις αξίες ηγέτη - υφισταμένου, τα πρότυπα και τους μακροπρόθεσμους στόχους (Cogaltay, 2015).

Από την άλλη πλευρά, σε ότι αφορά τον κλάδο της εκπαίδευσης υφίστανται δύο ακόμα θεωρίες. Η πρώτη είναι η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership theory ή democratical leadership ή shared leadership), η οποία εστιάζει στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, παρά στα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (Patterson et al., 2020). Η δεύτερη είναι η θεωρία της συστημικής ηγεσίας (system leadership theory), κατά την οποία δημιουργούνται προγράμματα συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και διευθυντών. Συγκεκριμένα, οι δράσεις της σχολικής ηγεσίας σε ότι αφορά την πρόοδο και την επίτευξη των στόχων είναι κοινές για τα σχολεία που εντάσσονται στο ίδιο πρόγραμμα (Kythreotis et al., 2010).

Σε γενικές γραμμές, η σχολική ηγεσία στην Ελλάδα ασκείται μέσα από τρία διαφορετικά εκτελεστικά όργανα. Το πρώτο είναι η σχολική διοίκηση που περιλαμβάνει τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο αναφέρεται στην σχολική επιτροπή και το τρίτο στα υποστηρικτικά μέλη που αφορούν τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, καθώς και το σχολικό συμβούλιο (Σαΐτης, 2002). Εντούτοις, σε κάθε περίπτωση σπουδαιότερος παράγοντας για την ομαλή λειτουργία του σχολείου είναι ο διευθυντής, ο οποίος καθοδηγεί, παρακινεί και ελέγχει το διδακτικό προσωπικό προς την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εν γένει της εκπαιδευτικής πρακτικής (Σαΐτης, 2002). Τέλος, για την επίτευξη των ερευνητικών σκοπών της παρούσας πτυχιακής εργασίας και δεδομένης της σπουδαιότητας των σχολικών διευθυντών, οποιεσδήποτε αναφορές στην σχολική ηγεσία και διοίκηση υπονοούν αποκλειστικά τις ενέργειες των διευθυντών.

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι το ζήτημα της σχολικής ηγεσίας έχει κεντρίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών μελετητών, δεδομένου ότι η ανάγκη για ποιοτικότερη εκπαίδευση συνεχώς αυξάνεται (Woods & Roberts, 2019). Μια ισχυρή ηγεσία αποτελεί πολύτιμο συστατικό στοιχείο για κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφού ένας ικανός διευθυντής μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τους υφισταμένους του, διαμορφώνοντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Arar et al., 2019).

2.2.2 Στυλ ηγεσίας σχολικού διευθυντή

Στην σύγχρονη βιβλιογραφία γίνονται αναφορές για διάφορα στυλ σχολικής διοίκησης (Kythreotis et al., 2010). Βέβαια, η διάκρισή τους δεν αντιπροσωπεύει απαραίτητα την καθημερινή πρακτική των διευθυντών και γενικότερα δεν υπάρχει ένα ενιαίο στυλ ηγεσίας που είναι το πλέον επιτυχημένο ή κατάλληλο για όλες τις περιστάσεις (Sebastian et al., 2019). Παρ' όλα αυτά, η ανάλυση των βασικών στυλ σχολικής ηγεσίας συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου των διευθυντών στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων και εν τέλει στην προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορά περισσότερο την παρούσα εργασία (Zembylas & Iasonos, 2010).

Σε γενικές γραμμές τρία βασικά ηγετικά στυλ εντοπίζονται εκτεταμένα στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία του κλάδου της εκπαίδευσης (Tajasom & Ahmad, 2011; Heyliger, 2014; Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016; Τσιαχρή & Μώσσογλου, 2018; Parveen et al., 2022). Αυτά αφορούν τη μετασχηματιστική (transformational leadership), τη συναλλακτική (transactional

leadership) και την παθητική - προς αποφυγή ηγεσία (laissez-faire ή passive / avoidance leadership).

Η *Μετασχηματιστική Ηγεσία* αξιοποιεί τους ηγέτες ως φορείς αλλαγών, οι οποίοι εργάζονται ενεργά για να αναδιαμορφώσουν τη σχολική κουλτούρα διαθέτοντας ένα όραμα που αποπνέει σεβασμό και αυτονομία στα εμπλεκόμενα μέρη (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κλπ), ενώ συγχρόνως ενθαρρύνουν την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων (Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016). Με άλλα λόγια, δημιουργείται μια σχέση καθοδήγησης και συνεργασίας μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των υφισταμένων του, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις ικανότητές τους (Gotsis & Grimani, 2016). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) οι διευθυντές που εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ οδηγούνται στις ακόλουθες ενέργειες:

- Παρακίνηση των υφισταμένων και δημιουργία ενός οράματος που αποσκοπεί στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης.
- Προσδιορισμός των απαιτούμενων εκπαιδευτικών στόχων.
- Διαμόρφωση ισχυρής σχολικής κουλτούρας που αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα.
- Παροχή συστηματικής καθοδήγησης των υφισταμένων για την εμφύσηση αισθήματος αφοσίωσης.
- Παροχή ερεθίσματος στους υφισταμένους για την εφεύρεση καινοτόμων και εναλλακτικών τρόπων επίτευξης των διδακτικών στόχων της σχολικής μονάδας.
- Ενσυναίσθηση και συνεχή επικοινωνία για την κατανόηση των προβλημάτων των υφισταμένων.

Σε γενικές γραμμές, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ιδιαίτερη απήγηση στον κλάδο της εκπαίδευσης. Αυτό εξηγείται από το γεγονός πως συμβάλλει στον μετασχηματισμό και τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας εστιάζοντας στον ανθρώπινο παράγοντα. Πιο αναλυτικά, παρακινεί και ενθαρρύνει τα εμπλεκόμενα μέρη να καταβάλουν σημαντική προσπάθεια αγνοώντας τα συμφέροντά τους προς όφελος της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, ο μετασχηματιστικός διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους του, ώστε να τους ενθαρρύνει εμμέσως προς την μέγιστη παραγωγικότητα (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές θεωρείται το πιο αποτελεσματικό στυλ διοίκησης, δεδομένου ότι παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν προς όφελος της σχολικής μονάδας και να

επιτύχουν στο έπακρο τους μαθησιακούς σκοπούς, ώστε να επέλθει συλλογική εργασιακή και σχολική ευημερία (Avolio et al., 1999; Tajasom & Ahmad, 2011; Heyliger, 2014). Τα ευρήματα της μελέτης του Bass (1999) έδειξαν ότι οι υφιστάμενοι που εργάζονται σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί το μετασχηματιστικό στυλ, αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αναφέροντας ότι το έργο τους έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο συγκριτικά με εκείνους που υπόκεινται στο συναλλακτικό ηγετικό στυλ. Τέλος, οι Parveen & Adeinat (2019) διαπίστωσαν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ελαχιστοποίηση του άγχους και της εργασιακής πίεσης που βιώνουν οι υφιστάμενοί τους.

Η *Συναλλακτική Ηγεσία* επικεντρώνεται στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας διασφαλίζοντας ότι οι στόχοι είναι σαφώς ορισμένοι και επιτεύξιμοι (Parveen et al., 2022). Σε γενικές γραμμές, οι συναλλακτικοί ηγέτες επικεντρώνονται στην ικανοποίηση των αναγκών και την παροχή ανταμοιβών στους υφισταμένους με αντάλλαγμα την παροχή αποτελεσματικής εργασίας. Δηλαδή, δημιουργείται μια «πελατειακή» σχέση ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη – υφισταμένου, με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση προκαθορισμένων στόχων. Βέβαια, ανάλογα με την απόδοση των υφισταμένων δεν παρέχονται μονάχα ανταμοιβές, αλλά και ποινές (Yao et al., 2014). Για παράδειγμα, όταν εφαρμόζεται το συναλλακτικό ηγετικό στυλ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ο διευθυντής δεν επιπλήττει τους εκπαιδευτικούς ή και τους μαθητές όποτε χρειάζεται, τότε δεν παρατηρούνται τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, η βέλτιστη απόδοση του συγκεκριμένου στυλ επιτυγχάνεται όταν η σημασία των ανταμοιβών αναγνωρίζονται από το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Σύμφωνα με τον Bass (1997) υπάρχουν τρεις συνιστώσες της συναλλακτικής ηγεσίας. Η πρώτη αφορά τις πιθανές αμοιβές (contingent rewards), οι οποίες εξαρτώνται από την απόδοση των εργαζομένων. Η δεύτερη αναφέρεται στην ενεργή διοίκηση (active management) κατά την οποία οι ηγέτες παρακολουθούν την απόδοση των υφισταμένων τους και λαμβάνουν διορθωτικά μέτρα εάν προκύψουν αποκλίσεις, ώστε να διασφαλιστεί η επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Η τρίτη αφορά την παθητική διοίκηση (passive management) κατά την οποία οι ηγέτες δεν λαμβάνουν κάποιο μέτρο μέχρι να προκύψει σοβαρό πρόβλημα (Lam & O'Higgins, 2012).

Η *Παθητική - προς Αποφυγή Ηγεσία* (ή εξουσιοδοτικό ηγετικό στυλ) αφορά ηγέτες που αποφεύγουν να λάβουν ευθύνες και δεν ανταποκρίνονται στα αιτήματα βοήθειας των υφισταμένων τους (Lam & O'Higgins, 2012). Επιπλέον, αδιαφορούν και παραλείπουν τις υποχρεώσεις τους, ενώ αφήνουν τους υφισταμένους να λαμβάνουν εξ ολοκλήρου αποφάσεις.

Αν και παρέχονται ελάχιστες οδηγίες – κατευθύνσεις, ωστόσο δίνεται εκτεταμένη εξουσία στους υφισταμένους. Τέλος, οι παθητικοί ηγέτες αντιστέκονται στο να εκφράσουν τις απόψεις τους για σημαντικά θέματα (Bass, 1997).

Στον κλάδο της εκπαίδευσης, εντοπίζονται εξίσου τα στυλ διοίκησης που αφορούν την ενδεχομενική ηγεσία και την ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, αποτελούν λιγότερο διαδεδομένα στυλ σχολικής ηγεσίας με περιορισμένο αριθμό βιβλιοαναφορών. Η ενδεχομενική ηγεσία βασίζεται στην ιδέα ότι η σχολική διοίκηση καθοδηγείται από συγκεκριμένες αξίες (Day et al., 2003). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ηθικές αξίες των διευθυντών, όπως είναι ο σεβασμός, η διασφάλιση της ισότητας και η ειλικρίνεια, οι οποίες καθορίζουν τη σύνθεση ενός κοινού οράματος με τα εμπλεκόμενα μέρη (Gunter, 2001; Huber, 2004). Κατ' επέκταση, το ενδεχομενικό ηγετικό στυλ επικεντρώνεται στις συλλογικές και ατομικές αξίες, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να καθοδηγηθεί από γραφειοκρατικά ή διοικητικά συμφέροντα. Οι σχολικοί ηγέτες που ακολουθούν την συγκεκριμένη τυπολογία επικεντρώνονται στο συμφέρον των μαθητών και των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας με δημοκρατικό τρόπο ένα όραμα ενθάρρυνσης και αποδοχής της ετερότητας (Zembylas & Iasonos, 2010).

Η ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης επικεντρώνεται στον κρίσιμο ρόλο των σχολικών ηγετών για τη διασφάλιση της ισότητας εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Bogotch & Shields, 2014). Αυτό το στυλ αποσκοπεί στην κριτική παρέμβαση των διευθυντών για τον επαναπροσδιορισμό της σχολικής ηγεσίας και την ενσωμάτωση των αξιών της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αφομοίωσης, της δημοκρατίας και της πολιτισμικής ετερότητας (Zembylas & Iasonos, 2016). Ως εκ τούτου, κεντρικό στοιχείο είναι η κριτική ανάλυση και ο επανακαθορισμός των σχέσεων εξουσίας για την μείωση των ανισοτήτων (Gunter, 2001). Εν ολίγοις, η ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης αναγνωρίζει ότι οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν σημαντικά στη μετατροπή της κουλτούρας και του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου. Αν και η εν λόγω προσέγγιση παρουσιάζει ομοιότητες με την ενδεχομενική ηγεσία, ωστόσο η βασική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι επικεντρώνεται στην κοινωνική κριτική και στον σπουδαίο ρόλο της σχολικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Zembylas & Iasonos, 2010).

Βασικό χαρακτηριστικό των σχολικών ηγετών που επικεντρώνονται στην αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η διασφάλιση της διαφορετικότητας και της ισότητας του μαθητικού πληθυσμού (Zembylas & Iasonos, 2016). Σύμφωνα με τον Walker (2005) οι επιτυχημένοι διευθυντές δεσμεύονται προς την εφαρμογή ρητών αξιών που προωθούν την ισότητα, την

δικαιοσύνη και τον σεβασμό. Οι συγκεκριμένοι ηγέτες αναγνωρίζουν την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων, ρατσιστικών φαινομένων και προκαταλήψεων εντός του σχολείου και επικεντρώνονται στην λήψη δραστικών μέτρων για την αντιμετώπισή τους (Leeman, 2007; Mahieu & Clycq, 2007).

Άλλοι ερευνητές, όπως ο Theoharis (2007), επικεντρώνονται τόσο στα χαρακτηριστικά της ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης για την διασφάλιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και στις προκλήσεις που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, σημαντικά χαρακτηριστικά αναδεικνύονται η εστίαση στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και των παιδαγωγικών πρακτικών προς τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, έτσι ώστε να επωφεληθούν οι περιθωριοποιημένοι μαθητές (Bogotch & Shields, 2014).

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Theoharis (2009) επικεντρώνεται στον συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας προσδιορίζοντας τον βαθμό επιτυχίας στον μετασχηματισμό των σχολείων, καθώς και στις προκλήσεις και στρατηγικές που παρατηρούνται. Συγκεκριμένα, παρέχει ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης σύμφωνα με το οποίο ο σχολικός ηγέτης έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνώρισμα, όπως αίσθημα ισότητας, γνώσεις και δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγχρόνως, συνθέτει ένα κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας, βελτιώνει τις επιδόσεις όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις και τροποποιεί τις μεθόδους διδασκαλίας, προωθώντας την κοινωνική ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση στην ποιοτική μάθηση. Ωστόσο, προσπαθώντας να επιτύχει τους προαναφερόμενους στόχους, αναμφισβήτητα αντιμετωπίζει διάφορα εμπόδια με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να υιοθετήσει διάφορες στρατηγικές σε επαγγελματικό και σε προσωπικό επίπεδο (Zembylas & Iasonos, 2016).

Οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι έχουν συντηρητικές απόψεις για την πολιτισμική ετερότητα (δηλαδή στοχεύουν στην αφομοίωση), συνήθως υιοθετούν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας για την ομαλή λειτουργία των σχολείων δίνοντας έμφαση σε διοικητικά θέματα. Αντιστοίχως, οι διευθυντές που ενθαρρύνουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό, ακολουθούν είτε το μετασχηματιστικό στυλ είτε την ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αναλυτικότερα, εργάζονται για την τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας, προκειμένου να οικοδομηθεί ένα «κοινό όραμα με σεβασμό, αυτονομία και υψηλότερους ρυθμούς επίτευξης στόχων» (Zembylas & Iasonos, 2010, σελ. 168). Συμπερασματικά, οι σχολικοί ηγέτες είναι σημαντικό να καλλιεργούν την κριτική σκέψη με επίκεντρο την διαπολιτισμικότητα, αποτελώντας πρότυπο αλλαγής για τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γενικότερα για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

2.2.3 Δεξιότητες και χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας

Η πολιτισμική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει πλέον το εκπαιδευτικό περιβάλλον, προϋποθέτει από τους διευθυντές να διαθέτουν εξειδικευμένες ικανότητες και γνώσεις, καθώς και την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση (Vervae et al., 2018). Σύμφωνα με τον Khalifa (2018) οι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχολικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν 8 συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Αυτά περιλαμβάνουν το θάρρος, την συνοχή, την ταπεινότητα, την εκτίμηση, την μισαλλοδοξία, την διορατικότητα, την ουδετερότητα και την ανθρωπιά. Ο ισχυρισμός του συγκεκριμένου ερευνητή αφορά το γεγονός ότι οι πολιτιστικά ευαισθητοποιημένοι διευθυντές πρέπει να έχουν το θάρρος να λαμβάνουν τις απαραίτητες αποφάσεις γνωρίζοντας ότι τα εμπλεκόμενα μέρη (π.χ. σχολικοί σύλλογοι, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές κλπ) ενδεχομένως να μην είναι ευχαριστημένα.

Το χαρακτηριστικό της συνοχής αφορά την σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με τις ανάγκες και απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας, ενώ η ταπεινότητα σχετίζεται με την προσήλωση για εξάλειψη οποιονδήποτε καταπιεστικών και ρατσιστικών συμπεριφορών, αλλάζοντας τις σχολικές υποδομές. Επιπλέον, οι ικανοί διευθυντές αναζητούν τρόπους για να εκμεταλλευτούν τις γνώσεις που προέρχονται από την σχολική κοινότητα, ώστε να μεταρρυθμίσουν αναλόγως την εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα, επικοινωνούν τις ανάγκες για αλλαγή και γενικότερα τις μεταρρυθμίσεις τους προς το προσωπικό και τα λοιπά εμπλεκόμενα μέρη. Τέλος, οι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι ηγέτες επιδεικνύουν ανθρωπιά, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες και προσδοκίες της πολιτισμικά ποικιλόμορφης σχολικής κοινότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Khalifa (2018), υποδηλώνουν ότι η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη σχολική ηγεσία είναι ρητά και ενεργά κατά των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, ακολουθώντας δημοκρατικές μεθόδους για την δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων για όλους τους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές, οι απαραίτητες διοικητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι σχολικοί διευθυντές είναι ίδιες για όλους τους τύπους ηγεσίας. Κατ' επέκταση, ένας επιτυχημένος ηγέτης οφείλει να επιδεικνύει δικαιοσύνη και συνεργατικότητα με όλους τους υφισταμένους (Brooks et al., 2017). Εκείνη επιτυγχάνεται μέσα από τις δεξιότητες της αμφίδρομης επικοινωνίας, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του σεβασμού. Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η σχολική ηγεσία πρέπει να είναι άκρως επικοινωνιακή, συνειδητοποιώντας τις ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών με αντικειμενικό και ουδέτερο τρόπο (Khalifa et al., 2016).

Από την άλλη πλευρά, ο σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι άρτια και επιστημονικά καταρτισμένος με πολυετή διοικητική εμπειρία και γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να ασκεί με επιτυχία το λειτουργικό του έργο. Ταυτόχρονα, πρέπει να επιλύει ομαλά τις συγκρούσεις ή τα προβλήματα που παρατηρούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Khalifa et al., 2016). Βέβαια, κρίνεται σημαντικό να είναι προνοητικός τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, ώστε να παρεμβαίνει εγκαίρως σε θέματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011). Ακόμα, πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις με ορθολογικό τρόπο, επιδεικνύοντας επαγγελματικότητα.

Μια ιδιαίτερα και εξίσου σημαντική δεξιότητα που πρέπει να έχει ο σύγχρονος και αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) (Chen & Guo, 2020). Εκείνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται με εφευρετικότητα τις διαπροσωπικές του σχέσεις, καθοδηγώντας τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των άλλων. Οι βασικές ικανότητες των συγκεκριμένων ηγετών αφορούν την αυτοεπίγνωση, την διαχείριση του εαυτού, την κοινωνική επίγνωση και την διαχείριση των σχέσεων (Tai & Kareem, 2019).

Σε γενικές γραμμές, ο Πασιαρδής (2004) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων σχολικών διευθυντών ως εξής:

- Ικανότητα δημιουργίας θετικού κλίματος μάθησης που αποδέχεται και ενθαρρύνει την διαφορετικότητα.
- Ενεργή συμμετοχή σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας.
- Εισαγωγή καινοτομιών και τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας με αποτελεσματικό και αποδεκτό τρόπο.
- Καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς την τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας για την ομαλότερη ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.
- Σύνθεση ενός πολυπολιτισμικού οράματος και καθοδήγηση όλων των εμπλεκόμενων μερών προς την υλοποίησή του.

Η παρακίνηση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει αναδειχθεί ένα από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών. Πιο αναλυτικά, καλούνται να αναγνωρίζουν τις νέες παιδαγωγικές τάσεις και πρακτικές, ώστε να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς προς την υιοθέτησή τους (Drago-Severson, 2012). Με άλλα λόγια, ο διευθυντής πρέπει να καθοδηγεί το διδακτικό προσωπικό προς τον σωστό προγραμματισμό,

αναγνωρίζοντας τις σύγχρονες ανάγκες, τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και την πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης (Πασιαρδής, 2004).

Από την άλλη πλευρά, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της διαπολιτισμικότητας, ενσωματώνοντας ομαλά τις οποιεσδήποτε αλλαγές (Kozleski & Choi, 2018). Σπουδαία στρατηγική για την επίτευξη των προαναφερόμενων είναι η υιοθέτηση και ενθάρρυνση διαπολιτισμικών πρακτικών και κοινωνικών δράσεων (Hajisoteriou & Angelides, 2014). Τέτοιες πρακτικές είναι οι αντιρατσιστικές διδακτικές στρατηγικές, οι προσλήψεις εκπαιδευτικών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και η ανάπτυξη συνεργατικών και κοινωνικά αποδεκτών σχολικών κουλτουρών. Όλα αυτά αποσκοπούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και της λήψης αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών, ώστε μακροπρόθεσμα να γίνουν κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι πολίτες. Βέβαια, οι παραπάνω στρατηγικές και πρακτικές δεν προσανατολίζονται αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αλλά αποσκοπούν σε ένα ευρύτερο κοινό, χωρίς διακρίσεις (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, η επιτυχία των προαναφερόμενων εξαρτάται από τον σχολικό μετασχηματισμό, ο οποίος πρέπει να καταλήγει στη δημιουργία μιας κουλτούρας που να απορρίπτει τις διακρίσεις και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2002) οι σχολικοί διευθυντές πρέπει να συνθέτουν μια ασφαλή και αποδεκτή σχολική κοινότητα, τα μέλη των οποίων συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη υψηλότερων σχολικών επιδόσεων. Κατ' επέκταση, η δημιουργία θετικών σχολικών κουλτουρών απαιτεί την ενεργή συμμετοχή και αποδοχή τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Hajisoteriou, 2012).

2.2.4 Ρόλος και καθήκοντα διευθυντή για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν αναπτυχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουν ότι για την ενίσχυση της ισότητας όλων των μαθητών απαραίτητη είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Khalifa et al., 2016; Vervaet et al., 2018). Η ηγεσία του κάθε σχολείου έχει διαπιστωθεί πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ύπαρξη επιτυχημένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις των διευθυντών σε ότι αφορά την ετερότητα επηρεάζουν την πρακτική ενσωμάτωση και βιωσιμότητα των αρχών της διαπολιτισμικότητας (Leeman, 2003). Η σχολική ηγεσία είναι

εκείνη που καθορίζει τη φιλοσοφία, τις ανάγκες και τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εν τέλει τη σχολική κουλτούρα (Zembylas & Iasonos, 2010).

Σε γενικές γραμμές, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την διαχείριση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου του σχολείου, αποτελώντας την έμπυχη έκφραση της εικόνας του (Γούγα & Καμαριανός, 2006). Επιπλέον, αποτελεί κεντρικό πρόσωπο και συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στην σχολική μονάδα και την τοπική κοινωνία. Ειδικότερα, η σχέση που δημιουργείται επηρεάζει το κοινωνικό γίνεσθαι και καθορίζει τον κοινωνικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Γεωργογιάννης, 2009). Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως το σχολείο και εν γένει οι διευθυντές λειτουργούν σε συνεργασία με τους κεντρικούς κρατικούς μηχανισμούς, κατανοώντας παράλληλα τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας με την οποία αλληλεπιδρά. Εξάλλου, η ταυτότητα της τοπικής κοινωνίας διαμορφώνει ένα καινούριο πολιτισμικό μοντέλο ενεργειών, το οποίο καλείται η σχολική ηγεσία να ακολουθήσει και να αναδείξει.

Σύμφωνα με τους Hajisoteriou & Angelides (2014) οι δράσεις των διευθυντών πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία μιας κουλτούρας που αγκαλιάζει όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, ανταποκρινόμενη στην γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ακόμα, σημαντικές είναι οι αλλαγές στις σχολικές δομές προκειμένου να προωθηθεί μια πρακτική που στοχεύει στην ομαλή κοινωνική ένταξη (social inclusion) των μαθητών. Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι το όραμα του διευθυντή, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών στόχων και των ηγετικών στυλ που υιοθετεί, επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνεται στο σχολικό περιβάλλον (Adalbjarnardottir & Runarsdottir, 2006; Angelides, 2012). Κατά τον Leeman (2003) τα σχολεία που επικεντρώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να αναπτύσσουν ένα σχετικό όραμα και να κατευθύνουν την εκπαιδευτική στρατηγική προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιπρόσθετα, η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικής επιτυχίας όλων των μαθητών, ιδίως εκείνων που παραδοσιακά περιθωριοποιούνται λόγω της εθνοτικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητάς τους (Fullan, 2003; Scheurich & Skrla, 2003; Theoharis & Brooks, 2012). Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές οι δράσεις των διευθυντών επηρεάζουν θετικά την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις υψηλές προσδοκίες και στην ανάπτυξη πολιτικών και δομών που υποστηρίζουν την εξέλιξη των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Scheurich & Skrla, 2003; Johnson, 2006; Brooks & Brooks, 2019).

Για την ύπαρξη επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας απαραίτητη είναι η δημιουργία μιας κουλτούρας σεβασμού και φροντίδας προς την ετερότητα, εξαλείφοντας τις ανισότητες και αναπτύσσοντας κριτική συνείδηση τόσο στον μαθητικό πληθυσμό, όσο και στους εκπαιδευτικούς (Horsford, 2010; Shapiro & Stefkovich, 2016). Ωστόσο, ορισμένοι διευθυντές δεν εφαρμόζουν σωστά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι διακρίσεις και η περιθωριοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Brooks & Normore, 2010; Fraise & Brooks, 2015; Zembylas & Iasonos, 2016). Κατά συνέπεια, ορισμένοι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, ενώ άλλοι περιθωριοποιούνται. Με άλλα λόγια, οι σχολικοί ηγέτες που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λαμβάνουν ακούσια ή εκούσια αποφάσεις που μειώνουν τις επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται περιστατικά διακρίσεων και προκατάληψης (Larson & Murtadha, 2002; Bogotch & Schields, 2014).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω φαινομένων απαραίτητοι κρίνονται οι μετασχηματισμοί σε όλες τις πτυχές του κλάδου της εκπαίδευσης, προκειμένου το σχολικό περιβάλλον να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι περιθωριοποιημένοι μαθητές (Gay, 2010). Οι διευθυντές μέσα από την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτογνωσίας μπορούν να γίνουν κοινωνοί αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές, αναπτύσσοντας και προετοιμάζοντας καταλλήλως το διδακτικό προσωπικό προς τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Khalifa et al., 2016). Σύμφωνα με τους Bruggencate et al. (2012) οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να στοχεύουν στην δημιουργία ισχυρών σχέσεων με τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα με τα άτομα που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες. Κατ' επέκταση, πρέπει να αποτελούν πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντάς τους να υιοθετήσουν μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική (Beauchamp & Parsons, 2012). Με αυτόν τον τρόπο θα περιοριστούν τα φαινόμενα αποκλεισμού και θα ενισχυθεί η υποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Rissanen, 2019).

Σύμφωνα με τους Λαΐνα (2000, σελ. 31) και Papastyliou et al. (2016) το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από «σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης», με τα σχολεία να διαθέτουν περιορισμένη αυτονομία και να θεωρούνται «ακρότατες απολήξεις ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου συστήματος». Πιο συγκεκριμένα το σύστημα διοίκησης των ελληνικών σχολείων καθοδηγείται περισσότερο από κανόνες (management by rules), παρά από στόχους (management by objectives) (Papastyliou et al., 2016). Εν ολίγοις, η σχολική διοίκηση λειτουργεί υπό καθεστώς γραφειοκρατίας, ακολουθώντας το εκάστοτε

νομοθετικό πλαίσιο και τις αποφάσεις της κεντρικής πολιτικής ηγεσίας (Katsigianni & Ifanti, 2021).

Η σχολική ηγεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασκείται μέσα από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, όπως ορίζει ο νόμος 1566/85. Ειδικότερα, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την διοίκηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, διαθέτοντας τα εξής καθήκοντα (άρθρο 27 ν. 1340/2002) (Katsigianni & Ifanti, 2021):

- Να καθοδηγεί την σχολική κοινότητα.
- Να παρακινεί και να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό και ιδιαίτερα τους νεοπροσληφθέντες.
- Να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες μορφωτικού και παιδαγωγικού περιεχομένου.
- Να δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο να ενισχύει την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά ζητήματα.
- Να προϊστάται και να συντονίζει τις ενέργειες του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Να επιδεικνύει πνεύμα αλληλεγγύης, ισότητας και συνεργασίας.
- Να ελέγχει και να αξιολογεί την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών.
- Να ενθαρρύνει την ομαδική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και γονέων με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Πρόσθετες αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας είναι η εφαρμογή των εθνικών νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, κανονιστικών αποφάσεων και εγκυκλίων (Katsigianni & Ifanti, 2021). Επιπρόσθετα, βασικό μέλημα είναι η οργάνωση και εφαρμογή όλων των εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως είναι η λειτουργία των τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, καθώς και των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Συγχρόνως, κεντρικό καθήκον των διευθυντών είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για την εκπαιδευτική πρακτική και τους στόχους της σχολικής μονάδας, ώστε να δημιουργηθούν επικοδομητικές σχέσεις με όλα τα μέλη και κατ' επέκταση ένα θετικό σχολικό κλίμα. Τέλος, ο διευθυντής καλείται να εφαρμόσει μέτρα που οδηγούν στην βέλτιστη λειτουργία του σχολείου και που επικοινωνούν αποτελεσματικά το όραμά του (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008).

Αν και η εκπαιδευτική πρακτική καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την κεντρική εξουσία, ωστόσο ο ρόλος του διευθυντή είναι εξίσου σημαντικός. Εκείνος είναι που την εφαρμόζει σε

πρακτικό επίπεδο με κεντρικούς στόχους την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (Katsigianni & Ifanti, 2021). Παράλληλα, διαχειρίζεται τον ανθρώπινο παράγοντα με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί ένα θετικό και ενθαρρυντικό σχολικό κλίμα (Σαΐτης, 2002). Πιο αναλυτικά, δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν και να προτείνουν καινοτόμες ιδέες για το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να ενταχθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Hilton et al., 2015). Έτσι, δημιουργείται ένα σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο επικρατεί ο αμοιβαίος σεβασμός, η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή και η αλληλεγγύη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Από την άλλη πλευρά, οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2002) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα έργου της σχολικής ηγεσίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Συγκεκριμένα, η δημιουργία ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποδέχεται την πολιτισμική ποικιλομορφία απαιτεί έναν σχολικό διευθυντή, ο οποίος δεν είναι απλός διεκπεραιωτής των γραφειοκρατικών και διοικητικών ζητημάτων, αλλά ικανός ηγέτης. Εκείνος θα διαμορφώσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική στρατηγική και ένα όραμα που θα βελτιώσει την ποιότητα μάθησης και θα εμπνεύσει το εκπαιδευτικό προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση. Για την επίτευξη των παραπάνω, ο σχολικός διευθυντής πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση, πολύπλευρη διαπολιτισμική γνώση, πνευματική καλλιέργεια και ανοικτούς ορίζοντες στην πολιτισμική / γλωσσική/ θρησκευτική / εθνοτική ποικιλομορφία (Khalifa et al., 2016).

Ουσιαστικά, η σχολική ηγεσία εμπλέκεται σημαντικά στην δομική και πολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την σχολική κουλτούρα. Ειδικότερα, καθήκον του διευθυντή είναι να απαλείφει τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες και διακρίσεις, διασφαλίζοντας τα ακόλουθα (Moss et al., 2017):

- Την ομαλή μετάβαση των αλλοδαπών μαθητών σε ένα γλωσσικά διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Την εύρεση και εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και αποδοχής όλων των μαθητών.
- Την σύνθεση ενός ασφαλές περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν τα βιώματά τους και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά / γλωσσικά / θρησκευτικά χαρακτηριστικά τους. Ακόμα, θα μπορούν να ανταλλάσσουν εμπειρίες που αφορούν τον δικό τους πολιτισμό, καθώς και αυτόν των συμμαθητών τους, χωρίς στερεοτυπικές και προκατειλημμένες απόψεις και στάσεις.

Συμπερασματικά, η σχολική ηγεσία διαδραματίζει έναν περίπλοκο ρόλο στην προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την μία πλευρά, αποτελεί εκτελεστικό όργανο της κυβέρνησης, ενώ από την άλλη θεωρείται πρότυπο για την σχολική κοινότητα, ικανοποιώντας τις προσδοκίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Katsigianni & Ifanti, 2021).

2.2.5 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα σχολικής ηγεσίας

Ο Σαΐτης (2000) ορίζει τη διαπολιτισμική επάρκεια ως την κατάρτιση των σχολικών διευθυντών σε θεωρητικό, επιστημονικό και ερευνητικό επίπεδο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διοίκησης. Ειδικότερα, η σχολική ηγεσία επιβάλλεται να γνωρίζει ζητήματα που αφορούν την διαπολιτισμικότητα, την οργάνωση των σχολείων, καθώς και την διαχείριση των οικονομικών τους. Παράλληλα, καλείται να γνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες των διδασκόμενων, καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Αντιθέτως, η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην δυνατότητα της σχολικής ηγεσίας να μετουσιώνει την επάρκεια σε πρακτικό και διοικητικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, αφορά την πρακτική εφαρμογή των γνώσεών τους. Επομένως, η διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζεται η δυνατότητα του διευθυντή να μετατρέπει τις γνώσεις του στην διαπολιτισμικότητα σε εκπαιδευτική πράξη, ως απόρροια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης, 2004). Πλέον, ο ρόλος του διευθυντή εντός του μορφωτικού περιβάλλοντος προϋποθέτει την διοικητική επάρκειά και ετοιμότητά του σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, η σχολική ηγεσία που χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική επάρκεια προβαίνει στις ακόλουθες ενέργειες (Γκόβαρης, 2001):

- ✓ Φροντίζει για την είσοδο και ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εντός της σχολικής τάξης.
- ✓ Ενημερώνει κάθε εκπαιδευτικό για τις μαθησιακές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε αλλοδαπού ή παλιννοστούντα μαθητή (π.χ. καταγωγή, συνθήκες διαμονής, σχολικές επιδόσεις κλπ).
- ✓ Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη του σχολικού έτους να καταγράψουν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές την πρώτη βδομάδα διδασκαλίας.
- ✓ Αναζητά αποτελεσματικές λύσεις στα συγκεκριμένα προβλήματα.

- ✓ Συμβάλλει στην δημιουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων ή Τάξεων Υποδοχής και αναζητά την έγκριση των αρμόδιων διοικητικών υπηρεσιών.
- ✓ Αναθέτει την διδασκαλία των προαναφερόμενων ενισχυτικών τμημάτων σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με τον κεντρικό δάσκαλο της «κανονικής» τάξης.
- ✓ Ενθαρρύνει την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε ότι αφορά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών.
- ✓ Εξασφαλίζει τη συμπαράσταση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην προσπάθεια προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας.
- ✓ Ενθαρρύνει τους μαθητές να αισθάνονται υπερηφάνεια για την πολιτισμική τους κληρονομιά και σεβασμό προς την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα.
- ✓ Συνεργάζεται με τους γονείς των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών, ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να στηρίζουν τα παιδιά τους.

Παρόλα αυτά, η διαπολιτισμική επάρκεια αποτελεί σχετικά νέο δεδομένο για την ελληνική εκπαίδευση, δεδομένου ότι μόλις το 1990 εισήχθησαν σχετικά προγράμματα σπουδών και κατάρτισης. Κατ' επέκταση, άτομα που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους πριν το 1990 και βρίσκονται σήμερα σε διοικητικές θέσεις εντός της σχολικής μονάδας δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις. Η μοναδική πηγή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ενδεχομένως να έχουν αξιοποιήσει είναι τα επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται πως είναι η προσωπική επαφή και εμπειρία με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τα θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα (Γκότοβος, 2002).

Βέβαια, μονάχα οι θεωρητικές γνώσεις δεν επαρκούν, ώστε οι διευθυντές να χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο οι σχολικοί διευθυντές να επιμορφώνονται σε πρακτικό επίπεδο εντός των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων. Έτσι, έρχονται αντιμέτωποι με πραγματικές συνθήκες, ενώ αναθεωρούν ή αναιρούν τις πεποιθήσεις και ενδεχομένως τις προκαταλήψεις τους για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους (Conway et al., 2017).

2.2.6 Στυλ σχολικής ηγεσίας και αντιλήψεις εκπαιδευτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με πληθώρα ερευνών, εντοπίζονται διάφοροι παράγοντες που συντελούν στην επιτυχημένη ενσωμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον (Cohen, 2015· Makhtar & Fook, 2020). Σπουδαιότεροι παράγοντες αναδεικνύονται τα στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα (Musadad & Adha, 2022). Ο σχολικός ηγέτης θεωρείται ο πυρήνας της επιτυχίας, δεδομένου ότι καθοδηγεί και ενθαρρύνει όλες τις αλλαγές που εντοπίζονται λόγω της ένταξης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γενικότερα. Συγκεκριμένα, αποτελεί το πρότυπο αλλαγής καθοδηγώντας πρακτικά και εμπυχώνοντας συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τον μαθητικό πληθυσμό (Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες που επικεντρώνονται στη σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στυλ και τη διαδικασία ενσωμάτωσης αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, πολυάριθμες μελέτες επικεντρώθηκαν στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετικών και πως εκείνα επιδρούν στις διάφορες συμπεριφορές των ατόμων (Leithwood & Montgomery, 1986; Friedman, 1993; Shinman & Ben-Perez, 1993; Binkley, 1997). Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και μεγαλύτερο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εξέταση της οπτικής πλευράς των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των διευθυντών. Πολλές μελέτες, βασιζόμενες στη θεωρία της απόδοσης (attribution theory) ανέλυσαν την επίδραση των στυλ ηγεσίας των διευθυντών σε διάφορες συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Bifano, 1989; Leithwood & Jantzi, 1997). Ειδικότερα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι σχολικοί διευθυντές που ηγούνται αποτελεσματικά μια αλλαγή τείνουν να υιοθετούν το Μετασχηματιστικό Στυλ ηγεσίας, θέτοντας τα κατάλληλα πρότυπα και προετοιμάζοντας αποδοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου (Bifano, 1989; Leithwood & Jantzi, 1997). Συγχρόνως, το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας φάνηκε να επιδρά θετικά και ισχυρά στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997; Avissar et al., 2003; Dror & Weizel, 2003).

Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι σχολικοί ηγέτες που υιοθετούν το Μετασχηματιστικό Στυλ επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθοδηγούν και εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντάς τους προς την υιοθέτηση αποδοτικών διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών (Ndura & Dogbevia, 2013; Girdauskiene & Eynvazzade, 2015). Είναι σημαντικό ο διευθυντής, ως πρότυπο για το σχολείο, να μπορεί να

εμπνεύσει τους δασκάλους και να τους καθοδηγήσει να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους συντελώντας στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας (Kang et al., 2019).

Άλλες έρευνες απέδειξαν, εξίσου, ότι το Μετασχηματιστικό Στυλ επιδρά θετικά και ισχυρά στις διαπολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ταυτόχρονα αποτελούν σπουδαίο παράγοντα επιτυχίας στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κουλτούρας (Moore & Hampton, 2015; Karacabey et al., 2019). Σύμφωνα με τη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (theory of planned behaviour), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (teacher attitudes) επηρεάζονται σημαντικά από εξωτερικές και εσωτερικές συμπεριφορές των ατόμων, όπως είναι οι συμπεριφορές των σχολικών ηγετών που σημειώνονται βάσει των ηγετικών στυλ που υιοθετούν (Tsigilis et al., 2006).

Ομοίως, η έρευνα των Banshchikova et al. (2015) έδειξε ότι η διαπολιτισμική ηγεσία, βάσει του Μετασχηματιστικού Στυλ, μπορεί να επηρεάσει θετικά και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις διαπολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, η μελέτη των Mukhtar & Fook (2020) και Musadad & Adha (2022) έδειξε ότι η εκσυγχρονισμένη σχολική ηγεσία που ενδιαφέρεται για ζητήματα πολυπολιτισμικότητας υιοθετεί το Μετασχηματιστικό Στυλ, το οποίο σχετίζεται θετικά με τις διαπολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, μια μετασχηματιστική σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τις αλλαγές που επιφέρουν οι διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες και πολιτισμοί με αποτέλεσμα να δημιουργούνται θετικότερες αντιλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Mukhtar & Fook, 2020; Musadad & Adha, 2022). Τέλος, η μελέτη του Cohen (2015), που ανέλυσε δείγμα 15 διευθυντών και 81 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το Μετασχηματιστικό Στυλ ηγεσίας χαρακτηρίστηκε ως το πιο αποτελεσματικό για την ένταξη των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μετέπειτα, ακολούθησαν το Συναλλακτικό και το Παθητικό – προς Αποφυγή Ηγεσία κατά σειρά αποτελεσματικότητας. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι το Μετασχηματιστικό Στυλ ασκεί θετική και ισχυρή επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ το Συναλλακτικό Στυλ θετική και χαμηλή επίδραση. Τέλος, το Παθητικό Στυλ αποδείχθηκε ότι δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στις διαπολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Cohen, 2015).

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

Κεντρικός σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται η μέθοδος συλλογής δεδομένων με επίκεντρο την ποσοτική μέθοδο, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό μοντέλο, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς και το δείγμα της έρευνας. Παράλληλα, περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας και η ανάλυση δεδομένων. Τέλος, γίνεται αναφορά στα ηθικά ζητήματα και τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης.

3.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Σε γενικές γραμμές, η επιστημονική έρευνα χωρίζεται σε ποιοτική, ποσοτική και μικτή (Cohen et al., 2002; Oancea & Punch, 2014). Η ποιοτική έρευνα δεν ασχολείται με την αριθμητική αντιπροσωπευτικότητα, αλλά με την εμβάθυνση της κατανόησης ενός προβλήματος. Στη συγκεκριμένη μέθοδο, ο ερευνητής είναι τόσο το υποκείμενο, όσο και το αντικείμενο της έρευνας. Κεντρικός στόχος είναι να επεξηγήσει και να εντοπίσει διάφορες διαστάσεις του υπό ανάλυση προβλήματος (Lodico et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα μπορούν να ποσοτικοποιηθούν. Επιπρόσθετα, επειδή τα δείγματα που συλλέγονται είναι αρκετά μεγάλα, θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του συνολικού πληθυσμού. Δηλαδή, τα συμπεράσματα που εξάγονται αποτελούν μια πραγματική και επαρκώς ολοκληρωμένη εικόνα ολόκληρου του πληθυσμού (Cohen et al., 2002). Επιπλέον, οι επιστήμες των μαθηματικών και της στατιστικής διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ανάλυσης και επεξήγησης των ευρημάτων. Η ποσοτική έρευνα αποτελεί μια αντικειμενική μέθοδο, η οποία ενδείκνυται όταν μπορούν να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα από ένα μέρος του πληθυσμού. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο συνήθως υιοθετούνται δομημένες διαδικασίες και επίσημα εργαλεία (Oancea & Punch, 2014).

Βασικά πλεονεκτήματα της ποσοτικής μεθόδου, που την κάνουν περισσότερο ελκυστική από την ποιοτική, αφορούν το χαμηλό κόστος, τον σχετικά μικρό χρόνο συλλογής δεδομένων, την τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, την δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, την χαμηλή πιθανότητα μεροληπτικής καθοδήγησης των αποτελεσμάτων, καθώς και την δυνατότητα συλλογής υλικού ακόμα και από έναν άπειρο ερευνητή με αντικειμενικό τρόπο. Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα απαιτεί περισσότερο χρόνο, ενώ είναι περισσότερο δαπανηρή δεδομένου ότι χρειάζεται ειδικός χώρος για να διενεργηθεί ομαλά. Επιπλέον, υπάρχει έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας από την πλευρά του

ερευνητή, ο οποίος ερμηνεύει τα αποτελέσματα από την δική του οπτική πλευρά (Cohen et al., 2002).

Η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων διαφέρει από την ποιοτική ως προς τις επιστημονικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν. Πιο αναλυτικά, επιδιώκει την αντικειμενική μέτρηση και ανάλυση σχέσεων αιτίου - αιτιατού ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάζονται και αναδεικνύουν την πραγματικότητα. Συγχρόνως, η ποσοτική έρευνα για να διεξαχθεί ομαλότερα συνοδεύεται από ένα προκαθορισμένο και τυποποιημένο ερευνητικό εργαλείο. Γενικά, για να υπάρξει ικανοποιητική αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού απαιτείται σχετικά μεγάλο δείγμα. Σημαντικός περιορισμός της ποσοτικής μεθόδου αφορά το γεγονός πως δύσκολα ένας συμμετέχοντας περιγράφει αναλυτικά τις σκέψεις και εμπειρίες του, παρά μόνο με βάση ένα γενικότερο πλαίσιο (Black, 1999).

Βασικές τεχνικές συλλογής και ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων είναι οι δημοσκοπήσεις (survey), τα πειράματα πεδίου (field experiments), η προσομοίωση (simulation), η δευτερογενής έρευνα (secondary research) και η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) (Saunders et al., 2009). Στην περίπτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας και ειδικότερα η τεχνική των δημοσκοπήσεων, δεδομένου ότι χρειάζεται μικρότερο χρόνο και κόστος διαμόρφωσης, ενώ τα δεδομένα συλλέγονται και αναλύονται ευκολότερα.

Σε γενικές γραμμές, η τεχνική συλλογής δεδομένων που αφορά τη δημοσκόπηση (survey) αποτελεί μια οικονομική μέθοδο κατά την οποία συλλέγεται πλούσιο και αξιόπιστο υλικό (Punch, 2014). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα και περιλαμβάνει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου του πληθυσμού (Bryman & Bell, 2011). Επίσης, εφαρμόζεται ευρέως για την ανάδειξη άμεσων και έμμεσων σχέσεων ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι αξιοποιείται για την προσέγγιση υψηλού αριθμού συμμετεχόντων, οι απαντήσεις των οποίων μπορούν να αναλυθούν για την απάντηση των προκαθορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων (Saunders et al., 2009).

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικό μοντέλο

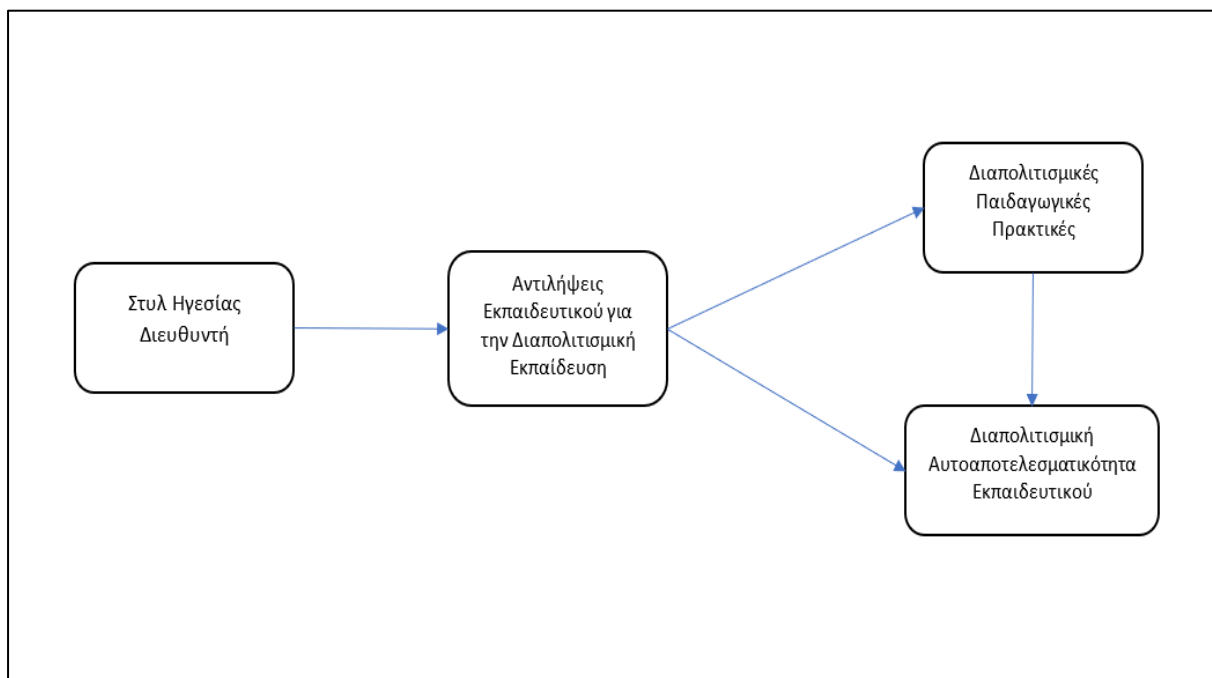
Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

- 1 Πώς τα ηγετικά στελ της διοίκησης των σχολείων επιδρούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς μια διαπολιτισμική εκπαίδευση (*RQ1*);

- 2 Πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθορίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται (RQ_2);
- 3 Πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδρούν στη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους (RQ_3);
- 4 Πώς οι διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών καθορίζουν τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους σε ένα περιβάλλον αλληλεπικαλυπτόμενων κρίσεων (οικονομικό, κοινωνικό, πανδημικό πλαίσιο) (RQ_4);

Το ερευνητικό μοντέλο που αναπτύσσεται στην παρούσα διπλωματική, σύμφωνα με τα υπάρχοντα ευρήματα της βιβλιογραφίας και τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είναι το ακόλουθο (Βλέπε Διάγραμμα 3.1):

Διάγραμμα 3.1: Ερευνητικό Μοντέλο Μελέτης



Συμπερασματικά, αναλύεται η επίδραση των στυλ ηγεσίας του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στις εν λόγω αντιλήψεις και τις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται, καθώς και τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού. Τέλος, διερευνάται η επίδραση των

διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά του.

3.3 Δείγμα έρευνας

Μία από τις δημοφιλέστερες διαδικασίες συλλογής δεδομένων είναι οι δημοσκοπήσεις, που συχνά διενεργούνται σε συγκεκριμένα τμήματα του ερευνητικού πληθυσμού (Creswell, 2014). Ο πληθυσμός μιας έρευνας αποτελεί το σύνολο των δυνητικών συμμετεχόντων, οι οποίοι θεωρούνται οι πλέον κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην δειγματοληψία (Cohen et al., 2002). Η προσέγγιση ολόκληρου του πληθυσμού είναι σχεδόν αδύνατη εξαιτίας του υψηλού κόστους που απαιτείται (Creswell, 2014). Επομένως, επιλέγεται ένα συγκεκριμένο δείγμα το οποίο στοχεύει στην ελαχιστοποίηση της πιθανότητας εμφάνισης στατιστικών σφαλμάτων με το χαμηλότερο δυνατό κόστος (Malhotra, 2008).

Η διαδικασία και ο σχεδιασμός της δειγματοληψίας αφορά όλες τις ενέργειες που απαιτούνται για την οργάνωση και την υλοποίησή της, μέσα από την επιλογή του κατάλληλου δείγματος και μεθόδου (Creswell, 2014). Ακόμα, απώτερος σκοπός είναι η μέγιστη δυνατή αντιπροσώπευση, που σημαίνει αναγωγή των συμπερασμάτων για ολόκληρο τον πληθυσμό (Malhotra, 2008). Στην παρούσα διπλωματική μελέτη, ο πληθυσμός αφορούσε εκπαιδευτικούς δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης σε Αθήνα και Πάτρα.

Ειδικότερα, η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling). Πιο αναλυτικά, οι δειγματοληπτικές μονάδες επιλέχθηκαν με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης και όχι για την διασφάλιση της τυχαίας συλλογής δεδομένων ή την επιδίωξη αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού. Σημαντικά πλεονεκτήματα συγκριτικά με τα δείγματα πιθανοτήτων είναι το χαμηλότερο κόστος, η ευκολία, η διαθεσιμότητα και η ταχύτερη επιλογή των συμμετεχόντων (Etikan et al., 2016). Παρόλα αυτά, τα βασικότερα μειονεκτήματα είναι η αδυναμία υπολογισμού του δειγματοληπτικού σφάλματος και προσδιορισμού του βαθμού αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού (Etikan et al., 2016). Η κύρια υπόθεση των δειγμάτων ευκολίας (ή των ευκαιριακών δειγμάτων) είναι ότι τα μέλη του πληθυσμού-στόχου (ή δειγματοληπτικές μονάδες) είναι ομοιογενή. Επομένως, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο εξαγωγής ερευνητικών αποτελεσμάτων συγκριτικά με την επιλογή ενός τυχαίου δείγματος (Etikan et al., 2016).

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας (snowball sampling), κατά την οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους τους που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της Πάτρας. Τέλος, από τα 200 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά, συλλέχθηκαν 116 έγκυρες απαντήσεις με ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) 58%.

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η πλειονότητα (64.7%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούσαν γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 35.3% άντρες. Επιπλέον, το 39.7% των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 36-45 ετών, το 28.4% ήταν 26-35 ετών, ενώ το 19% ήταν 46-55 ετών. Από τα συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά παρατηρείται πως δεν υπάρχει κανονική κατανομή του δείγματος, όπως και ικανοποιητική αντιστοιχία με την τελευταία δημογραφική απογραφή του ελληνικού πληθυσμού. Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε πως το 57.8% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 29.3% προπτυχιακό.

Σε ότι αφορά τα συνολικά έτη διδακτικής εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η πλειονότητα του δείγματος (37.1%) δήλωσε πως διαθέτει 6-15 έτη. Παράλληλα, το 32.8% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν 16-25 έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας. Αναφορικά με την υφιστάμενη διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, εντοπίστηκε ότι το 68.1% των ερωτηθέντων έχει διδάξει στο παρελθόν σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Επιπρόσθετα, η οικογενειακή κατάσταση της πλειονότητας των συμμετεχόντων (64.7%) αφορά την κατηγορία των έγγαμων. Τέλος, το 31.9% και το 3.4% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είναι άγαμοι ή απάντησαν κάποια άλλη επιλογή, αντίστοιχα. Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τη δημογραφική σύνθεση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρατίθεται ο Πίνακας 3.1.

Πίνακας 3.1: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άντρας	41	35,3%
Γυναίκα	75	64,7%
<i>Σύνολο</i>	<i>116</i>	<i>100,0%</i>
Ηλικία		
Μέχρι 25 ετών	10	8,6%
26-35 ετών	33	28,4%
36-45 ετών	46	39,7%
46-55 ετών	22	19,0%
56+ ετών	5	4,3%
<i>Σύνολο</i>	<i>116</i>	<i>100,0%</i>

Εκπαιδευτικό Επίπεδο		
Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	34	29,3%
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	67	57,8%
Διδακτορικό	15	12,9%
<i>Σύνολο</i>	<i>116</i>	<i>100,0%</i>
Συνολική Διδακτική Εμπειρία		
0-5 έτη	19	16,4%
6-15 έτη	43	37,1%
16-25 έτη	38	32,8%
Πάνω από 25 έτη	16	13,8%
<i>Σύνολο</i>	<i>116</i>	<i>100,0%</i>
Προηγούμενη Εμπειρία σε Πολυπολιτισμικές Τάξεις		
ΝΑΙ	79	68,1%
ΌΧΙ	37	31,9%
<i>Σύνολο</i>	<i>116</i>	<i>100,0%</i>
Οικογενειακή Κατάσταση		
Έγγαμος	75	64,7%
Άγαμος	37	31,9%
Άλλο	4	3,4%
<i>Σύνολο</i>	<i>116</i>	<i>100,0%</i>

3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

3.4.1 Παρουσίαση κλιμάκων

Η δομή του ερωτηματολογίου αποτελεί το πιο κρίσιμο στάδιο για την επιτυχία των στατιστικών αναλύσεων. Σε μια έρευνα, η απουσία ενός δομημένου και κατανοητού ερωτηματολογίου συμβάλει στην εξαγωγή αναξιόπιστων συμπερασμάτων, ακόμα και αν εφαρμοστεί η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Krosnick, 2018). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας (Βλέπε Παράρτημα) σχεδιάστηκε βάσει προηγούμενων μελετών, που εξέτασαν τα στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή, τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές και τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 ενότητες με την πρώτη να αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τη διδασκαλία με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και την οικογενειακή κατάσταση. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζεται το στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή χρησιμοποιώντας το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor

Leadership Questionnaire, MLQ) των Avolio & Bass (2004). Το συγκεκριμένο εργαλείο, αν και δημιουργήθηκε το 1985 από τον Bass, ανακατασκευάστηκε το 2004 βάσει των κριτικών που δέχθηκε. Πλέον, θεωρείται το πλέον αξιόπιστο και έγκυρο ερωτηματολόγιο για την μέτρηση των στυλ ηγεσίας με πληθώρα βιβλιοαναφορών (Antonakis et al., 2003).

Το MLQ αποτελείται από 45 προτάσεις εκ των οποίων οι 36 μετρούν το μετασχηματιστικό (transformational), το συναλλακτικό (transactional) και το παθητικό – προς αποφυγή ηγεσία (passive-avoidant leadership), ενώ οι υπόλοιπες 9 προτάσεις αξιολογούν τη μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort), την αποτελεσματικότητα (effectiveness) και την ικανοποίηση από την ηγεσία (Avolio & Bass, 2004). Με άλλα λόγια, επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των σχολικών ηγετών, καθώς και την έκβαση της ηγεσίας ως προς την επιπρόσθετη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, την ικανοποίησή τους από την ηγεσία της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Δεδομένου ότι η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώθηκε στα στυλ ηγεσίας του διευθυντή αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά οι 36 προτάσεις ως εξής:

- Μετασχηματιστικό στυλ που περιλαμβάνει τις προτάσεις 2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36 από το 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου (Βλέπε Παράρτημα).
- Συναλλακτικό στυλ που περιλαμβάνει τις προτάσεις 1, 3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 35 από το 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου.
- Παθητικό – προς αποφυγή ηγεσία που περιλαμβάνει τις προτάσεις 5, 7, 28, 33 από το 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου.

Οι απαντήσεις σε καθεμία πρόταση (π.χ. «Στο σχολείο μου, θεωρώ ότι ο διευθυντής-/τρια μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου») δίνονται βάσει πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1: Καθόλου έως 5: Πάντα. Δηλαδή, οι προτάσεις λάμβαναν τιμές από 1 έως 5 με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν υψηλότερη συχνότητα/προτίμηση στην κλίμακα. Η βαθμολογία κάθε παράγοντα προέκυψε από το άθροισμα των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις της κλίμακας και διαιρώντας με τον συνολικό αριθμό ερωτήσεων (Heyliger, 2014). Στη διεθνή βιβλιογραφία της ηγεσίας, το MLQ αποτελεί ένα διαδεδομένο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο έχει προσαρμοστεί τα τελευταία χρόνια και στον κλάδο της εκπαίδευσης (Tajasom & Ahmad, 2011; Heyliger, 2014; Parveen et al., 2022). Στην ελληνική γλώσσα έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί από αρκετές μελέτες που ανέλυσαν τα στυλ σχολικής ηγεσίας σε πρωτοβάθμια (δημοτική) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με

χαρακτηριστικά παραδείγματα των Ταλιαδώρου & Πασιαρδής (2016), Τσιαχρή & Μώσουγλου (2018) και Καλλιωντζή & Ιορδανίδης (2019).

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου (Βλέπε Παράρτημα), μετρούνται οι Αντιλήψεις του Εκπαιδευτικού για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί την προσαρμοσμένη έκδοση του «Teacher Multicultural Attitude Scale» των Ponterotito et al. (1998) και εξετάζει την αντίληψη/στάση του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά την πολυπολιτισμικότητα της τάξης και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κατά καιρούς, έχει εφαρμοστεί από διάφορους ερευνητές, διαβεβαιώνοντας την αξιοπιστία και εγκυρότητά του (Debbag & Fidan, 2020). Αν και το αρχικό εργαλείο αποτελούνταν από 20 προτάσεις, η ελληνική έκδοση των Athanasopoulou et al. (2018) περιλαμβάνει 17 προτάσεις. Αυτό οφείλεται στην αδυναμία μετάφρασης των 3 προτάσεων έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα.

Βάσει των 17 προτάσεων, δημιουργούνται τρεις παράγοντες που αφορούν: α) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (8 προτάσεις), β) την έμφαση που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (6 προτάσεις) και γ) την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις (3 προτάσεις) (Athanasopoulou et al., 2018). Λόγω του ερευνητικού σκοπού της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αξιοποιήθηκε αποκλειστικά η κλίμακα των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού μέσα από 8 προτάσεις (π.χ. «Οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων») τύπου Likert, με τους ερωτώμενους να απαντούν από 1: Διαφωνώ Απόλυτα έως 5: Συμφωνώ Απόλυτα.

Στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου της παρούσας διπλωματικής εντοπίζονται οι Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα αποτελείται από 10 προτάσεις που αναφέρονται στην «Effectiveness of Strategies: Fostering Cultural Inclusiveness» των Forrest et al. (2016). Απώτερος σκοπός του εν λόγω εργαλείου είναι η εξέταση της αποδοτικότητας των διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Αν και έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα από μεταγενέστερους ερευνητές ενδυναμώνοντας την αξιοπιστία και εγκυρότητά του (Miller et al., 2018; Choi & Mao, 2021), μέχρι στιγμής δεν έχει μεταφραστεί στα ελληνικά. Η μετάφραση της κλίμακας έγινε με την μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (back – translation). Αναλυτικότερα, οι κλίμακες δόθηκαν σε δίγλωσσους επιστήμονες του κλάδου για να αξιολογήσουν κατά πόσο είναι κατανοητές οι ερωτήσεις και αν η μετάφραση ταυτίζεται με την πρωτότυπη. Επειδή κατά τη μετάφραση της κλίμακας δεν

εντοπίστηκαν προβλήματα, διατηρήθηκαν όλες οι προτάσεις προσαρμοσμένες στα ελληνικά δεδομένα. Καθεμία πρόταση (π.χ. «Εφαρμόζω καθημερινά αντιρατσιστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία μου») απαντάται σε πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας – διαφωνίας από 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ Απόλυτα).

Η πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τη Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού, η οποία βασίζεται στην τελευταία έκδοση της κλίμακας στα ελληνικά από τους Σταβάρα & Λαμπροπούλου (2022). Το πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο αφορά το «Multicultural Efficacy Scale» (MES) που κατασκεύασαν οι Guyton & Wesche (2005). Κεντρικός σκοπός του ήταν η μέτρηση της διαπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα της τάξης. Στην ελληνική γλώσσα έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί από τους Spathourakis et al. (2010) και προσφάτως από τους Σταβάρα & Λαμπροπούλου (2022), καλύπτοντας ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε αποκλειστικά η κλίμακα της διαπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού, η οποία αποτελείται από 20 προτάσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους (π.χ. «Μπορώ να αναπτύξω υλικό κατάλληλο για μια πολυπολιτισμική τάξη»). Οι απαντήσεις έχουν τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1: Δεν θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά έως 5: Θα μπορούσα να το κάνω πάρα πολύ εύκολα).

3.4.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία κλιμάκων

Κατά τη κατασκευή ενός ερωτηματολογίου καίρια ζητήματα αποτελούν η εγκυρότητα και αξιοπιστία των κλιμάκων που αξιοποιούνται. Η αξιοπιστία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη εγκυρότητας, αλλά δεν επαρκεί για να την επιβεβαιώσει (Litwin, 1995). Για παράδειγμα, ένα εργαλείο μπορεί να έχει επαρκή αξιοπιστία αλλά μη ικανοποιητική εγκυρότητα (Litwin, 1995). Η εγκυρότητα αφορά τον βαθμό στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο αντανακλά στην πραγματικότητα το ζήτημα που καλείται να μετρήσει (Sarlis & Gallhofer, 2007). Η εκτίμηση της εγκυρότητας γίνεται βάσει περιεχομένου, εννοιολογικής κατασκευής και κριτηρίου.

Η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) σχετίζεται με τον τρόπο κατασκευής του ερωτηματολογίου και τον βαθμό που καλύπτει διαφορετικές πτυχές του ζητήματος που καλείται να εξετάσει (Litwin, 1995). Ουσιαστικά αφορά τις μεταβλητές που εντάσσονται στο

ερωτηματολόγιο για την μέτρηση μιας έννοιας. Οι εν λόγω μεταβλητές, συνήθως, επιλέγονται σύμφωνα με την εμπειρία και τις γνώσεις ενός ερευνητή, καθώς και βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Gillham, 2007). Στην περίπτωση της παρούσας διπλωματικής, τα εργαλεία/κλίμακες που αξιοποιήθηκαν προήλθαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ταίριαζαν απόλυτα με το υπό εξέταση θέμα.

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) αφορά την έκταση που μια κλίμακα ή ένα εργαλείο μετρά την έννοια που εξετάζει (Litwin, 1995). Συνήθως, αναφέρεται στις ήδη εφαρμοσμένες κλίμακες και γι' αυτόν τον λόγο διεξάγεται παραγοντική ανάλυση για την επιβεβαίωση της συνοχής τους (Droge, 1997). Στην περίπτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας διεξήχθη παραγοντική ανάλυση στις κλίμακες τύπου Likert. Σε γενικές γραμμές, η ανάλυση παραγόντων στοχεύει στην διερεύνηση της σύνθεσης των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων και στην δημιουργία λιγότερων μεταβλητών συγκριτικά με το αρχικό ερωτηματολόγιο (Bryant & Yarnold, 1995).

Το τελευταίο επιτυγχάνεται μέσα από την ομαδοποίηση των προτάσεων (items) που εντοπίζονται εντός του ίδιου παράγοντα. Έτσι, οι προτάσεις που ανήκουν στην ίδια κλίμακα διαθέτουν υψηλή αλληλοσυσχέτιση και το αντίστροφο. Κατ' επέκταση, κάθε ομάδα προτάσεων υπολογίζεται ως ενιαίος παράγοντας χρησιμοποιώντας τον μέσο όρο των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες. Η μέθοδος εναλλαγής δεδομένων (rotation method) που αξιοποιήθηκε στην παραγοντική ανάλυση ήταν η Varimax και αποδεκτά επίπεδα φορτίσεων ήταν όσα έδειξαν πάνω από 0.50 (Leech et al., 2005). Από την οπτική πλευρά της στατιστικής, η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται για την απλοποίηση ενός παράγοντα ανάλογα με τις σημαντικότερες προτάσεις που τον χαρακτηρίζουν (Cureton & Mulaik, 1975).

Η εγκυρότητα κριτηρίου (criterion validity) σχετίζεται με την υιοθέτηση ενός σταθμισμένου ή ήδη εφαρμοσμένου ερωτηματολογίου με αποδεδειγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία ως σημεία αναφοράς (Litwin, 1995). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, η εγκυρότητα κριτηρίου χρησιμοποιείται για τη σύνθεση ενός ερωτηματολογίου μικρότερης έκτασης από το αρχικό (Droge, 1997). Στην παρούσα διπλωματική αξιοποιήθηκαν κλίμακες και εργαλεία εφαρμοσμένα από προηγούμενους ερευνητές τόσο σε εγχώριο, όσο και σε διεθνές επίπεδο, με ικανοποιητικά επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Από την άλλη πλευρά, η αξιοπιστία αφορά τη συνέπεια και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων που λαμβάνονται από το ερευνητικό εργαλείο (Litwin, 1995). Δηλαδή, σχετίζεται με το αν το ίδιο ερωτηματολόγιο κάτω από διαφορετικές χρονικές συνθήκες θα

έδινε πανομοιότυπα αποτελέσματα, με τους ερωτηθέντες να απαντούν με όμοιο τρόπο (Drost, 2011). Αρχικά, η αξιοπιστία της έρευνας ελέγχθηκε με πιλοτική δοκιμή (pilot testing) του ερωτηματολογίου σε 10 εκπαιδευτικούς, ώστε να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες στην απάντηση των ερωτήσεων ή προβλήματα κατανόησης. Εν τέλει, δεν διαπιστώθηκαν προβλήματα και οι απαντήσεις που δόθηκαν εντάχθηκαν στο συνολικό δείγμα.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τέσσερις βασικές κατηγορίες αξιοπιστίας: η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency), η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest), η αξιοπιστία εναλλακτικών τύπων (alternative-forms reliability) και η αξιοπιστία των ημίσεων (split-half reliability) (Litwin, 1995). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας αποτελεί τη σημαντικότερη μορφή αξιοπιστίας που επικεντρώνεται στο ερευνητικό εργαλείο. Σύμφωνα με εκείνη αξιολογείται η ομοιογένεια των προτάσεων/ερωτήσεων που διαρθρώνουν μια κλίμακα. Εν ολίγοις, εκτιμάται εάν οι συμμετέχοντες απάντησαν με παρόμοιο τρόπο στις προτάσεις εντός της ίδιας κλίμακας (Litwin, 1995). Στην παρούσα διπλωματική εργασία, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας αξιολογήθηκε βάσει του δείκτη Cronbach Alpha (α), ο οποίος εφαρμόστηκε αποκλειστικά σε κλίμακες Likert (Santos, 1999).

Σύμφωνα με τους Leech et al. (2005) αποδεκτές θεωρούνται όσες τιμές Cronbach Alpha είναι ίσες ή υπερβαίνουν το 0.70. Κατ' επέκταση, κλίμακες με δείκτη Cronbach Alpha (α) που φτάνει μέχρι το 0.80 θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικές για τη σύσταση και εγκυρότητα των παραγόντων, ενώ μέχρι 0.90 (ή και σε σπάνιες περιπτώσεις άνω του 0.90) χαρακτηρίζονται εξαιρετικά αξιόπιστες (Leech et al., 2005). Στην προκειμένη περίπτωση, ο δείκτης αξιοπιστίας όλων των κλιμάκων ήταν μεγαλύτερος από 0.70, αποδεικνύοντας την ύπαρξη ικανοποιητικού επιπέδου εσωτερικής συνέπειας. Πιο αναλυτικά, η κλίμακα του Μετασχηματιστικού Στυλ από το εργαλείο MLQ διαρθρώνεται από 20 προτάσεις με ικανοποιητικά επίπεδα φορτίσεων και άριστο δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = 0.89$) (Βλέπε Πίνακα 3.2).

Πίνακας 3.2: Κλίμακα Μετασχηματιστικού Στυλ

Προτάσεις/Ερωτήσεις (Items)	Φορτίσεις (Loadings)
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	0.83
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0.73
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0.84
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0.72
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.	0.77
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0.78

15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί τους υφισταμένους του.	0.81
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	0.80
19. Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως ένα απλό μέλος της ομάδας.	0.82
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	0.87
23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0.83
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0.88
26. Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0.89
29. Με θεωρεί ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	0.83
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	0.85
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	0.84
32. Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	0.83
34. Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας συλλογικής αίσθησης αποστολής.	0.76
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	0.77
Δείκτης Cronbach's Alpha (α)	0.89

Σχετικά με την κλίμακα του Συναλλακτικού Στυλ, η ανάλυση παραγόντων επιβεβαίωσε ότι αποτελείται από 12 προτάσεις με ικανοποιητικά επίπεδα φορτίσεων (εγκυρότητα), ενώ η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι είναι αρκετά αξιόπιστη ($\alpha = 0.90$). Για περισσότερες πληροφορίες παρατίθεται ο Πίνακας 3.3.

Πίνακας 3.3: Κλίμακα Συναλλακτικού Στυλ

Προτάσεις/Ερωτήσεις (Items)	Φορτίσεις (Loadings)
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0.76
3. Παρεμβαίνει κυρίως όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά.	0.82
4. Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.	0.81
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0.83
12. Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει.	0.85
16. Ενημερώνει τους υφισταμένους του σχετικά με τα αποτελέσματα που θα περιμένουν να δουν όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.	0.81
17. Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης: «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάξεις».	0.87
20. Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	0.86
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0.82
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	0.81
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις.	0.79

35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	0.61
Δείκτης Cronbach's Alpha (α)	0.90

Σε ότι αφορά την αξιοπιστία της κλίμακας Παθητικού Στυλ – προς Αποφυγή Ηγεσία διαπιστώθηκε ότι αποτελείται από 4 προτάσεις με τέλειο δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, ο οποίος είναι ίσος με 0.92. Ο Πίνακας 3.4 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της προαναφερόμενης κλίμακας.

Πίνακας 3.4: Κλίμακα Παθητικού Στυλ – προς Αποφυγή Ηγεσία

Προτάσεις/Ερωτήσεις (Items)	Φορτίσεις (Loadings)
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0.90
7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	0.91
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0.89
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	0.92
Δείκτης Cronbach's Alpha (α)	0.92

Σχετικά με την κλίμακα των Αντιλήψεων του Εκπαιδευτικού για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η ανάλυση παραγόντων έδειξε ότι αποτελείται από 8 προτάσεις με άριστο δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = 0.95$). Ο Πίνακας 3.5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων παραγόντων και αξιοπιστίας στην παραπάνω κλίμακα.

Πίνακας 3.5: Κλίμακα Αντιλήψεων του Εκπαιδευτικού για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Προτάσεις/Ερωτήσεις (Items)	Φορτίσεις (Loadings)
1. Οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων.	0.92
2. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.	0.93
3. Πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	0.92
4. Μπορώ να μάθω πολλά από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.	0.91
5. Δεν είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα πολυπολιτισμικότητας.	0.92
6. Για να είναι κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, χρειάζεται να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών του.	0.90
7. Η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να με βοηθήσει να εργαστώ πιο αποτελεσματικά με ένα πολιτισμικά διαφοροποιημένο κοινό.	0.91

8. Ανεξάρτητα από τη φυλετική και εθνική σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό για όλους τους μαθητές να γνωρίζουν για την πολιτισμική ανομοιογένεια.	0.89
Δείκτης Cronbach's Alpha (α)	0.95

Αναφορικά με την κλίμακα των Διαπολιτισμικών Παιδαγωγικών Πρακτικών, η ανάλυση παραγόντων επιβεβαίωσε την ύπαρξη 10 προτάσεων με πολύ καλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = 0.82$). Ο Πίνακας 3.6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη συγκεκριμένη κλίμακα.

Πίνακας 3.6: Κλίμακα Διαπολιτισμικών Παιδαγωγικών Πρακτικών

Προτάσεις/Ερωτήσεις (Items)	Φορτίσεις (Loadings)
1. Προσπαθώ να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των γονέων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ριών σε ότι αφορά τα ζητήματα του σχολείου.	0.74
2. Συχνά εντάσσω στο πρόγραμμα μαθήματα που αφορούν την εξοικείωση με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς.	0.82
3. Προσπαθώ να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ριών κατά τη διδασκαλία, κάνοντας το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον για εκείνους.	0.63
4. Εφαρμόζω καθημερινά αντιρατσιστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία μου.	0.69
5. Οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθώ επικεντρώνονται στην πολυπολιτισμικότητα, εντάσσοντας ενεργά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ριες.	0.81
6. Οι πρακτικές διδασκαλίας μου βελτιώνουν σημαντικά τη σχολική απόδοση όλων των μαθητών/ριών, χωρίς διακρίσεις.	0.79
7. Ο τρόπος διδασκαλίας μου είναι πλήρως κατανοητός ακόμα και από δίγλωσσους μαθητές/ριες.	0.89
8. Ενθαρρύνω την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των γηγενών και των δίγλωσσων μαθητών/ριών μου.	0.90
9. Κατά την προετοιμασία των μαθημάτων λαμβάνω υπόψη τις διαφορές των μαθητών/ριών της τάξης μου (ως προς το γνωστικό επίπεδο, τον τρόπο που μαθαίνουν, τα ενδιαφέροντα, την πολιτισμική προέλευση).	0.78
10. Προσαρμόζω το περιεχόμενο και τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος στο γνωστικό επίπεδο όλων των μαθητών/ριών της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των πολιτισμικά διαφορετικών.	0.73
Δείκτης Cronbach's Alpha (α)	0.82

Αναφορικά με την κλίμακα της Διαπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκε ότι αποτελείται από 20 προτάσεις με άριστο δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ίσο με 0.91 (Βλέπε Πίνακα 3.7).

Πίνακας 3.7: Κλίμακα Διαπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού

Προτάσεις/Ερωτήσεις (Items)	Φορτίσεις (Loadings)
1. Μπορώ να εφαρμόσω διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης φυλετικών διακρίσεων.	0.88
2. Μπορώ να προσαρμόσω τις μεθόδους διδασκαλίας μου, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών.	0.89
3. Μπορώ να αναπτύξω υλικό κατάλληλο για μια πολυπολιτισμική τάξη.	0.92
4. Μπορώ να αναπτύξω διδακτικές μεθόδους που ανατρέπουν τα στερεότυπα για τις διαφοροποιημένες ομάδες.	0.93
5. Μπορώ να αναλύσω κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας την πιθανότητα να εμπεριέχει προκαταλήψεις και στερεότυπα.	0.91
6. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να εξετάζουν τις δικές τους προκαταλήψεις.	0.88
7. Μπορώ να μιλήσω για τις διαφοροποιημένες ομάδες που υπάρχουν στην κοινωνία μας με τρόπο τέτοιο, ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός.	0.90
8. Μπορώ να αναπτύξω δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των διαφορετικών μαθητών/τριών.	0.90
9. Μπορώ να δείξω μέσα από τη διδασκαλία μου πώς οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τα άτομα.	0.89
10. Μπορώ να σχεδιάσω διδακτικές δραστηριότητες που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες.	0.88
11. Μπορώ να εντοπίσω πολιτισμικές προκαταλήψεις σε εμπορικό-διαφημιστικό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία.	0.89
12. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που προκαλούνται από συμπεριφορές βασισμένες σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.	0.92
13. Μπορώ να βάλω τους/τις μαθητές/τριες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να δουλέψουν συνεργατικά.	0.93
14. Μπορώ να αναγνωρίσω σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές/τριες από διαφοροποιημένες ομάδες.	0.91
15. Μπορώ να προτείνω λύσεις σε δυσκολίες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας.	0.83
16. Μπορώ να εντοπίσω τις κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τις ευκαιρίες που δίνονται σε άτομα διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων.	0.86
17. Μπορώ να αναγνωρίσω τους τρόπους με τους οποίους οι διάφορες κοινωνικές ομάδες συνεισφέρουν στον πλουραλισμό της κοινωνίας μας.	0.83
18. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία άλλων εθνικών και κοινωνικών ομάδων.	0.79
19. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να βλέπουν την ιστορία και τα σύγχρονα γεγονότα από διάφορες οπτικές γωνίες.	0.92
20. Μπορώ να εμπλέξω τους/τις μαθητές/τριες στη λήψη αποφάσεων και την αποσαφήνιση των αξιών τους σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας.	0.89

Τέλος, για την εξαγωγή αμερόληπτων (non biased) συμπερασμάτων και προκειμένου να μην προκαταβάλλονται οι ερωτώμενοι σχετικά με τις επαγωγικές αναλύσεις που θα διεξαχθούν, υπήρξε ο κατάλληλος συνδυασμός και σύνθεση ερωτήσεων ανάλογα με τις κλίμακες που θεωρήθηκαν περισσότερο κατάλληλες. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αναμίχθηκαν, ώστε οι συμμετέχοντες να δυσκολευτούν στο να διαχωρίσουν τις ανεξάρτητες από τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (Chang et al., 2010).

3.5 Διαδικασία έρευνας και ανάλυσης δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων αφορούσε τη δημοσκόπηση σε εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία της Αθήνας και της Πάτρας. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά μέσω των social media (π.χ. facebook) και μέσω e-mail. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος είναι οι εξής (Baltar & Brunet, 2012):

- Χαμηλό Κόστος: Συνήθως προτιμώνται οι διαδικτυακές δημοσκοπήσεις γιατί είναι οικονομικότερες από τις παραδοσιακές τεχνικές. Για παράδειγμα, ο ερευνητής δεν επιβαρύνεται με τα κόστη παραγωγής αντιγράφων, ενώ ο δυνητικός συμμετέχοντας διαθέτει περισσότερο χρόνο για να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο.
- Υψηλή Προσαρμογή: Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια δημιουργούνται και τροποποιούνται ευκολότερα. Επιπλέον, επειδή οι συμμετέχοντες διαθέτουν περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν, συνήθως δίνουν περισσότερο αναλυτικές απαντήσεις.
- Ελάχιστος Χρόνος και Υψηλή Εγκυρότητα: Μεγάλος όγκος δεδομένων μπορεί να συλλεχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, αφού πολλοί ερωτώμενοι μπορούν να συμπληρώσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο ταυτόχρονα. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια παράλειψης κάποιας ερώτησης, αφού το σύστημα ειδοποιεί σε περίπτωση που δεν έχει δοθεί κάποια απάντηση. Παράλληλα, η εξαγωγή των δεδομένων είναι πιο άμεση, όπως και η κωδικοποίησή τους, διότι παρέχεται μια σχετικά διαμορφωμένη βάση πληροφοριών, η οποία μπορεί να αναλυθεί ευκολότερα. Κατ' επέκταση, μειώνεται η πιθανότητα λανθασμένης καταχώρησης λόγω ανθρώπινου λάθους.

Από την άλλη πλευρά, το βασικότερο μειονέκτημα των ηλεκτρονικών δημοσκοπήσεων αναφέρεται στην απουσία του ερευνητή κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (May & Perry, 2022). Συνεπώς, δεν μπορούν να δοθούν περαιτέρω διευκρινήσεις ή να επιλυθούν άμεσα πιθανές απορίες. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, διεξήχθη προέλεγχος – πιλοτική έρευνα (pilot testing) του ερωτηματολογίου σε 10 άτομα, τα οποία διατύπωσαν πιθανές δυσκολίες και προτάσεις βελτίωσης. Εφόσον δεν εντοπίστηκαν προβλήματα κατανόησης, οι απαντήσεις των 10 ερωτηθέντων εντάχθηκαν στο τελικό δείγμα. Παράλληλα, στο εισαγωγικό φύλλο του ερωτηματολογίου υπήρχαν τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή για πιθανές διευκρινήσεις όσον αφορά την έρευνα ή την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Από την άλλη πλευρά, για να διασφαλιστεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων αξιοποιήθηκε εξίσου η μέθοδος της χιονοστιβάδας (snowball sampling) κατά την οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας ή της Πάτρας. Συγκεκριμένα, η διαδικασία της δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε αφορούσε τα εξής:

1 Πληθυσμός:

Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της Πάτρας.

2 Δειγματοληπτικό Πλαίσιο και Δειγματοληπτική Μονάδα:

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο ήταν κυρίως οι ηλεκτρονικές επαφές της ερευνήτριας και οι συνάδελφοι στον χώρο εργασίας στους οποίους απεστάλη ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσω GoogleForms. Από εκεί επιλέχθηκαν μόνο όσοι διδάσκουν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Οι δειγματοληπτικές μονάδες της δημοσκόπησης ήταν τα ίδια τα δημοτικά σχολεία σε Αθήνα και Πάτρα.

3 Μέθοδος Δειγματοληψίας:

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling). Εκείνη έκανε εφικτή τη χρησιμοποίηση εκτός των άλλων της μεθόδου της επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να αναχθούν σημαντικά συμπεράσματα. Αυτή η μέθοδος

δειγματοληψίας χαρακτηρίζεται απ' την απλότητα, το χαμηλό κόστος και την ταχύτητά της (Saunders et al., 2009)

4 Μέγεθος Δείγματος:

Από τα περίπου 200 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, συλλέχθηκαν συνολικά 116 έγκυρα με βαθμό ανταπόκρισης (response rate) 58%. Προηγούμενες έρευνες που αξιοποίησαν την τεχνική των ηλεκτρονικών δημοσκοπήσεων παρατήρησαν ανάλογα επίπεδα ανταπόκρισης, τα οποία κυμάνθηκαν από 50-70% (Nulty, 2008; Stedman et al., 2019).

5 Υλοποίηση Σχεδίου Δειγματοληψίας και Συλλογή Δεδομένων:

Η υλοποίηση της δειγματοληψίας πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά μέσω e-mail και social media, ενώ συγχρόνως υποψήφιοι εντοπίστηκαν και από τον χώρο εργασίας της ερευνήτριας αποστέλλοντας ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσω GoogleForms. Επιπρόσθετα, η προσέγγιση των συμμετεχόντων έγινε στοχευμένα παροτρύνοντας τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυστηρά εφόσον εργάζονταν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Αθήνας ή της Πάτρας. Αυτή η μέθοδος έδωσε το πλεονέκτημα στο να συμμετάσχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης από δυο μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας.

6 Διαδικασία Κωδικοποίησης και Εισαγωγής Δεδομένων:

Οι μεταβλητές περιλάμβαναν διάφορες κλίμακες, όπως είναι οι Likert, οι ονομαστικές και οι διαστήματος. Οι δυνατές επιλογές κωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας σχετικά νούμερα και επικεφαλίδες, ενώ τα δεδομένα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εισήλθαν σε βάση δεδομένων SPSS version 26 for Windows. Το συγκεκριμένο στατιστικό εργαλείο χαρακτηρίζεται από υψηλή ευκολία χρήσης ακόμα και από έναν σχετικά άπειρο ερευνητή (Leech et al., 2005).

3.6 Ηθικά ζητήματα έρευνας

Η διασφάλιση των ηθικών ζητημάτων αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα κατά την υλοποίηση μιας ποσοτικής έρευνας. Αυτά τα ζητήματα αφορούν την αξιοπιστία, εγκυρότητα

και ακρίβεια των δεδομένων που συλλέγονται. Κάθε ερευνητής έχει την υποχρέωση να ακολουθεί ορισμένες οδηγίες προκειμένου να προστατεύσει τόσο τη δική του ακεραιότητα, όσο και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων (Saunders et al., 2009; Shamoo et al., 2009).

Το πρώτο βήμα για τη διασφάλιση των ηθικών ζητημάτων είναι η κατανόηση των σχετικών κανονισμών που ισχύουν για όλες τις ποσοτικές έρευνες (Saunders et al., 2009; Shamoo et al., 2009). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η διασφάλιση του απορρήτου των πληροφοριών που παρέχουν οι συμμετέχοντες, η πρόσβαση αυστηρά από εξουσιοδοτημένο άτομο και η διαδικασία αποθήκευσης και ανάλυσης των δεδομένων. Βασικό βήμα για την διασφάλιση των παραπάνω είναι η λήψη ενημερωμένης συγκατάθεσης από τα ερευνητικά υποκείμενα πριν από τη συλλογή ή την ανάλυση των δεδομένων, έτσι ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να κατανοήσουν τους σκοπούς και γενικότερα τη διαδικασία της έρευνας (Saunders et al., 2009).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, προκειμένου να διασφαλιστούν ζητήματα ηθικής, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να συμμετάσχουν οικειοθελώς στην έρευνα. Επιπλέον, διασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία των απαντήσεων στο εισαγωγικό φύλλο του ερωτηματολογίου (Βλέπε Παράρτημα). Συγχρόνως, διαβεβαιώθηκε ότι όσες πληροφορίες δοθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στη στατιστική ανάλυση και όχι μεμονωμένα. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια αναφορικά με το γεγονός ότι δεν θα ζητηθούν ευαίσθητες προσωπικές πληροφορίες, εκτός από κάποια στοιχεία δημογραφικού περιεχομένου.

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των ευρημάτων που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, παρέχονται πληροφορίες που αφορούν περιγραφικά των κλιμάκων, όπως μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Τέλος, περιγράφονται τα αποτελέσματα των επαγωγικών αναλύσεων, τα οποία στοχεύουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

4.1 Περιγραφική στατιστική

Για την περιγραφική ανάλυση των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα περιγραφικά μεγέθη, όπως είναι οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, το μέγιστο (maximum) και το ελάχιστο (minimum). Η αντιστοιχία των μέσων όρων που αφορούν κλίμακες τύπου Likert έγινε ως εξής:

- Τιμές μεταξύ 0.45 – 1.44 φανερώνουν πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι Διαφωνεί απόλυτα / Καθόλου / Δεν θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά.
- Τιμές μεταξύ 1.45 – 2.44 φανερώνουν πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι Διαφωνεί / Σπάνια / Θα μπορούσα να το κάνω αν ήμουν υποχρεωμένος/η, αλλά με δυσκολία.
- Τιμές μεταξύ 2.45 – 3.44 φανερώνουν πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι Ούτε διαφωνεί - Ούτε συμφωνεί / Μερικές φορές / Θα το έκανα σχετικά καλά, εάν είχα το χρόνο να προετοιμαστώ.
- Τιμές μεταξύ 3.45 – 4.44 φανερώνουν πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι Συμφωνεί / Συχνά / Θα μπορούσα να το κάνω σχετικά εύκολα.
- Τιμές μεταξύ 4.45 – 5 φανερώνουν πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι Συμφωνεί απόλυτα / Πάντα / Θα μπορούσα να το κάνω πάρα πολύ εύκολα.

Σε ότι αφορά τις κλίμακες τύπου Likert που εντοπίζονται στο ερωτηματολόγιο (Βλέπε Παράρτημα), οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν από 2.42 (Σπάνια) έως 4.28 (Συχνά). Σε ότι αφορά τα στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν διευθυντές που υιοθετούν το Συναλλακτικό Στυλ (Μ.Ο. = 4.28). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ο σχολικός ηγέτης συχνά παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών, παρεμβαίνει κυρίως όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά, εστιάζει την προσοχή του σε λάθη και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα, ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν

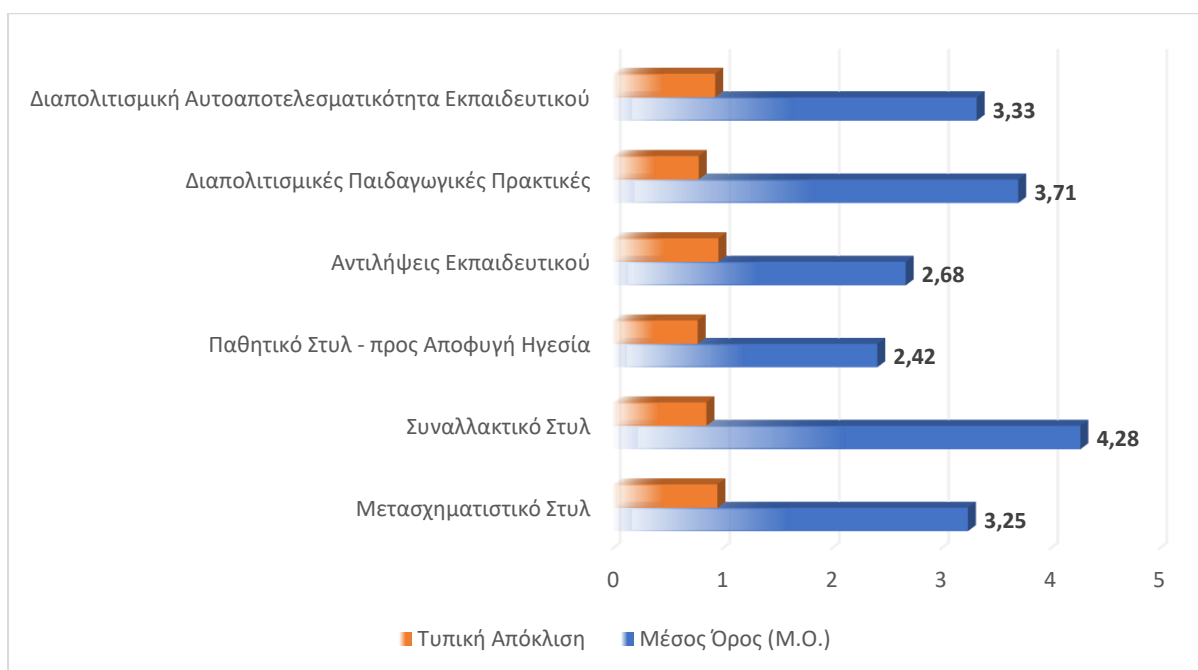
χρόνια πριν αναλάβει δράση και εκφράζει ικανοποίηση όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι. Εν ολίγοις, επιδεικνύει μια συμπεριφορά που εστιάζει στην τήρηση των σχολικών κανόνων και νομοθεσιών, ενώ αναλαμβάνει ενεργό ρόλο μόνο όταν κριθεί απαραίτητο επιβραβεύοντας ή επιπλήττοντας τους εκπαιδευτικούς όταν υπάρξει επίτευξη ή απόκλιση των στόχων. Σχετικά με το Μετασχηματιστικό Στυλ (M.O. = 3.25) διαπιστώθηκαν ότι μερικές φορές ο σχολικός διευθυντής αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις, αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων, μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον, διαθέτει όραμα και παρέχει σημαντική βοήθεια και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς. Για το Παθητικό Στυλ (M.O. = 2.42) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σπάνια ο διευθυντής αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα, είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη, αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις και καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα. Εν ολίγοις, το επικρατέστερο στυλ ηγεσίας που εντοπίστηκε για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορούσε το Συναλλακτικό.

Σχετικά με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εντοπίστηκαν ουδέτερες δηλώσεις (M.O. = 2.68). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρήθηκε φανερά η ύπαρξη θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων για την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού διατηρήθηκαν ουδέτερες απόψεις. Για παράδειγμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ούτε διαφωνούν και ούτε συμφωνούν με το ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων, ότι οφείλουν να είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, ότι μπορούν να μάθουν πολλά από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, ότι δεν είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα πολυπολιτισμικότητας και ότι είναι σημαντικό για όλους τους μαθητές να γνωρίζουν για την πολιτισμική ανομοιογένεια.

Σε ότι αφορά την κλίμακα των διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών, εντοπίστηκε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμφωνεί αρκετά (M.O. = 3.71) με το γεγονός ότι ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, εντάσσει στο πρόγραμμα μαθήματα που αφορούν την εξοικείωση με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, εφαρμόζει αντιρατσιστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία, ενθαρρύνει την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των γηγενών και των δίγλωσσων μαθητών και προσαρμόζει το περιεχόμενο και τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος στο γνωστικό επίπεδο όλων των μαθητών. Εν ολίγοις, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος υλοποιούν διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία τους.

Τέλος, σχετικά ουδέτερες αξιολογήσεις εντοπίστηκαν αναφορικά με τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 3.33). Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι θα μπορούσαν να εφαρμόσουν διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης φυλετικών διακρίσεων εάν διέθεταν περισσότερο χρόνο για να προετοιμαστούν. Το ίδιο δήλωσαν σχετικά με την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, την ανάπτυξη κατάλληλου υλικού και δραστηριοτήτων που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των παραπάνω κλιμάκων παρατίθενται το Διάγραμμα 4.1 και ο Πίνακας 4.1.

Διάγραμμα 4.1: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Κλιμάκων



Πίνακας 4.1: Περιγραφικά Δεδομένα Κλιμάκων

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση
Μετασχηματιστικό Στυλ	116	1	5	3,25	0,96
Συναλλακτικό Στυλ	116	1	5	4,28	0,86
Παθητικό Στυλ - προς Αποφυγή Ηγεσία	116	1	5	2,42	0,78
Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού	116	1	5	2,68	0,97
Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές	116	1	5	3,71	0,79
Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού	116	1	5	3,33	0,94
N	116				

4.2 Επαγωγική στατιστική

Βασικός σκοπός της επαγωγικής στατιστικής είναι η αναζήτηση του βαθμού εμπιστοσύνης και συσχέτισης δύο ή/και περισσότερων κλιμάκων, καθώς και η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Leech et al., 2005). Στην περίπτωση της παρούσας διπλωματικής διεξήχθησαν αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης και συσχέτισης Pearson (r) για να εξεταστούν πως τα διάφορα ηγετικά στυλ των σχολικών διευθυντών επιδρούν στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική και την αυτοαποτελεσματικότητα. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα καθεμίας ανάλυσης βάσει κάθε ερευνητικού ερωτήματος.

4.2.1 Επίδραση Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή στις Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά στην επίδραση των ηγετικών στυλ διοίκησης των σχολείων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διεξήχθη ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple linear regression analysis). Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκαν οι «Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού» και ως ανεξάρτητες οι κλίμακες των Στυλ Ηγεσίας Διευθυντών που αφορούν το «Μετασηματιστικό Στυλ», το «Συναλλακτικό Στυλ» και το «Παθητικό – προς Αποφυγή Ηγεσία». Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε ήταν η «stepwise» κατά την οποία όταν ο συντελεστής beta (β) είναι στατιστικά σημαντικός ($p < 0.05$), τότε οι ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρούνται στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, όσο ο συγκεκριμένος συντελεστής τείνει στο 1, τόσο πιο τέλεια θα είναι η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη (Leech et al., 2005). Επιπλέον, το R^2 προβλέπει τον βαθμό εξάρτησης / μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής από τις ανεξάρτητες (Leech et al., 2005).

Σε περίπτωση που δεν εντοπίζεται ικανοποιητικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, τότε η ανεξάρτητη μεταβλητή δεν προβλέπει ή δεν επιδρά στην εξαρτημένη. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει θετική ή αρνητική σχέση ανάλογα με το πρόσημο του δείκτη β , ενώ ο χαρακτηρισμός της επίδρασης γίνεται ανάλογα με τα ακόλουθα όρια (Campbell et al., 2006). Βέβαια, τα παρακάτω επίπεδα ενδέχεται να διαφέρουν ανάλογα με τον ερευνητή και τα κριτήρια που εφαρμόζει (Voelkl & Gerber, 1999).

- Αν $\beta > 0.8$, ισχυρή επίδραση.
- Αν $\beta \leq 0.6$, μέτρια προς ισχυρή επίδραση.

- Αν $\beta \leq 0.4$, μέτρια επίδραση.
- Αν $\beta \leq 0.2$, ασθενής επίδραση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το Μετασχηματιστικό και το Συναλλακτικό Στυλ επιδρούν θετικά και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις διαπολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ασθενής επίδραση εντοπίστηκε στο Συναλλακτικό Στυλ ($\beta = 0.19$, $p < 0.05$) σχολικής ηγεσίας, ενώ μέτρια προς ισχυρή στο Μετασχηματιστικό Στυλ ($\beta = 0.53$, $p < 0.05$). Πιο συγκεκριμένα, η υιοθέτηση ενός στυλ διοίκησης που καθοδηγεί αποτελεσματικά και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς προς την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, δίνοντας έμφαση στη συλλογική προσπάθεια συντελεί στην εμφάνιση θετικότερων αντιλήψεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά με χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας, συμβάλει η υιοθέτηση ενός στυλ ηγεσίας που επικεντρώνονται στους στόχους της σχολικής μονάδας, στην ικανοποίηση των αναγκών και την παροχή ανταμοιβών στους εκπαιδευτικούς με αντάλλαγμα την παροχή αποτελεσματικής εργασίας. Δηλαδή, αν και το Συναλλακτικό Στυλ επιφέρει θετικές αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ωστόσο θεωρείται λιγότερο αποτελεσματικό από ότι το Μετασχηματιστικό.

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τις μελέτες των Bifano (1989), Leithwood & Jantzi (1997) που απέδειξαν ότι το Μετασχηματιστικό Στυλ ηγεσίας είναι το πλέον αποτελεσματικό για την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεδομένου ότι θέτει κατάλληλα πρότυπα και προετοιμάζει αποδοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου. Συγχρόνως, επιβεβαιώνονται οι έρευνες των Bandura (1997), Avissar et al. (2003) και Dror & Weizel (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η υιοθέτηση του Μετασχηματιστικού Στυλ από τη σχολική ηγεσία επιδρά θετικά και ισχυρά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμα, επαληθεύονται μελέτες που υποστήριξαν ότι το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας επιδρά θετικά και ισχυρά στις διαπολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αποτελώντας σπουδαίο παράγοντα επιτυχίας για τη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κουλτούρας που ενθαρρύνει τις αλλαγές (Moore & Hampton, 2015; Karacabey et al., 2019; Mukhtar & Fook, 2020; Musadad & Adha, 2022). Εν τέλει, επιβεβαιώνεται η έρευνα του Cohen (2015) που απέδειξε ότι το Μετασχηματιστικό Στυλ ασκεί θετική και ισχυρή επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ το Συναλλακτικό θετική και χαμηλή.

Εν αντιθέτως, τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας έδειξαν ότι το Παθητικό Στυλ (ή προς αποφυγή ηγεσία) δεν ασκεί σημαντική επιρροή ($p = 0.29 > 0.05$) στις αντιλήψεις

των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επομένως, επαληθεύονται τα συμπεράσματα του Cohen (2015) που υποστήριξαν ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Ο Πίνακας 4.2 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης μεταξύ των ηγετικών στυλ και των διαπολιτισμικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4.2: Ανάλυση Παλινδρόμησης μεταξύ Στυλ Ηγεσίας και Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	B	P	R ²
Μετασχηματιστικό Στυλ	0.53	0.00	0.72
Συναλλακτικό Στυλ	0.19	0.00	
Παθητικό Στυλ – προς Αποφυγή Ηγεσία	-0.09	0.29	
Σταθερά	-	0.26	

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού

Μοντέλο Παλινδρόμησης Διαπολιτισμικών Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού:

Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού = 0,53 (Μετασχηματιστικό Στυλ) + 0,19 (Συναλλακτικό Στυλ)

$R^2 = 0,72$

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι θετικότερες διαπολιτισμικές αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς επιφέρουν οι σχολικοί διευθυντές που υιοθετούν το Μετασχηματιστικό ή το Συναλλακτικό Στυλ ηγεσίας.

4.2.2 Επίδραση Διαπολιτισμικών Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού στις Παιδαγωγικές Πρακτικές

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται, διενεργήθηκε ανάλυση συσχέτισης με τον στατιστικό έλεγχο «Pearson» ανάμεσα στις κλίμακες «Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού» και «Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές» (Βλέπε Πίνακα 4.3). Όσο οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης (r) τείνουν προς το ± 1 , τόσο πιο τέλειος θα είναι ο βαθμός συσχέτισης των μεταβλητών. Αντιστρόφως, όσο το r τείνει στο 0 τόσο πιο ασθενής να είναι η εν λόγω συσχέτιση. Για τον χαρακτηρισμό της κάθε επίδρασης μπορούν να αξιοποιηθούν τα παρακάτω όρια (Hauke & Kossowski, 2011):

- Αν $r > 0.7$, ισχυρή επίδραση.
- Αν $r \leq 0.6$, μέτρια προς ισχυρή επίδραση.
- Αν $r \leq 0.4$, μέτρια επίδραση.
- Αν $r \leq 0.3$, ασθενής επίδραση

Πίνακας 4.3: Ανάλυση Συσχέτισης μεταξύ των Διαπολιτισμικών Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού και των Παιδαγωγικών Πρακτικών

<i>Κλίμακες</i>	<i>Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές</i>
Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού	0,72 (p = 0,00)

Τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης συσχέτισης (Πίνακας 4.3) έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζονται θετικά και ισχυρά ($r = 0.72$, $p = 0.00 < 0.05$) με τις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη θετικών αντιλήψεων συνεπάγεται αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο τάξης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων πρακτικών είναι η αλληλεπίδραση με τους γονείς των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η υλοποίηση ενημερωτικών μαθημάτων αναφορικά με τις διαφορετικές κουλτούρες και τους πολιτισμούς, η εφαρμογή αντιρατσιστικών στρατηγικών, η ενθάρρυνση καλών σχέσεων μέσα από την ομαδική εργασία και η προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Αντίστοιχα, η εμφάνιση αρνητικών αντιλήψεων για την πολυπολιτισμικότητα συνεπάγεται άρνηση υλοποίησης παιδαγωγικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύτηκαν από τους Forrest et al. (2016) και Karacabey et al. (2019), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν θετικές διαπολιτισμικές αντιλήψεις υιοθετούν στρατηγικές που προάγουν τη συνεργασία χωρίς να υπονομεύουν τη διαφορετικότητα. Επίσης, τείνουν να υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές ομαδοσυνεργατικότητας, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία όλων των μαθητών με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και της ομαλότερης ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Forrest et al., 2016; Arvanitis, 2017; Abacioglu et al., 2020). Τέλος, υιοθετούν πρακτικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην πολυπολιτισμικότητα, εντάσσοντας ενεργά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και υιοθετώντας καθημερινά αντιρατσιστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία (Forrest et al., 2016; Abacioglu et al., 2020).

4.2.3 Επίδραση Διαπολιτισμικών Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού και Παιδαγωγικών Πρακτικών στη Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα

Προς απάντηση του τρίτου και τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος αναφορικά με την επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και των παιδαγωγικών πρακτικών στη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά τους, διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η «Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού», ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές τέθηκαν οι «Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού» και «Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ($\beta = 0.49$) και οι παιδαγωγικές πρακτικές ($\beta = 0.55$) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδρούν θετικά και μέτρια προς ισχυρά στη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν θετικότερες αντιλήψεις και υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την πολυπολιτισμικότητα της τάξης θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο έτοιμο να διδάξει σε πολιτισμικά πλούσιες τάξεις. Για παράδειγμα, αισθάνονται περισσότερο έτοιμοι να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, να αναλύσουν κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας πιθανές προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς και να υλοποιήσουν δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των διαφορετικών μαθητών/τριών.

Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν, εξίσου, από προγενέστερους ερευνητές, οι οποίοι απέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται σημαντικά από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική που ακολουθείται και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα (Nadelson et al., 2012; Roh, 2015; Fackler & Malmberg, 2016). Για παράδειγμα, αναποτελεσματικές διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετούνται από εκπαιδευτικούς με μέτριες ή χαμηλές πεποιθήσεις ως προς την επάρκειά τους στη διδασκαλία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Παράλληλα, οι αρνητικές αντιλήψεις σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συντελεί στην εμφάνιση χαμηλών επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Nadelson et al., 2012; Roh, 2015; Fackler & Malmberg, 2016). Ακόμα, επιβεβαιώνονται οι Spinthourakis et al. (2010), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υφίστανται μέτρια προς χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε φοιτητές παιδαγωγικών σχολών λόγω των αρνητικών αντιλήψεών τους για τις μειονοτικές ομάδες και τις ελλείψεις γνώσεις σε ότι αφορά τις διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, επαληθεύεται η μελέτη της Αλεξιά (2018) που έδειξε ότι οι θετικές αντιλήψεις για την

πολιτισμική ετερότητα και οι αποτελεσματικές διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές συντελούν σημαντικά στην εμφάνιση υψηλών επιπέδων διαπολιτισμικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Πίνακας 4.4 που ακολουθεί παρουσιάζει τα προαναφερόμενα ευρήματα.

Πίνακας 4.4: Ανάλυση Παλινδρόμησης μεταξύ Διαπολιτισμικών Αντιλήψεων, Παιδαγωγικών Πρακτικών και Διαπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	B	p	R ²
Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού	0.49	0.00	0.74
Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές	0.55	0.00	
Σταθερά	1.19	0.00	

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού

Μοντέλο Παλινδρόμησης Διαπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού:

Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού = 1,19 + 0,49 (Διαπολιτισμικές Αντιλήψεις) + 0,55 (Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές)

R²= 0,74

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το R² της παρούσας ανάλυσης ανήλθε σε 0.74 που σημαίνει ότι το 74% της μεταβλητότητας της Διαπολιτισμικής Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού εξαρτάται από τις στατιστικά σημαντικές ανεξάρτητες μεταβλητές. Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι οι διαπολιτισμικές αντιλήψεις εκπαιδευτικού και οι παιδαγωγικές πρακτικές επιδρούν θετικά και σημαντικά στη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα.

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα

Κεντρικός στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των βασικότερων συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης, των πρακτικών επιπτώσεων των ευρημάτων σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς της Ελλάδας, καθώς και των προτάσεων μελλοντικής έρευνας.

Η πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική κατανόηση περιλαμβάνουν τον σεβασμό στη πολιτιστική διαφορά, τα διαφορετικά ιδανικά, τις αξίες, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις γλωσσικές πρακτικές και τα πολιτισμικά στοιχεία (Bash, 2007). Εμπεριέχει, επίσης, την κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των ατόμων γηγενή και μη, για την ελευθερία έκφρασης όλων των μαθητών δίχως να θίγεται η διαφορετικότητα του καθενός, αλλά και η καθημερινή διαβίωση (Modood, 2013).

Το σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος είναι υποχρεωμένο να αποδεσμευτεί από την πλήρη εξάρτησή του από τον εθνικό πολιτισμό και να στραφεί στο συνδυασμό εθνικού και υπερεθνικού μεγέθους (Parekh, 2001). Οφείλει δηλαδή να εντάξει και άλλους πολιτισμούς στα προγράμματά του, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών, σημαντικό μέρος των οποίων σήμερα αποτελούν οι αλλοδαποί (Maniatis, 2012). Επομένως, είναι αναγκαίο το σημερινό σχολείο να υιοθετήσει μια νέα διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην οποία θα συνυπάρχουν ομαλά μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων συμβάλλοντας στην υπέρβαση των εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και πολιτισμικών συνόρων (Maniatis, 2012). Το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα που οριοθετείται από συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις τίθεται σε κρίση, αφού δεν μπορεί πλέον να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σημερινών τάξεων, αφού αυτές στην πλειοψηφία τους έχουν διαφορετική πληθυσμιακή σύνθεση από ότι στο παρελθόν (Palaiologou & Faas, 2012).

Σε γενικές γραμμές, το σχολείο αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας, με τη σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς να αποτελούν κομβικούς παράγοντες στην επιτυχία της γλωσσικής, πολιτιστικής και κοινωνικής ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Palaiologou & Evangelou, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασικό εργαλείο για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς έχοντας τη δυναμική να εξαλείψει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις ρατσιστικές συμπεριφορές, ενώ συγχρόνως μπορεί να υποστηρίξει την ένταξη των μειονοτικών μαθητών. Αυτό συμβαίνει επειδή εστιάζει στη δημοκρατική συμβίωση, την αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας και την ανάπτυξη παιδαγωγικών

πρακτικών που δεν αφομοιώνουν, αλλά αναδεικνύουν τη μοναδικότητα και οικουμενικότητα των μαθητών (Portera & Grant, 2010).

Αξιοποιώντας δείγμα 116 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης από Αθήνα και Πάτρα, --- στην παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι το Μετασχηματιστικό Στυλ σχολικής ηγεσίας επιδρά θετικά και ισχυρά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ το Συναλλακτικό Στυλ θετικά και σε ασθενέστερο βαθμό. Δηλαδή, οι σχολικοί διευθυντές που υιοθετούν το Μετασχηματιστικό Στυλ διοίκησης ενθαρρύνουν τις αλλαγές που επιφέρουν οι διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες και πολιτισμοί, καθοδηγώντας και εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς προς την εμφάνιση θετικότερων αντιλήψεων για την πολυπολιτισμικότητα και την υιοθέτηση αποδοτικών διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών (Bandura, 1997; Avissar et al., 2003; Dror & Weizel, 2003; Moore & Hampton, 2015; Karacabey et al., 2019). Αν και το Συναλλακτικό Στυλ συντελεί προς την εμφάνιση θετικότερων διαπολιτισμικών αντιλήψεων, ωστόσο δεν είναι το ίδιο αποδοτικό όσο το προαναφερόμενο στυλ ηγεσίας (Cohen, 2015).

Ακόμα, εντοπίστηκε ότι οι διαπολιτισμικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού επιδρούν θετικά και σημαντικά στις παιδαγωγικές πρακτικές και τη διαπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητά του. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν θετικές αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τείνουν να υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές ομαδοσυνεργατικότητας, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία όλων των μαθητών με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και της ομαλότερης ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Forrest et al., 2016; Arvanitis, 2017; Abacioglu et al., 2020). Παράλληλα, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων των μειονοτικών ομάδων σε ότι αφορά τα ζητήματα του σχολείου, ενώ συγχρόνως διοργανώνουν μαθήματα που συντελούν στην εξοικείωση με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς (Forrest et al., 2016). Επίσης, υιοθετούν πρακτικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην πολυπολιτισμικότητα, εντάσσοντας ενεργά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και υιοθετώντας καθημερινά αντιρατσιστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία (Forrest et al., 2016; Abacioglu et al., 2020).

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται σημαντικά από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική πρακτική που ακολουθείται και τις αντιλήψεις του για την πολυπολιτισμικότητα (Nadelson et al., 2012; Roh, 2015; Fackler & Malmberg, 2016). Για παράδειγμα, αναποτελεσματικές διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετούνται από εκπαιδευτικούς με μέτριες ή

χαμηλές πεποιθήσεις ως προς την επάρκειά τους στη διδασκαλία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Συμπερασματικά, αποδείχθηκε ότι αποτελεσματικότερο όλων των ηγετικών στυλ των διευθυντών είναι το μετασχηματιστικό, το οποίο ενθαρρύνει την εφαρμογή αλλαγών για την ομαλότερη ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συντελώντας στην εμφάνιση θετικότερων αντιλήψεων, αποδοτικότερων διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών και υψηλότερης αυτοαποτελεσματικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Κατ' επέκταση, ο σχολικός διευθυντής και δη εκείνος που υιοθετεί την μετασχηματιστική ηγεσία, με τις ενέργειες και τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν, διαδραματίζει εξέχων ρόλο στην προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Zembylas & Iasonos, 2010; 2017). Ο συγκεκριμένος ρόλος είναι ακόμα πιο σημαντικός εντός του νέου πολυπολιτισμικά διαμορφωμένου σχολικού περιβάλλοντος. Η σχολική ηγεσία σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και λοιπούς εξωτερικούς φορείς μπορεί να οδηγήσει στην ομαλότερη ένταξη και διασφάλιση της ταυτότητας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Με άλλα λόγια, δημιουργείται ένα σχολικό κλίμα και μια κουλτούρα αποδοχής και ενθάρρυνσης της πολιτισμικής ετερότητας (Hajisoteriou & Angelides, 2014; Rissanen, 2019).

5.2 Προτάσεις προς εκπαιδευτικούς, διευθυντές και υπεύθυνους χάραξης Πολιτικής

Τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας υπογραμμίζουν την ανάγκη για διάλογο σε ό,τι αφορά το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολη υπόθεση (Cherng, 2017). Συγκεκριμένα, απαιτείται συστηματική κατάρτιση πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δηλαδή, μεγάλη είναι η ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων συστηματικής επαγγελματικής κατάρτισης και εξέλιξης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Agirdag et al., 2012; Cherng, 2017).

Αυτές οι στρατηγικές θα βοηθήσουν άμεσα στην αντιμετώπιση οποιωνδήποτε αρνητικών αντιλήψεων και συμπεριφορών προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Επιπρόσθετα, θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της μελλοντικής ακαδημαϊκής επιτυχίας όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις (Cherng, 2017). Τα συγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης θα προετοιμάσουν και θα εκσυγχρονίσουν τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς σε νέα στυλ διοίκησης, παιδαγωγικές πρακτικές και στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτές

οι πρακτικές και στρατηγικές κρίνεται σημαντικό να είναι προσανατολισμένες στην ενεργή δράση όλων των εμπλεκόμενων μερών (action-oriented strategies), όπως γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία, σχολική ηγεσία και εκπαιδευτικοί (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Γενικότερα, μέσα από τα προγράμματα περαιτέρω επιμόρφωσης πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να αναλογίζονται τις αξίες και να αξιολογούν τις παιδαγωγικές πρακτικές και επιπτώσεις τους στη σχολική κοινότητα (Scheurich & Skrla, 2003). Αυτά τα προγράμματα προτείνεται να συμπεριλαμβάνουν τα εξής (Zembylas & Iasonos, 2010):

- ✓ Εμπειρική έρευνα σχετικά με τις διακρίσεις, τον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις.
- ✓ Αναλυτική περιγραφή επιτυχημένων διευθυντών και ηγετικών στυλ σε σχολεία, όπου η κοινωνική δικαιοσύνη και ο πολιτισμικός πλουραλισμός βρίσκονται στο επίκεντρο της μάθησης.
- ✓ Ενεργή συμμετοχή σε εργαστήρια (workshops) που αναλύουν εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τον ρατσισμό και τα στερεότυπα.
- ✓ Δημιουργία και προσαρμογή ενός Προγράμματος Σπουδών που ενθαρρύνει την πολιτισμική ετερότητα.
- ✓ Ανάπτυξη πρακτικών που ενισχύουν την κοινωνική δικαιοσύνη και τον μετασχηματισμό προς όφελος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, η δημιουργία συνεργατικών εσωτερικών σχολικών δικτύων / κοινοτήτων μπορεί να οδηγήσει τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία έρευνας και προβληματισμού προκειμένου να δημιουργηθούν νέες γνώσεις και πρακτικές. Ο Wenger (1998) μιλά για κοινότητες που επικεντρώνονται στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων (τις λεγόμενες «communities of practice»), οι οποίες μεταφέρουν νέες πρακτικές εντός του εργασιακού χώρου. Τα μέλη μιας τέτοιας κοινότητας συνεχώς αναζητούν νέες γνώσεις και ιδέες με απώτερο σκοπό την εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται συνεχώς νέες εμπειρίες και επιμορφωτικές ευκαιρίες (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Προτείνεται, επίσης, η ουσιαστική και άμεση παρουσία της Πολιτείας και των αρμόδιων φορέων κατά την ανταπόκριση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στην πολιτισμική ετερότητα. Αυτό θα συμβεί μέσω της παροχής των κατάλληλων και απαραίτητων κατευθύνσεων, οι οποίες θα συνάδουν με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και θα οδηγήσουν τους τελευταίους προς την εκπλήρωση των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προς

αυτήν την κατεύθυνση, προτείνεται η ύπαρξη ευέλικτων προγραμμάτων διδασκαλίας, ο εντοπισμός των στερεοτυπικών απόψεων και ο εμπλουτισμός των μαθημάτων με θέματα που αφορούν τις μειονότητες. Τέλος, προτείνεται η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, η συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση, η διδασκαλία πολλών μητρικών γλωσσών και η ύπαρξη ψυχολόγων και κοινωνιολόγων εντός των σχολικών μονάδων (Zembylas & Iasonos, 2016).

5.3 Περιορισμοί και προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η έρευνα που διεξήχθη στην παρούσα διπλωματική εργασία χαρακτηρίζεται από μια σειρά από περιορισμούς που πρέπει να αναγνωριστούν. Αναλυτικότερα, η δημοσκόπηση διενεργήθηκε σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (δύο μήνες), με αποτέλεσμα να μην εξετάζονται τυχόν διαφορές / τροποποιήσεις στα ηγετικά στυλ των διευθυντών, τις διαπολιτισμικές αντιλήψεις, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την πάροδο του χρόνου. Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η έρευνα εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μόνο εκείνων που διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία της Αθήνας και Πάτρας. Μελλοντικά, προτείνεται να αξιοποιηθούν και οι απόψεις των διευθυντών, των γονέων (π.χ. των πολιτισμικά διαφορετικών και των γηγενών μαθητών) και να γίνουν συγκρίσεις με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά τον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης και συνεπώς δεν μπορούν τα συμπεράσματα να γενικευτούν στον ιδιωτικό εκπαιδευτικό κλάδο. Επίσης, η αξιοποίηση ευκαιριακού δείγματος οδήγησε στην εμφάνιση προβλημάτων αντιπροσωπευτικότητας του συνόλου του πληθυσμού. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά ολόκληρου του υπό εξέταση πληθυσμού (Etikan et al., 2016).

Από την άλλη πλευρά, το γεγονός πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν ουδέτερες, ενδεχομένως να φανερώνει τους ενδιασμούς των συμμετεχόντων να εκδηλώσουν τα πραγματικά συναισθήματά και τις απόψεις τους. Σε γενικές γραμμές, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διεξαγωγή πρόσθετων μελλοντικών ερευνών που θα εμπλουτίσουν τα ευρήματα που εντοπίστηκαν. Πιο αναλυτικά, προτείνεται η διερεύνηση των ηγετικών στυλ τόσο των σχολικών διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας ή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της επίδρασής τους στην

μελλοντική επαγγελματική ή/και ακαδημαϊκή επιτυχία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Ακόμα, θα μπορούσε να εξεταστεί και η επίδραση του στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών σε πρόσθετες μεταβλητές, όπως είναι το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αποδοτικότητά τους σε ότι αφορά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Παράλληλα, θα μπορούσαν να αναλυθούν οι επιδράσεις των διαπολιτισμικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις σχέσεις με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τη γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) των γονέων ή κηδεμόνων των εν λόγω μαθητών. Επίσης, θα μπορούσαν να εξεταστούν εμπειρικά οι απόψεις των μαθητών και των γονέων με πολιτισμικά διαφορετικό υπόβαθρο σε ότι αφορά την σχολική ηγεσία και εν γένει τον ρόλο που παίζει για την ομαλή ένταξή τους. Ακόμα, παρόμοια έρευνα θα μπορούσε να διενεργηθεί σε εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα, τόσο της Ελλάδας όσο και άλλων χωρών (π.χ. Ηνωμένου Βασιλείου), ώστε να γίνουν συγκρίσεις με τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Εκτός των παραπάνω, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνουν το έναυσμα για την υλοποίηση περαιτέρω ερευνών στην ελληνική δημοτική εκπαίδευση με μεγαλύτερο δείγμα και συμμετέχοντες από όλες τις επαρχίες (και όχι μονάχα από την Αθήνα και Πάτρα). Έτσι, θα δοθεί μια πληρέστερη εικόνα του θέματος και ενδεχομένως να διαφανούν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές, να μεταδοθούν ιδέες και ηγετικές ενέργειες που συμβάλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να μπορέσουν να παρθούν ορθότερες αποφάσεις για το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας στα δημοτικά σχολεία. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση των προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των ηγετικών στυλ ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών όπως για παράδειγμα είναι η προσωπικότητα (π.χ. πέντε παράγοντες της προσωπικότητας – Big Five personality traits).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3): 736-752.

Adalbjarnardottir, S., & Runarsdottir, E. M. (2006). A leader's experiences of intercultural education in an elementary school: Changes and challenges. *Theory into Practice*, 45(2): 177-186.

Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2012). Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: A research note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(2): 368-376.

Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneyle, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity*, 52: 181-194.

Alexiadou, N., Fink-Hafner, D., & Lange, B. (2010). Education Policy Convergence through the Open Method of Coordination: theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts. *European Educational Research Journal*, 9(3): 345-358.

Andersen, J. A. (2006). Leadership, personality and effectiveness. *The journal of Socio-Economics*, 35(6): 1078-1091.

Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1): 21-36.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3): 261-295.

Arar, K., Örüçü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6): 960-979.

Arvanitis, E. (2017). Culturally responsive pedagogy: modeling teachers' professional learning to advance plurilingualism. *International Handbook on research and practice in heritage language education*. Toronto: Springer.

- Asimaki, A., Lagiou, A., Koustourakis, G., & Sakkoulis, D. (2018). Training Adequacy and Pedagogic Practices of Teachers in Reception Facilities for Refugee Education in Greece during the Economic Crisis: A Case Study. *Journal Of Studies In Education*, 8(3): 79-97.
- Athanasopoulou, A., Kounenou, K., Psalti, A., Tsitsas, G. & Yiotsidi, V. (2018). Greek Teachers' Attitude Towards Multiculturalism: Psychometric Properties Of the Teacher Multicultural Attitude Survey Scale (TMAS). *Creative Education*, 9: 2525-2533.
- Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, roles, and challenges of the principalship in Greece and Cyprus: Newly appointed principals' views. *European Education*, 40(3): 65-88.
- Aydogmus, C., Camgoz, S. M., Ergeneli, A., & Ekmekci, O. T. (2018). Perceptions of transformational leadership and job satisfaction: The roles of personality traits and psychological empowerment. *Journal of Management & Organization*, 24(1): 81-107.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3): 355-369.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (MLQ). *Mind Garden*, 29: 481-498.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4): 441-462.
- Baltar, F., & Brunet, I. (2012). Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1): 57-74.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V.S. (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol. 4, Academic Press, New York, NY, pp. 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman & Co.
- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. New York: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: John Wiley & Sons.

- Banshchikova, T., Solomonov, V., & Fomina, E. (2015). Attitudes and tolerance in the structure of individual readiness for intercultural interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214: 916–924.
- Bash, L. (2007), “Globalism and culturalism in intercultural education”. Speech, Convegno Internazionale. La SICESE (Maggio). *Gazzetta ufficiale della Comunità Europea*. 1997. Documenti e leggi della comunità. January 30.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?. *American Psychologist*, 52(2): 130-139.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1): 9-32.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauchamp, L., & Parsons, J. (2012). Instructional leadership in Alberta: Research insights from five highly effective schools. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 8(4): 41-50.
- Bennett, M. (1998). *Basic concepts in intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3): 303-332.
- Bifano, S. L. (1989). Researching the professional practice of elementary principals: Combining quantitative methods and case study. *Journal of Educational Administration*, 27: 58-70.
- Binkley, N. (1997). Principal's role in policy change: mediating language through professional beliefs. *Journal of Educational Administration*, 35: 56-73.
- Black, T. R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: Sage Publications.
- Bogotch, I., & Schields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership. In I. Bogotch & C. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 1–12). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Brooks, M. C., & Brooks, J. S. (2019). Culturally (ir) relevant school leadership: Ethno-religious conflict and school administration in the Philippines. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1): 6-29.
- Brooks, J. S., & Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: Literacy for a global perspective. *Educational Policy*, 24(1): 52-82.
- Brooks, J. S., Normore, A. H., & Wilkinson, J. (2017). School leadership, social justice and immigration. *International Journal of Educational Management*, 31(5): 679-690.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference?. *Educational Administration Quarterly*, 48(4): 699-732.
- Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In: Grimm L. G., Yarnold P. R. (eds), *Reading and understanding multivariate analysis* (pp. 99-136). Washington: American Psychological Association Books.
- Bryman, A., & Bell, E. (2011). Ethics in business research. *Business Research Methods*, 7(5): 23-56.
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A., & Pace, U. (2022). The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: Teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4): 550-567.
- Chang, S. J., Van Witteloostuijn, A., & Eden, L. (2010). From the editors: Common method variance in international business research, *Journal of International Business Studies*, 41: 178-184.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1): 82-105.

Cherng, S. H. (2017). If they think I can: Teacher bias and youth of color expectations and achievement. *Social Science Research*, 66: 170-186.

Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *Aera Open*, 6(4), 1-24.

Choi, S., & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, 105: 101711.

Çogaltay, N. (2015). Conceptual perspectives on leadership. Leadership and organizational outcomes: *Meta-analysis of Empirical Studies*, 1-18.

Cogaltay, N., Yalcin, M., & Karadag, E. (2016). Educational leadership and job satisfaction of teachers: A meta-analysis study on the studies published between 2000 and 2016 in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62): 113-131.

Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186: 758-764.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.

Conway, J. M., Andrews, D., van Jaarsveld, L., & Bauman, C. (2017). Cross-cultural stories of practice from school leaders. In *Cultures of Educational Leadership* (pp. 221-243). Palgrave Macmillan, London.

Corbett, J. (1999). Inclusivity and school culture: the case of special education. In: Prosser J. (ed.) *School Culture*. London: Paul Chapman.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. London: Sage Publications.

Cureton, E. E., & Mulaik, S. A. (1975). The weighted varimax rotation and the promax rotation. *Psychometrika*, 40(2): 183-195.

Dănescu, E. (2015). Intercultural education from the perspective of training didactic competences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180: 537-542.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2003) *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.

- Debbag, M., & Fidan, M. (2020). Relationships between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles. *International Journal of Progressive Education, 16*(2): 111-122.
- Donaldson, L. (2006). The contingency theory of organizational design: challenges and opportunities. In *Organization Design* (pp. 19-40). Springer, Boston, MA.
- Drago-Severson, E. (2012). New Opportunities for Principal Leadership: Shaping School Climates for Enhanced Teacher Development. *Teachers College Record, 114*(3): 1-44.
- Droge, C. (1997). Assessments of validity. *Decision Line, 28*: 10-12.
- Dror, A., & Weizel, A. (2003). The influence of the principal's leadership style on implementing inclusion. *Issues in Special Education and Rehabilitation, 19*: 5-16.
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives, 38*(1): 105-123.
- Dubbeld, A., De Hoog, N., Den Brok, P., & de Laat, M. (2019). Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Intercultural Education, 30*(6): 599-617.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1): 1-4.
- Faas, D. (2011). The nation, Europe, and migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies, 43*(4): 471-492.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*: 185-195.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education, 19*(3): 618-638.
- Fraise, N. J., & Brooks, J. S. (2015). Toward a theory of culturally relevant leadership for school-community culture. *International Journal of Multicultural Education, 17*(1): 6-21.
- Frieder, R. E., Wang, G., & Oh, I. S. (2018). Linking job-relevant personality traits, transformational leadership, and job performance via perceived meaningfulness at work: A moderated mediation model. *Journal of Applied Psychology, 103*(3): 324-333.

- Friedman, Y. (1993). Leadership and group maturity- A model for principals introducing change. *Issues in Management and Educational Organization*, 19: 29-46.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, M., Hill, P. & Crevola, C. (2006). Breakthroughs in school leadership and improvement: Exploring the evidence on internal and external support systems for principals and teachers to improve schools. *Journal of Educational Change*, 7(4): 309-332.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Georgiadis, F., & Zisimos, A. (2005). Migrants', refugees' and minorities' children in European education: the Greek experience. In *Diversity in education in an international context*, IAIE International Conference (pp. 20-23).
- Georgiadis, F., Koutsouri, A., & Zisimos, A. (2011). Educational Interventions on "Otherness": Co-operative Learning through Intercultural Children's Literature in Muslim Minority Schools in Greece. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31(1): 31-48.
- Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire*. 2nd Edition, London: Continuum International Publishing Group.
- Girdauskiene, L., & Eyvazzade, F. (2015). The profile of an effective female leadership in multicultural context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 210: 11-20.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism-'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1): 60-72.
- Goddard, T. (2007) Editorial: school leadership and equity—results from an international comparative study. *School Leadership and Management*, 27(1): 1–5.
- Gotovos, A., & Markou, G. (1984). The re-integration of repatriated pupils: A theoretical approach. In Gotovos, A. & Markou, G. (ed.), *School re-integration of repatriated pupils: Problems, perspectives* (pp. 77–86). Athens: Ministry of Education.

- Gotsis, G., & Grimani, K. (2016). The role of servant leadership in fostering inclusive organizations. *Journal of Management Development*, 35(8): 985-1010.
- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3): 399-419.
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Paul Chapman.
- Gurr, D., Drysdale, L., Longmuir, F., & McCrohan, K. (2019). Successful school leadership that is culturally sensitive but not context constrained. In *Educational Leadership, Culture, and Success in High-Need Schools* (pp. 25-43). Information Age Publishing.
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4): 21-29.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48: 44-55.
- Hajisoteriou, C. (2012). Listening to the winds of change: school leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools?. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3): 311-329.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the 'challenge' School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4): 65-82.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). Globalising Intercultural Education: The Politics of Macro-and Micro-Integration. In *The Globalisation of Intercultural Education* (pp. 235-247). Palgrave Macmillan, London.
- Hajisoteriou, C., Faas, D., & Angelides, P. (2015). The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational Review*, 67(2): 218-235.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1): 91-112.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3): 221-239.

- Hauke, J., & Kossowski, T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficients on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2): 87-93.
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*, 297-306.
- Heyliger, W. (2014). Academic administrator leadership styles and the impact on faculty job satisfaction. *Journal of Leadership Education*, 13(13): 34-49.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12): 8-15.
- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18(4): 435-445.
- Horsford, S. D. (2010). *New perspectives in educational leadership: Exploring social, political, and community contexts and meaning*. New York, NY: Peter Lang.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huber, S. G. (2004) School leadership and leadership development: adjusting leadership theories and development programs to values and core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6): 669–684
- Huang, T., Hochbein, C., & Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2): 305-323.
- Jackson, F. R. (1993). Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy. *Journal of Reading*, 37(4): 298-303.
- Johnson, L. (2006). "Making her Community a better place to live": Culturally responsive urban school leadership in historical context. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1): 19–36.
- Kahraman, P. B., & Sezer, G. O. (2017). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67): 233-249.

- Kang, H. S., Kim, E. J., & Park, S. (2019). Multicultural teaching efficacy and cultural intelligence of teachers. *International Journal of Educational Management*, 33(2): 265-275.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1): 383-393.
- Katsigianni, E. A., & Ifanti, A. A. (2021). Investigating the triangle: The school principal's role, term of office, and school improvement in Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18.
- Khalifa, M. A. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4): 1272-1311.
- Kirk, J. M. (2016). *Principal Leadership and Teachers' Sense of Self-Efficacy: A Meta-Analysis*. ProQuest LLC. East Eishenhower Parkway.
- Kozleski, E. B., & Choi, J. H. (2018). Leadership for equity and inclusivity in schools: The cultural work of inclusive schools. *Inclusion*, 6(1): 33-44.
- Kruger, M., & Seng, Y. (2005). Leadership with inner meaning: A contingency theory of leadership based on the worldviews of five religions. *The Leadership Quarterly*, 16(5): 771-806.
- Krosnick, J. A. (2018). Questionnaire design. In *The Palgrave Handbook of Survey Research* (pp. 439-455). Palgrave Macmillan, Cham.
- Krüger, D. & Osman, R. (2010). The phenomenon of xenophobia as experienced by immigrant learners in Johannesburg inner city schools. *Perspectives in Education*, 28(4): 52-60.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2): 218-240.
- Lam, C. S., & O'Higgins, E. R. (2012). Enhancing employee outcomes: The interrelated influences of managers' emotional intelligence and leadership style. *Leadership and Organization Development Journal*, 33(2): 149-174.
- Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1): 134-161.

- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*, 2nd Edition, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Leeman, Y. A. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1): 31-45.
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership and Management*, 27(1): 51-63.
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication. *Journal of Educational Administration*, 35: 312-331.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1986). *Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (Vol. 28). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17(1): 73-80.
- Mahieu, P., & Clycq, N. (2007). School leadership and equity: the case of Antwerp—a report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27(1): 35-49.
- Malhotra, N. (2008). Publication bias in empirical sociological research: Do arbitrary significance levels distort published results?. *Sociological Methods & Research*, 37(1): 3-30.
- Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education: Necessities and prerequisites for its development in Greece, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1): 156-167.
- May, T., & Perry, B. (2022). *Social research: Issues, methods and process*. London: McGraw-Hill Education.
- McGlynn, C. (2008) Leading integrated schools: a study of multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5(1): 3-16.
- Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. (2016). School Principals' Leadership Behaviours and Its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2): 51-60.

- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism?. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2): 175-196.
- Mendenhall, M. E., Weber, T. J., Arnardottir, A. A., & Oddou, G. R. (2017). Developing global leadership competencies: A process model. In *Advances in global leadership*. Emerald Publishing Limited.
- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1): 40-56.
- Miller, P. W., Roofe, C., & García-Carmona, M. (2019). School leadership, curriculum diversity, social justice and critical perspectives in education. In *Cultures of Social Justice Leadership* (pp. 93-119). Palgrave Macmillan, Cham.
- Miller, E., Ziaian, T., & Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4): 339-359.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Mojavezi, A. & Tamiz, M.P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3): 483-491.
- Moore, P., & Hampton, G. (2015). 'It's a bit of a generalisation, but ...': Participant perspectives on intercultural group assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3): 390-406.
- Moss, J., O'Mara, J., & McCandless, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9): 956-973.
- Mukhtar, N. A., & Fook, C. Y. (2020). The Effects of Perceived Leadership Styles and Emotional Intelligence on Attitude toward Organizational Change among Secondary School Teachers. *Asian Journal of University Education*, 16(2): 36-45.
- Musadad, A. A., & Adha, M. A. (2022). Does Multicultural School Leadership Foster a Multicultural Teacher Culture?: The Mediating Role of Multicultural Inspiration, Personality, and Attitude. *European Journal of Educational Research*, 11(4): 2387-2399.
- Myers, D. G. (1996). *Social psychology*. New York: The McGraw-Hill Companies Inc.

- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., Hooley, D. S., Jang, B. S., Luckey, K. L., Moneymaker, K. J., Shapiro, M. A. & Zenkert, A. J. (2012). A Shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education, 47*(6): 1183-1208.
- Ndura, E., & Dogbevia, M. K. (2013). Re-envisioning multicultural education in diverse academic contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*: 1015–1019.
- Niculescu, M., & Percec, D. (2015). Intercultural Education in the Pre-service and In-service Teacher Training and Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*: 892-898.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.
- Nourthouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. New York: Sage Publications.
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(3): 301-314.
- Oancea, A. E., & Punch, K. F. (2014). Introduction to research methods in education. *Introduction to Research Methods in Education, 1-448*.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies, 43*(1): 1-24.
- Palaiologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education, 15*(3): 317-329.
- Palaiologou, N., & Evangelou, O. (2011). Intercultural education. *Educational policy for emigrants' children. Athens: Pedio (in Greek)*.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42*(4): 563-584.
- Palestini, R. (2009). *From leadership theory to practice: A game plan for success as a leader*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Papastylianou, A., Kousoulidou, E., & Economides, A. (2016). Principals' leadership behaviours in Greece: The views of teachers and principals themselves. *Educational Research for Policy and Practice, 15*(3): 289-306.

- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory, *Ethnicities*, 1(1), 109-115.
- Parveen, M., & Adeinat, I. (2019). Transformational leadership: does it really decrease work-related stress?. *Leadership & Organization Development Journal*, 40(8): 860-876.
- Parveen, K., Phuc, T. Q. B., Kumar, T., & Habib Shah, A. (2022). Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Performance: An Empirical Investigation, *Frontiers in Education*, 7: 1-12.
- Patterson, J. A., AlSabatin, H., Anderson, A., Klepacka, M., Lawrence, J., & Miner, B. (2020). A Distributed Leadership Perspective on Implementing Instructional Reform: A Case Study of an Urban Middle School. *Journal of School Leadership*.
- Perera, H. N., Granziera, H. & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120: 171-178.
- Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 97-111.
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6): 1002-1016.
- Portera, A., & Grant, C. A. (2010). *Needs of education for the global world. Multicultural and intercultural education in different countries*, New York: Routledge.
- Punch, K. F. (2014), *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, 3rd Edition, London: Sage Publications.
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2): 297-310.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3): 64-68.
- Riggio, R. E. (2019). *Management and Leadership*. In Wilkinson, A. & Armstrong, S. J. (ed.), *The Oxford Handbook of Management*, Oxford: Oxford University Press.

- Rissanen, I. (2019). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 1-20.
- Roh, S. Z. (2015). Exploring the multicultural efficacy of Korean Pre-Service secondary school teachers and their experience toward multiculturalism and multicultural education. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(8): 179-188.
- Saint-Hilaire, L. A. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective Practice*, 15(5): 592-602.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of Extension*, 37(2): 1-5.
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (2007). *Design, evaluation and analysis of questionnaires for survey research*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009), *Research Methods for Business Students*, 5th Edition, London: Pearson Education Limited.
- Scheurich, J. J., & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high-achievement classrooms, schools, and districts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C., & Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: An examination of instructional leadership and organizational management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4): 591-613.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice. In: Sergiovanni T. J. & Corbally J. E. (eds), *Leadership and Organizational Culture*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Shahzad, K. & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1): 48-72.
- Shamoo, A. E., & Resnik, D. B. (2009). *Responsible conduct of research*. Oxford University Press.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. New York, NY: Routledge.
- Shinman, S., & Ben-Perez, M. (1993). Analyzing Principal and teachers relationships. *Issues in Management and Educational Organization*, 19: 5-28.

- Skidmore, J. (2016). From discord to harmony: How Canadian music educators can support young Syrian refugees through culturally responsive teaching. *Canadian Music Educator*, 57(3): 7-14.
- Sleeter, C. E. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2): 7-23.
- Spinthourakis, J. A., Aktan, E., & Korhonen, R. (2010). Primary and early childhood teacher education and multicultural efficacy. In P. Cunningham, & N. Fretwell (Eds.), *Lifelong Learning and Active Citizenship* (pp.215-225). London: CiCe.
- Stedman, R. C., Connelly, N. A., Heberlein, T. A., Decker, D. J., & Allred, S. B. (2019). The end of the (research) world as we know it? Understanding and coping with declining response rates to mail surveys. *Society & Natural Resources*, 32(10): 1139-1154.
- Stylianou, A., & Zembylas, M. (2019). Head teachers' spirituality and inclusive education: a perspective from critical realism. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4): 419-435.
- Sutton, M. (2005). The globalization of multicultural education. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12: 97-108.
- Tai, M. K., & Kareem, A. O. (2019). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4): 469-485.
- Tajasom, A., & Ahmad, Z. A. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4): 314-333.
- Tepper, B. J., Dimotakis, N., Lambert, L. S., Koopman, J., Matta, F. K., Man Park, H., & Goo, W. (2018). Examining follower responses to transformational leadership from a dynamic, person–environment fit perspective. *Academy of Management Journal*, 61(4): 1343-1368.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2): 221-258.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Theoharis, G., & Brooks, J. S. (2012). *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools*. New York, NY: Teachers College Press.

- Tsigilis, N., Tsioumis, K., & Gregoriadis, A. (2006). Prospective early childhood educators' attitudes toward teaching multicultural classes: a planned behavior theory perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3): 265-273.
- Vervaeet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76: 68-77.
- Walkenhorst, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4): 567-587.
- Walker, A. (2005). *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. A., & Roberts, A. (2019). Collaborative school leadership in a global society: A critical perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5): 663-677.
- Yao, Y. H., Fan, Y. Y., Guo, Y. X., & Li, Y. (2014). Leadership, work stress and employee behavior. *Chinese Management Studies*, 8(1): 109-126.
- Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1): 196-204.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1): 1-13.
- Young, J. R., Young, J. L., Fox, B. L., Levingston Jr, E. R., & Tholen, A. (2019). We would if we could: Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a middle school mathematics methods course. *Northwest Journal of Teacher Education*, 14(1), 3-19.
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., & Kolze, M. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. *The Leadership Quarterly*, 29(1): 2-43.
- Zambeta, E. (2002). Modernisation of educational governance in Greece: From state control to state steering. *European Educational Research Journal*, 1(4): 637-655.

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2): 163-183.

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2016). The entanglement of leadership styles and social justice leadership: A case study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3): 297-322.

Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6): 1147-1181.

Ελληνόγλωσση

Αλεξιά, Θ. (2018). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στις πολυπολιτισμικές τάξεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αιτωλοακαρνανίας και Ν. Αχαΐας* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].

Βακαλιός, Α. (1997), *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). «Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών», στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 45-56.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη, *Επιστημονική Σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 8*.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. τόμ. 5, Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των “πολιτισμικών διαφορών”. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3: 23-30.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι., (2006), «*Ανάπτυξη, εκπαίδευση και τοπική κοινωνία: Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών*», 1ο Διεθνές Συνέδριο, Διοίκηση Α΄ βάρθμιας Β΄ βάρθμιας και Γ΄ βάρθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, Στόχοι, Προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16: 76-87.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάχος, Δ., & Μπομπάρá, Ρ. (2020). Στάσεις και αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα: Η περίπτωση του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπυρμπίλη, & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*: ΠΡΑΚΤΙΚΑ 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων (σσ. 663-679). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ., (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33(1): 110-123.

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1): 112-128.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή», στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 21-36.

Κολτσίδας, Π., & Τσάμης, Δ. (2015). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θέσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. Ι, 516-522. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.

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

Λαΐνας, Α. (2000). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και Διαδικασία, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 6(1): 30-43.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας- Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπουραντάς, (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Νικολάου, Γ. Α. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την "Ομοιογένεια" στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. Α. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαχρήστος, Κ., & Πανταζοπούλου, Μ. (2015). Η διαπολιτισμικότητα αφορά το ολοήμερο σχολείο; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. Ι, σσ. 468-476. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ρουσάκης, Γ., & Χατζηνικολάου, Α. (2015). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών μαθητών στο σχολείο του σήμερα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. Ι, σσ. 30-37. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.

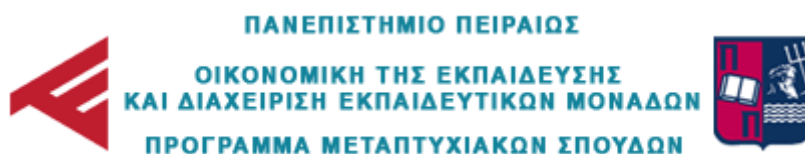
Σαΐτης Χ.(2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Ατραπός.

Σαΐτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο -Από την θεωρία ...στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σαΐτης, Χ., & Σαΐτη, Α. (2011). *Ηγεσία: Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, 4: 108-129.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΙΜΕΠΟ.
- Σταβάρα, Χ., & Λαμπροπούλου, Α. (2022). Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σχέση της με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1): 217-240.
- Σταμέλος, Γ. (2002). «Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τόμ. 2, σελ. 54-60.
- Ταλιαδώρου, Ν., & Πασιαρδής, Π. (2016). Άσκηση Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Πολιτικής Ικανότητας των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 39-59.
- Τσιαχρή, Μ., & Μώσογλου, Ι. (2018). Το στυλ ηγεσίας των στελεχών σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2: 148-168.

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Κεντρικός στόχος του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει την **αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας** στην προαγωγή της **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης** στα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Συγκεκριμένα εξετάζεται η επίδραση των στυλ διοίκησης των διευθυντών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα, τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν και εν γένει την αποτελεσματικότητά τους. Συμμετέχοντας στην παρούσα έρευνα θα συνεισφέρετε καθοριστικά στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στην «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι οι πληροφορίες θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο στη στατιστική ανάλυση και όχι μεμονωμένα. Κανένα φυσικό πρόσωπο ή ίδρυμα δεν θα αναγνωριστεί ή θα αναφερθεί στο τελικό κείμενο.

Θα σας παρακαλούσα πολύ να αφιερώσετε 10-15 λεπτά για να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα

Μέρος 1^ο: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1) Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

2) Ηλικία:

Μέχρι 25 ετών

26-35 ετών

36-45 ετών

46-55 ετών

56+ ετών

3) Εκπαιδευτικό Επίπεδο:

Πτυχίο Τριτοβάθμιας
Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακός
Τίτλος Σπουδών

Διδακτορικό

4) Παρακαλώ δηλώστε τα συνολικά έτη Διδακτικής Εμπειρίας που διαθέτετε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

0-5 έτη

6-15 έτη

16-25 έτη

Πάνω από 25 έτη

5) Παρακαλώ δηλώστε αν έχετε διδάξει στο παρελθόν σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές:

ΝΑΙ

ΟΧΙ

6) Οικογενειακή Κατάσταση:

Έγγαμος

Άγαμος

Άλλο

Μέρος 2^ο: Στυλ Ηγεσίας Σχολικού Διευθυντή¹

¹ Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire (MLQ). *Mind Garden*, 29: 481-498.

2) Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό (μόνο έναν τη φορά) που αντιπροσωπεύει τον βαθμό συχνότητας (1: Καθόλου, 5: Πάντα) που ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές.

<p><i>Στο σχολείο μου, θεωρώ ότι ο διευθυντής/-τρια:</i></p>	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	①	②	③	④	⑤
2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα.	①	②	③	④	⑤
3. Παρεμβαίνει κυρίως όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά.	①	②	③	④	⑤
4. Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.	①	②	③	④	⑤
5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	①	②	③	④	⑤
6. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	①	②	③	④	⑤
7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	①	②	③	④	⑤
8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	①	②	③	④	⑤
9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	①	②	③	④	⑤
10. Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	①	②	③	④	⑤
11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	①	②	③	④	⑤
12. Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέμβει.	①	②	③	④	⑤
13. Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.	①	②	③	④	⑤
14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	①	②	③	④	⑤
15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί τους υφισταμένους του.	①	②	③	④	⑤
16. Ενημερώνει τους υφισταμένους του σχετικά με τα αποτελέσματα που θα περιμένουν να δουν όταν επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.	①	②	③	④	⑤
17. Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης: «αν δεν είναι χαλασμένο μην το αλλάζεις».	①	②	③	④	⑤
18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	①	②	③	④	⑤
19. Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά ως ένα απλό μέλος της ομάδας.	①	②	③	④	⑤
20. Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	①	②	③	④	⑤
21. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου.	①	②	③	④	⑤
22. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	①	②	③	④	⑤
23. Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	①	②	③	④	⑤

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
<i>Στο σχολείο μου, θεωρώ ότι ο διευθυντής/-τρια:</i>					
24. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	①	②	③	④	⑤
25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	①	②	③	④	⑤
26. Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	①	②	③	④	⑤
27. Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις.	①	②	③	④	⑤
28. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	①	②	③	④	⑤
29. Με θεωρεί ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	①	②	③	④	⑤
30. Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	①	②	③	④	⑤
31. Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	①	②	③	④	⑤
32. Προτείνει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	①	②	③	④	⑤
33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	①	②	③	④	⑤
34. Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μίας συλλογικής αίσθησης αποστολής.	①	②	③	④	⑤
35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	①	②	③	④	⑤
36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	①	②	③	④	⑤

Μέρος 3^ο: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικού για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση²

3) Παρακαλώ, στις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τις αντιλήψεις σας για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών, κυκλώστε τον αριθμό (μόνο έναν τη φορά) που αντιπροσωπεύει τον βαθμό Συμφωνίας/Διαφωνίας σας (1: Διαφωνώ Απόλυτα, 5: Συμφωνώ Απόλυτα).

² Athanasiopoulou, A., Kounenou, K., Psalti, A., Tsitsas, G. & Yiotsidi, V. (2018). Greek Teachers' Attitude Towards Multiculturalism: Psychometric Properties Of the Teacher Multicultural Attitude Survey Scale (TMAS). *Creative Education*, 9: 2525-2533.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Οι μέθοδοι διδασκαλίας χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων.	①	②	③	④	⑤
2. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.	①	②	③	④	⑤
3. Πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	①	②	③	④	⑤
4. Μπορώ να μάθω πολλά από μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.	①	②	③	④	⑤
5. Δεν είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα πολυπολιτισμικότητας.	①	②	③	④	⑤
6. Για να είναι κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, χρειάζεται να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών του.	①	②	③	④	⑤
7. Η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να με βοηθήσει να εργαστώ πιο αποτελεσματικά με ένα πολιτισμικά διαφοροποιημένο κοινό.	①	②	③	④	⑤
8. Ανεξάρτητα από τη φυλετική και εθνική σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό για όλους τους μαθητές να γνωρίζουν για την πολιτισμική ανομοιογένεια.	①	②	③	④	⑤

Μέρος 4^ο: Διαπολιτισμικές Παιδαγωγικές Πρακτικές³

4) Παρακαλώ, στις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τις αντιλήψεις σας για την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών σας σε ότι αφορά την πραγμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε μια πολυπολιτισμική τάξη, κυκλώστε τον αριθμό (μόνο έναν τη φορά) που αντιπροσωπεύει τον βαθμό Συμφωνίας/Διαφωνίας σας (1: Διαφωνώ Απόλυτα, 5: Συμφωνώ Απόλυτα).

³ Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3): 618-638.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Προσπαθώ να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των γονέων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ριών ⁴ σε ότι αφορά τα ζητήματα του σχολείου.	①	②	③	④	⑤
2. Συχνά εντάσσω στο πρόγραμμα μαθήματα που αφορούν την εξοικείωση με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς.	①	②	③	④	⑤
3. Προσπαθώ να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/ριών κατά τη διδασκαλία, κάνοντας το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον για εκείνους.	①	②	③	④	⑤
4. Εφαρμόζω καθημερινά αντιρατσιστικές στρατηγικές κατά τη διδασκαλία μου.	①	②	③	④	⑤
5. Οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθώ επικεντρώνονται στην πολυπολιτισμικότητα, εντάσσοντας ενεργά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/ριες.	①	②	③	④	⑤
6. Οι πρακτικές διδασκαλίας μου βελτιώνουν σημαντικά τη σχολική απόδοση όλων των μαθητών/ριών, χωρίς διακρίσεις.	①	②	③	④	⑤
7. Ο τρόπος διδασκαλίας μου είναι πλήρως κατανοητός ακόμα και από δίγλωσσους μαθητές/ριες.	①	②	③	④	⑤
8. Ενθαρρύνω την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των γηγενών και των δίγλωσσων μαθητών/ριών μου.	①	②	③	④	⑤
9. Κατά την προετοιμασία των μαθημάτων λαμβάνω υπόψη τις διαφορές των μαθητών/ριών της τάξης μου (ως προς το γνωστικό επίπεδο, τον τρόπο που μαθαίνουν, τα ενδιαφέροντα, την πολιτισμική προέλευση).	①	②	③	④	⑤
10. Προσαρμόζω το περιεχόμενο και τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος στο γνωστικό επίπεδο όλων των μαθητών/ριών της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των πολιτισμικά διαφορετικών.	①	②	③	④	⑤

Μέρος 5^ο: Διαπολιτισμική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού⁵

5) Παρακαλώ, στις παρακάτω προτάσεις κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει το βαθμό στον οποίο νιώθετε ικανοί να κάνετε ό,τι περιγράφει η κάθε πρόταση. Ο κάθε αριθμός αντιστοιχεί στο βαθμό που νιώθετε ικανοί.

⁴ Είτε άτομα που έχουν γεννηθεί **εκτός Ελλάδας**, είτε άτομα που μπορεί να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, αλλά διαθέτουν **τουλάχιστον έναν γονέα ξένης καταγωγής**.

⁵ Σταβάρα, Χ., & Λαμπροπούλου, Α. (2022). Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σχέση της με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1): 217-240.

1 Δεν θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά	2 Θα μπορούσα να το κάνω αν ήμουν υποχρεωμένος/η, αλλά με δυσκολία	3 Θα το έκανα σχετικά καλά, εάν είχα το χρόνο να προετοιμαστώ	4 Θα μπορούσα να το κάνω σχετικά εύκολα	5 Θα μπορούσα να το κάνω πάρα πολύ εύκολα
---	---	--	--	--

1. Μπορώ να εφαρμόσω διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης φυλετικών διακρίσεων.
2. Μπορώ να προσαρμόσω τις μεθόδους διδασκαλίας μου, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών.
3. Μπορώ να αναπτύξω υλικό κατάλληλο για μια πολυπολιτισμική τάξη.
4. Μπορώ να αναπτύξω διδακτικές μεθόδους που ανατρέπουν τα στερεότυπα για τις διαφοροποιημένες ομάδες.
5. Μπορώ να αναλύσω κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας την πιθανότητα να εμπεριέχει προκαταλήψεις και στερεότυπα.
6. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να εξετάζουν τις δικές τους προκαταλήψεις.
7. Μπορώ να μιλήσω για τις διαφοροποιημένες ομάδες που υπάρχουν στην κοινωνία μας με τρόπο τέτοιο, ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός.
8. Μπορώ να αναπτύξω δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των διαφορετικών μαθητών/τριών.
9. Μπορώ να δείξω μέσα από τη διδασκαλία μου πώς οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τα άτομα.
10. Μπορώ να σχεδιάσω διδακτικές δραστηριότητες που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες.
11. Μπορώ να εντοπίσω πολιτισμικές προκαταλήψεις σε εμπορικό-διαφημιστικό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία.
12. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που προκαλούνται από συμπεριφορές βασισμένες σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.
13. Μπορώ να βάλω τους/τις μαθητές/τριες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να δουλέψουν συνεργατικά.
14. Μπορώ να αναγνωρίσω σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές/τριες από διαφοροποιημένες ομάδες.
15. Μπορώ να προτείνω λύσεις σε δυσκολίες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας.
16. Μπορώ να εντοπίσω τις κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τις ευκαιρίες που δίνονται σε άτομα διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων.
17. Μπορώ να αναγνωρίσω τους τρόπους με τους οποίους οι διάφορες κοινωνικές ομάδες συνεισφέρουν στον πλουραλισμό της κοινωνίας μας.
18. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία άλλων εθνικών και κοινωνικών ομάδων.
19. Μπορώ να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να βλέπουν την ιστορία και τα σύγχρονα γεγονότα από διάφορες οπτικές γωνίες.
20. Μπορώ να εμπλέξω τους/τις μαθητές/τριες στη λήψη αποφάσεων και την αποσαφήνιση των αξιών τους σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας.

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤