

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καρασακαλή Σοφία

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

Πειραιάς, Οκτώβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP IN
PROMOTING INTERCULTURAL
EDUCATION: INVESTIGATING TEACHERS' VIEWS
IN PRIMARY EDUCATION

By
Karasakali Sofia

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

Piraeus, Greece, October 2022

*Στην οικογένειά μου
και σε όσους πίστεψαν σε μένα*

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, κ. Καλογεράκη Παναγιώτη, καθηγητή του ΠΜΣ Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Πειραιώς, για την πολύτιμη βοήθεια, την υποστήριξη, τις συμβουλές και τις κατευθύνσεις του, το ενδιαφέρον και την υπομονή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας αυτούς τους μήνες. Παράλληλα, ευχαριστώ πολύ και τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, τον κ. Καρκαλάκο Σωτήριο και τον κ. Χλέτσο Μιχαήλ για την υποστήριξή τους. Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στήριξε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και που πάντα βρίσκεται στο πλευρό μου. Τέλος, ευχαριστώ θερμά και τους εκπαιδευτικούς, διευθυντές και μη, που μου διέθεσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους και συμμετείχαν στην έρευνα.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: διερευνώντας απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σημαντικοί Όροι: διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολική ηγεσία, ισότητα, πολιτισμική ετερότητα, παγκοσμιοποίηση, ισονομία, μετασχηματιστική ηγεσία, πολυπολιτισμικός

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει πολλές αλλαγές στον παγκόσμιο χάρτη και η μετανάστευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά ζητήματα διεθνώς. Η Ελλάδα με το πέρασμα των χρόνων, από έναν σχετικά ομοιογενή πληθυσμό, έχει μετατραπεί σιγά σιγά σε ένα χωνευτήρι λαών και πολιτισμών. Οι συνεπακόλουθες κοινωνικές ανακατατάξεις στη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής κοινωνίας, έχουν επηρεάσει διάφορους τομείς, όπως η εργασία, η ασφάλεια, η υγεία και η παιδεία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται η πλέον ενδεδειγμένη προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας και της εξάλειψης των διακρίσεων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στα σχολεία. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση της σχολικής ηγεσίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συμβολή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην προώθησή της. Για τον σκοπό αυτό καταρτίστηκε ένα ερωτηματολόγιο, ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεων, το οποίο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία τόσο της Αττικής, όσο και της επαρχίας.

Στη συνέχεια τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν και συσχετίστηκαν με την ελληνική και την παγκόσμια βιβλιογραφία. Τέλος, εξήχθησαν συμπεράσματα για την εφαρμογή των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την ανάδειξη του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την επάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική ανομοιογένεια στα σχολεία και το εκπαιδευτικό μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού που χρησιμοποιείται σήμερα.

The role of school leadership in promoting intercultural education: investigating teachers' views in primary education

Keywords: intercultural education, school leadership, equity, cultural diversity, globalization, egalitarianism, transformational leadership, multicultural

Abstract

Globalization has brought many changes to the world map and migration is one of the most important social issues internationally. Over the years, Greece, from a relatively homogeneous population, has slowly turned into a melting pot of people and cultures. The consequent social rearrangements in the structure and functioning of the Greek society have affected various sectors, such as labour, security, health and education.

Intercultural education is considered to be the most appropriate approach to cultural diversity and the elimination of discrimination, stereotypes and prejudices in schools. This thesis examines the relationship of school leadership with intercultural education and the contribution of teachers and principals to its promotion. For this purpose, a questionnaire was designed, with open and closed type questions, which was given to primary education teachers, who work in schools both in Attica and in the province.

Afterwards, the results of the research were analyzed and correlated with the Greek and international literature. Finally, conclusions were drawn on the implementation of the principles of inclusive education, highlighting the role of school leadership in promoting intercultural education, the competence of teachers to manage cultural heterogeneity in schools and the educational model of managing cultural pluralism that is used today.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi
Κατάλογος Πινάκων	xi-xii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xiii-xiv

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

1.1 Μεταβολή της Ελληνικής Κοινωνίας	1
1.2 Ελληνική Παιδεία	1
1.3 Διαπολιτισμικότητα και Σχολική Ηγεσία	2
1.4 Σκοπός της Εργασίας	2
1.5 Περιεχόμενα Κεφαλαίων	4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	4
2.2 Μοντέλα Διαχείρισης Πολιτισμικής Διαφορετικότητας	7
2.3 Η Ελληνική Πραγματικότητα	11
2.4 Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο	13
2.5 Σχολική Ηγεσία	14
2.6 Σχολική Ηγεσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή	25
--------------	----

3.2	Είδος Έρευνας	25
3.3	Περιγραφή του Δείγματος	26
3.4	Ερευνητική Διαδικασία	27
3.5	Επιλογή Ερευνητικού Εργαλείου	27
3.6	Δομή Ερευνητικού Εργαλείου	29
3.7	Επεξεργασία Αποτελεσμάτων	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

4.1	Εισαγωγή	32
4.2	Δημογραφικά Στοιχεία	32
4.2.1	Φύλο	33
4.2.2	Ηλικία	34
4.2.3	Επίπεδο σπουδών	35
4.2.4	Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαπολιτισμική εκπαίδευση	37
4.2.5	Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία	38
4.2.6	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαπολιτισμική εκπαίδευση	39
4.2.7	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία	40
4.2.8	Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	41
4.2.9	Θέση διευθύντριας-ή, προϊσταμένης-ου	42
4.2.10	Πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές	43
4.3	Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση	44
4.3.1	Φοίτηση σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων	44
4.3.2	Διαχείριση πολιτισμικής ανομοιογένειας στο σχολείο	45
4.3.3	Ενημέρωση για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	46

4.3.4 Εφαρμογή αρχών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	47
4.3.5 Υιοθέτηση κουλτούρας όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο	48
4.3.6 Πολυφωνία μαθητών στη λήψη αποφάσεων	49
4.3.7 Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών	50
4.3.8 Στήριξη και βοήθεια σε κάθε πρόβλημα	51
4.3.9 Περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών	52
4.3.10 Συνυπολογισμός όλων των απόψεων στη λήψη αποφάσεων	53
4.3.11 Προώθηση συνεργατικής κουλτούρας	54
4.3.12 Αποτύπωση με σαφήνεια των στόχων	55
4.3.13 Έμφαση σε κάθε άτομο ξεχωριστά	56
4.3.14 Υιοθέτηση πρακτικών που προλαμβάνουν καταστάσεις	57
4.3.15 Προσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης	58
4.3.16 Σημαντικές δεξιότητες για αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον	61
4.3.17 Ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης	63
4.4 Παιδαγωγικές πρακτικές	65
4.4.1 Πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον	65
4.4.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία & εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας	66
4.4.3 Συνεργασία με γονείς παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας	67
4.4.4 Δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς	68
4.4.5 Δραστηριότητες παρουσίασης κουλτούρας μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας	70

4.4.6 Δίκτυα συνεργασίας με την κοινότητα για συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας	71
4.4.7 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού και καταπολέμηση εθνικιστικής σκέψης	72
4.4.8 Καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας και εκπαίδευσης για την πολιτειότητα	74
4.4.9 Πρακτικές όπου η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση και Συμπεράσματα

5.1 Η Θέση των Γυναικών στην Εκπαίδευση	79
5.2 Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης	80
5.3 Μοντέλα Εκπαίδευσης	81
5.4 Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικές Τάξεις	83
5.5 Τρόποι Διδασκαλίας	84
5.6 Δεξιότητες για Αποτελεσματική Ηγεσία	86
5.7 Ανασταλτικοί Παράγοντες Συμπερίληψης	87
5.8 Παιδαγωγικές Πρακτικές	87
5.9 Καλλιέργεια Δημοκρατικής Κουλτούρας	88
5.10 Πρακτικές Προώθησης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	89
5.11 Συμπεράσματα	90

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
---------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	109
------------------	-----

Κατάλογος Πινάκων

4.1 Φύλο	33
4.2 Ηλικία	34
4.3 Επίπεδο Σπουδών	35
4.4 Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαπολιτισμική εκπαίδευση	37
4.5 Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία	38
4.6 Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαπολιτισμική εκπαίδευση	39
4.7 Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία	40
4.8 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	41
4.9 Θέση διευθύντριας-ή, προϊσταμένης-ου	42
4.10 Πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές	43
4.11 Φοίτηση σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων	44
4.12 Διαχείριση πολιτισμικής ανομοιογένειας στο σχολείο	45
4.13 Ενημέρωση για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	46
4.14 Εφαρμογή αρχών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	47
4.15 Υιοθέτηση κουλτούρας όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο	48
4.16 Πολυφωνία μαθητών στη λήψη αποφάσεων	49
4.17 Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών	50
4.18 Στήριξη και βοήθεια σε κάθε πρόβλημα	51
4.19 Περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών	52
4.20 Συνυπολογισμός όλων των απόψεων στη λήψη αποφάσεων	53
4.21 Προώθηση συνεργατικής κουλτούρας	54
4.22 Αποτύπωση με σαφήνεια των στόχων	55
4.23 Έμφαση σε κάθε άτομο ξεχωριστά	56
4.24 Υιοθέτηση πρακτικών που προλαμβάνουν καταστάσεις	57
4.25 Προσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης	59
4.26 Σημαντικές δεξιότητες για αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο	

πολυπολιτισμικό περιβάλλον	61
4.27 Ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης	63
4.28 Πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον	65
4.29 Διαφοροποιημένη διδασκαλία & εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας	66
4.30 Συνεργασία με γονείς παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας	67
4.31 Δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς	68
4.32 Δραστηριότητες παρουσίασης κουλτούρας μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας	70
4.33 Δίκτυα συνεργασίας για συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας	71
4.34 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού και καταπολέμηση εθνικιστικής σκέψης	72
4.35 Καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας και εκπαίδευσης για την πολιτειότητα	74
4.36 Πρακτικές όπου η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	77

Κατάλογος Διαγραμμάτων

4.1 Φύλο	33
4.2 Ηλικία	35
4.3 Επίπεδο Σπουδών	36
4.4 Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαπολιτισμική εκπαίδευση	37
4.5 Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία	38
4.6 Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαπολιτισμική εκπαίδευση	39
4.7 Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία	40
4.8 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	41
4.9 Θέση διευθύντριας-ή, προϊσταμένης-ου	42
4.10 Πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές	43
4.11 Φοίτηση σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων	45
4.12 Διαχείριση πολιτισμικής ανομοιογένειας στο σχολείο	46
4.13 Ενημέρωση για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	47
4.14 Εφαρμογή αρχών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	48
4.15 Υιοθέτηση κουλτούρας όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο	49
4.16 Πολυφωνία μαθητών στη λήψη αποφάσεων	50
4.17 Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών	51
4.18 Στήριξη και βοήθεια σε κάθε πρόβλημα	52
4.19 Περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών	53
4.20 Συνυπολογισμός όλων των απόψεων στη λήψη αποφάσεων	54
4.21 Προώθηση συνεργατικής κουλτούρας	55
4.22 Αποτύπωση με σαφήνεια των στόχων	56
4.23 Έμφαση σε κάθε άτομο ξεχωριστά	57
4.24 Υιοθέτηση πρακτικών που προλαμβάνουν καταστάσεις	58
4.25 Προσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης	60
4.26 Σημαντικές δεξιότητες για αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο	

πολυπολιτισμικό περιβάλλον	62
4.27 Ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης	64
4.28 Πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον	66
4.29 Διαφοροποιημένη διδασκαλία & εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας	67
4.30 Συνεργασία με γονείς παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας	68
4.31 Δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς	69
4.32 Δραστηριότητες παρουσίασης κουλτούρας μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας	70
4.33 Δίκτυα συνεργασίας για συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας	71
4.34 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού και καταπολέμηση εθνικιστικής σκέψης	73
4.35 Καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας και εκπαίδευσης για την πολιτειότητα	76
4.36 Πρακτικές όπου η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Μεταβολή της Ελληνικής Κοινωνίας

Τα τελευταία χρόνια αρκετοί καινούργιοι όροι έχουν «εισβάλει» στην καθημερινότητά μας και φιγουράρουν ως πηχυαίοι τίτλοι σε εξώφυλλα εφημερίδων και ιστοσελίδων: ρατσισμός, ξενοφοβία, διαφορετικότητα, ετερότητα, σχολικός εκφοβισμός κ.ά. Όλοι αυτοί ο όροι, φυσικά, είναι απόρροια μιας μεγάλης μεταβολής που έχει επέλθει στην Ελλάδα. Ο κοινωνικός ιστός φαίνεται να έχει αλλάξει άρδην από τη δεκαετία του '90 και μετά, με την εισροή μεταναστών από την Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Σίγουρα η παγκοσμιοποίηση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο σε αυτό και οδήγησε τους μετανάστες σε έντονη κινητικότητα σε διάφορες χώρες υποδοχής, όπως η Ελλάδα.

1.2 Ελληνική Παιδεία

Η ελληνική παιδεία ήταν μέχρι πρότινος προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ελληνικού έθνους. Οι Έλληνες πολίτες είχαν εμποτιστεί από τα μαθητικά τους χρόνια με μία τοπικιστική θεώρηση των πραγμάτων και είχαν μάθει να αξιολογούν και να κρίνουν τις διάφορες καταστάσεις με γνώμονα τις αξίες και τους κανόνες του δικού τους πολιτισμού. Οι μαθητές διδάσκονταν στο μάθημα της ιστορίας αποκλειστικά και μόνο τα ιστορικά γεγονότα που αφορούσαν τον ελληνικό χώρο, ενώ στο μάθημα των θρησκευτικών λάμβαναν γνώση για το σύνολο των ιδεών της επικρατούσας θρησκείας της χώρας μας, τον Χριστιανισμό (Αβδελά, 1998).

Οι συνθήκες, πλέον, στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν αλλάξει. Τα Ελληνόπουλα συνυπάρχουν με αλλοδαπούς μαθητές διαφορετικής γλώσσας, κουλτούρας ή/και θρησκείας. Πριν μερικά χρόνια είχε προκληθεί σάλος όταν ο τότε Υπουργός Παιδείας θέλησε να μετατρέψει το μάθημα των θρησκευτικών σε μάθημα θρησκευιολογίας, σε μία προσπάθεια επαφής των μαθητών με άλλες θρησκείες, πέραν της δικής τους. Επίσης, από πέρσι έχει γίνει

ένας αγώνας ανανέωσης του προγράμματος σπουδών της ιστορίας από το δημοτικό μέχρι το λύκειο. Οι μαθητές του δημοτικού θα διδάσκονται περισσότερο την ελληνική ιστορία, ενώ, αντίθετα, στο γυμνάσιο θα δίδεται περισσότερο βάρος τόσο στην ευρωπαϊκή όσο και στην παγκόσμια ιστορία (Λακασάς, 2021).

1.3 Διαπολιτισμικότητα και Σχολική Ηγεσία

Η πολιτισμική διάσταση της μετανάστευσης έχει οδηγήσει σε νέες πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές σε σχέση με την παιδεία. Το ελληνικό κράτος έχει λάβει έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό, όπου το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί και δρα σύμφωνα με τις επιταγές της διαπολιτισμικότητας και της ανάπτυξης σχέσεων αλληλεπίδρασης (Παρούτσας, 2016). Σύμφωνα με την UNESCO, «η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η ύπαρξη και δίκαιη αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών και η πιθανότητα γενίκευσης των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων διαμέσου του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 36).

Επομένως, η σχολική ηγεσία σήμερα, εκτός των άλλων, έχει να διαχειριστεί τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και την πολιτισμική ετερότητα που διακρίνει τα σχολεία, με την κατάλληλη εκπαίδευση σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Θα πρέπει όλοι οι μαθητές να συμμερίζονται και να ταυτίζονται με τις αρχές και τις αξίες που μεταλαμπαδεύονται στις σχολικές μονάδες. Συνεπώς, ο πολυσύνθετος ρόλος που έχουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία είναι καταλυτικός για την ομαλή καθιέρωση της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία, την ίση μεταχείριση όσων λαμβάνουν ελληνική παιδεία και την προετοιμασία των μαθητών, αλλά και των γονέων, για τη νέα πραγματικότητα.

1.4 Σκοπός της Εργασίας

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές του '90 παρατηρήθηκε η προαναφερθείσα αλλαγή της πολιτισμικής σύστασης της ελληνικής κοινωνίας από τη μαζική εισροή τόσο παλινοστούτων (κυρίως Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία, αλλά και Ελληνοποντίων από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης), όσο και αλλοδαπών από διάφορες χώρες (κυρίως των Βαλκανίων και της Αφρικής) (Κεσίδου, 2008). Έτσι, η

πολυπολιτισμικότητα είναι πια ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού ιστού της σύγχρονης Ελλάδας, που έχει επηρεάσει διάφορους τομείς όπως την παιδεία, την εργασία, την ασφάλεια και την υγεία.

Μέχρι πρόσφατα, ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της χώρας μας ήταν άρρηκτα συνδεδεμένος με τον μονοπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, αλλά πλέον κάτι τέτοιο θεωρείται παρωχημένο κι εντελώς ασύμφωνο με το ετερογενές περιβάλλον στο οποίο σήμερα μεγαλώνουν τα παιδιά. Τα στοιχεία που διακρίνουν τη σύγχρονη πραγματικότητα είναι η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία, γεγονός που αντιτίθεται στην μονοπολιτισμική ιδεολογική κατεύθυνση της παιδείας. Το σχολείο κι εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παρακολουθεί τις κοινωνικές ζυμώσεις και τις τρέχουσες εξελίξεις και να προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις (Κεσίδου, 2008).

Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, ως βασικοί λειτουργοί της εκπαίδευσης, φέρουν βαρύ φορτίο, αφού είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για την ορθή διαπαιδαγώγηση των μαθητών, αλλά και για την προετοιμασία τους για το μέλλον. Είναι εκείνοι που θα πρέπει να βρουν τις κατάλληλες μεθόδους ώστε να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ του μονοπολιτισμικού παρελθόντος και του πολυπολιτισμικού παρόντος, αλλά και να εμψυχήσουν στα παιδιά, τους αυριανούς πολίτες, την αξία της ετερότητας.

Επομένως, ο βασικός στόχος και κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι η επισταμένη εξέταση του ρόλου που κατέχει η σχολική ηγεσία (εκπαιδευτικοί και διευθυντές) στην προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα. Επίσης, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στη νέα κατάσταση και κατά πόσον είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν την πολιτισμική ανομοιογένεια στο σχολείο, θα πρέπει να γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, να προσεγγίζουν ρεαλιστικά τη διγλωσσία, να υιοθετούν πρακτικές μη λεκτικής επικοινωνίας από άλλες κουλτούρες και να λαμβάνουν τη σωστή επιμόρφωση σε θέματα ορθού χειρισμού της πολιτισμικής ετερότητας (Μήλιου, 2013).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί και η συμβολή της διαπολιτισμικής δεξιότητας στη σωστή διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο όρος διαπολιτισμική δεξιότητα αναφέρεται στην «ικανότητα να σκέφτεται και να δρα κανείς με τρόπους που ενδείκνυνται στο πλαίσιο μίας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης πολιτισμικής συνάντησης» (Hammer,

Bennet & Wiseman, 2003: 422). Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμική δεξιότητα έχει άμεση συνάρτηση με την πλήρη αντίληψη τόσο του οικείου πολιτισμικού περιβάλλοντος όσο και των αλλότριων πολιτισμικών πλαισίων (Bennett & Castiglioni, 2004). Εν τέλει, βασική προϋπόθεση ώστε να είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολικό περιβάλλον με πολιτισμική ετερογένεια δεν είναι μονάχα η διαπολιτισμική ετοιμότητα, αλλά και η διαπολιτισμική δεξιότητα (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Επομένως, μέσα από την εργασία μελετάται συν τοις άλλοις και η επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και άλλων ανομοιοτήτων.

1.5 Περιεχόμενα Κεφαλαίων

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η «Εισαγωγή», όπου αναφέρεται ο σκοπός και η δομή της εργασίας. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, η «Βιβλιογραφική Επισκόπηση», όπου παρουσιάζεται διεξοδικά η κύρια βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη δειγματοληψία και την επεξεργασία των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική εργασία. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα της εργασίας και τα συμπεράσματα που συνάγονται από αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι η διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και αξιών της κοινωνίας και το σχολείο ένας κατά βάση κοινωνικός θεσμός. Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη η επίσημη εκπαίδευση που παρέχει στους πολίτες του ένα κράτος να συμβαδίζει με τις κοινωνικές αλλαγές. Όμως, έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει μια έκδηλη αναντιστοιχία μεταξύ της

πολυπολιτισμικής, πολυγλωσσικής και διαθρησκευτικής πραγματικότητας και της μονοπολιτισμικής παιδείας, που εστιάζει στις ανάγκες ενός και μόνο έθνους. Πλέον, μία τέτοιου τύπου εκπαίδευση θεωρείται άκρως οπισθοδρομική και δεν προάγει τον ουμανισμό και τον πλουραλισμό (Κεσίδου, 2008).

Ο όρος «multicultural education» (δηλαδή «πολυπολιτισμική εκπαίδευση») πρωτοχρησιμοποιήθηκε τη δεκαετία του 1960 στην Αμερική ως λύση στον εθνοφυλετισμό που είχε καλλιεργηθεί έντονα, κυρίως εναντίον των Αφροαμερικανών, οι οποίοι διεκδικούσαν ίσα πολιτικά δικαιώματα, αλλά και ισότιμη αντιμετώπιση στην εκπαίδευση και την εργασία (Banks & Banks, 1989). Όσον αφορά την Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Ένωση έδειξε ζωηρό ενδιαφέρον ήδη από το 1968 για τις δύσκολες συνθήκες των μεταναστών και τις μετακινήσεις των πληθυσμών.

Βέβαια, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» άργησε να εμφανιστεί στην ελληνική βιβλιογραφία. Ως όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε στην Ευρώπη κατά τη δεκαετία του 1980, ως ένας τρόπος αντίδρασης στα θέματα που προέκυπταν σε μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα σχολεία (Μάρκου, 1998). Όμως, η δυναμική του συγκεκριμένου όρου δεν επετεύχθη σε εθνικό επίπεδο, καθώς υποβαθμίστηκε εντελώς η πρόθεση «διά» της λέξης «διαπολιτισμική» (Βακαλιός, 1997).

Αρκετοί ερευνητές έχουν ενστερνιστεί τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ο οποίος αποτελεί ουσιαστικά απόδοση του αγγλικού όρου «intercultural education», εν συγκρίσει με τον γερμανικό όρο «Interkulturelle Pädagogik», που στα Ελληνικά αποδίδεται ως «διαπολιτισμική παιδαγωγική» και αρμόζει καλύτερα στην ελληνική πραγματικότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Επομένως, καθιερωμένος όρος θεωρείται πια η «διαπολιτισμική παιδαγωγική», η οποία σχετίζεται με την πνευματική καλλιέργεια κι εκπαίδευση όλων των ανθρώπων που αποτελούν μέρος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, χωρίς διακρίσεις (Δαμανάκης, 2002).

Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια δημιουργική διαδικασία η οποία δεν στοχεύει απλώς στη συνύπαρξη των πολιτισμικά ποικιλόμορφων ομάδων αλλά και στην αλληλεπίδρασή τους (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει την ανοχή στη διαφορετικότητα, το σεβασμό των πολιτισμών των παιδιών μεταναστών, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την καταγωγή των παιδιών (Hajisoteriou, 2012). Εξάλλου, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η λήψη μέτρων για τη διευκόλυνση της

πρόσβασης των παιδιών μεταναστών στο γενικό σχολείο, χωρίς διαφορετική μεταχείριση (Hajisoteriou, 2012). Όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και αυτές οι διαφορές θα πρέπει να γίνονται σεβαστές. Όλες οι ταυτότητες πρέπει να γίνονται σεβαστές για το λόγο αυτό τα αρχικά χαρακτηριστικά των παιδιών δεν πρέπει να ομογενοποιηθούν από το σχολείο (Coulby, 2011). Έτσι λοιπόν χρειάζεται μια γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών (Arasaratnam & Doerfel, 2005· Le Roux, 2002).

Κατά τον παιδαγωγό και θεολόγο Helmut Essinger, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τέσσερις αρχές: α) την ενσυναίσθηση, β) την αλληλεγγύη, γ) τον διαπολιτισμικό σεβασμό και δ) την εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Παπααρήτος, 2004). Η ενσυναίσθηση συντελεί στην κατανόηση του πλουραλισμού, των προκλήσεων και της διαφορετικής σκέψης, τοποθετώντας τον εαυτό στη θέση των άλλων (Χατζησωτηρίου, 2021). Μέσω της αλληλεγγύης χτίζεται μια συλλογική συνείδηση για την καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας, ενώ ο σεβασμός στον πολιτισμικό πλουραλισμό θα οδηγήσει στην καταπολέμηση του εθνικισμού και του εθνοκεντρισμού (Χατζησωτηρίου, 2021). Η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της αλληλεπίδρασης αλλά και η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής προέλευσης συνιστούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Άρα, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές θα πρέπει να παροτρύνουν τους μαθητές να ενδιαφέρονται για την ετερότητα και για τα προβλήματα των άλλων λαών, και να σέβονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς, παραμερίζοντας τις όποιες εθνικιστικές εμμονές που μπορεί να έχουν (Κεσίδου, 2008).

Είναι κοινώς διαπιστωμένο ότι τον σημαντικότερο ρόλο στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται κατάλληλα ώστε να μπορούν να μεταδίδουν στους μαθητές τους τις θεμελιώδεις αξίες κι αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η απαλλαγή από ρατσιστικές ή ξενοφοβικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, η κατάργηση στερεοτύπων, η αυτοεκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ευρύνοια (Κεσίδου, 2008). Ασφαλώς σε αυτό συμβάλλει και η παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Emil, 2006).

Επίσης, υπάρχει και μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Η μεν πρώτη έχει παθητικό χαρακτήρα, αφού δείχνει μια κατάσταση, ενώ η δεύτερη ενεργητικό χαρακτήρα, αφού υποδηλώνει την προσπάθεια αλλαγής μιας

καθεστηκυίας κατάστασης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως βασικό πυλώνα τη διαδραστικότητα και την αμοιβαία εξάρτηση μεταξύ των μαθητών και ως κεντρικό σκοπό την παροχή ίσων δικαιωμάτων κι ευκαιριών (Γκόβαρης, 2001). Αντίθετα, η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση αποσκοπεί απλώς στην αρμονική συνύπαρξη μαθητών, με διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα, σ' ένα σχολικό περιβάλλον, όπου πρέπει να μάθουν να λειτουργούν σύμφωνα με το πολιτισμικό γίνεσθαι της χώρας υποδοχής (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

2.2 Μοντέλα Διαχείρισης Πολιτισμικής Διαφορετικότητας

Η πολυπολιτισμικότητα και η διεπίδραση με λαούς διαφορετικής κουλτούρας έχουν δημιουργήσει διάφορα ζητήματα, που άπτονται της γλώσσας, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής αφομοίωσης και αποδοχής (Παπαχρήστος, 2004). Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα, έχουν υιοθετηθεί διεθνώς πέντε μοντέλα εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα δύο είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πολυπολιτισμικά (Κεσίδου, 2008). Τα μονοπολιτισμικά μοντέλα θεωρούνται ξεπερασμένα, αφού οι διάφορες μειονότητες μπορούν να εκφράσουν τα διακριτά πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (γλώσσα, ήθη, έθιμα) μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Αντίθετα, τα πολυπολιτισμικά μοντέλα προτάσσουν ως βασική αρχή τον σεβασμό της ελευθερίας του άλλου και την ισότιμη διαβίωση στην κοινωνία (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Το πρώτο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο είναι το αφομοιωτικό, όπου οι μειονοτικές ομάδες γίνονται αποδεκτές από τους υπόλοιπους και λειτουργούν με τις ίδιες προϋποθέσεις και συνθήκες, μόνο άμα παραμερίσουν τη μητρική γλώσσα τους και τον πολιτισμό της χώρας τους (Κεσίδου, 2008). Κατά την «Αφομοίωση», άτομα διαφορετικής φυλετικής ή εθνικής καταγωγής λαμβάνουν μέρος στις καθημερινές δραστηριότητες του συνόλου, δίχως, όμως, να έχει σημασία η εθνική τους προέλευση (Παπαχρήστος, 2004). Επιπροσθέτως, αφομοίωση θεωρείται και η τελευταία φάση της όλης διεργασίας επιπολιτισμού (acculturation), που απαρτίζεται από τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998). Το κύριο χαρακτηριστικό του αφομοιωτικού

μοντέλου είναι, λοιπόν, ότι το έθνος συνιστά ένα αδιάσπαστο πολιτισμικά και πολιτικά σύνολο, όπου τα άτομα μεταναστευτικής καταγωγής πρέπει να συγχωνευτούν με τον γηγενή πληθυσμό, ώστε να καταφέρουν να δρουν ισότιμα (Νικολάου, 2000). Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου λογίζονται ως πρόβλημα για την εκπαιδευτική διαδικασία και «τροχοπέδη» στην πρόοδο των συμμαθητών τους. Γι' αυτόν τον λόγο αναγκάζονται να βάζουν στην άκρη τη μητρική τους γλώσσα και την κουλτούρα τους, και να απομακρύνονται από τις ρίζες τους (Γεωργογιάννης, 1997). Επομένως, η αφομοίωση κατ' ουσίαν βασίζεται στην έννοια της πολιτισμικής μειονεξίας και στην προοπτική του ελλείμματος (Νικολάου, 2000· Gundara, 2000). Η εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου έχει ως αποτέλεσμα να μειονεκτούν οι αλλοδαποί μαθητές σε σχέση με τους υπόλοιπους (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Το δεύτερο μονοπολιτισμικό μοντέλο είναι αυτό της ενσωμάτωσης, που θεωρείται η μετεξέλιξη του αφομοιωτικού. Όμως, σε αυτό το μοντέλο δεν υπάρχει η απομάκρυνση από τις πολιτισμικές ρίζες και οι μειονοτικές ομάδες μπορούν να διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα (Κεσίδου, 2008). Επομένως, το μοντέλο της ενσωμάτωσης φαίνεται να προάγει τον πλουραλισμό και την αποδοχή και νομιμοποίηση της διαφορετικότητας (Banks & McGee Banks, 2009). Βέβαια, η προαναφερθείσα αποδοχή και νομιμοποίηση λαμβάνει χώρα μόνο στον ιδιωτικό βίο και όχι στον δημόσιο (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Γενικά, ο όρος «Ενσωμάτωση» υποδηλώνει εκείνη τη σειρά ενεργειών, όπου η πνευματική και πολιτιστική παρακαταθήκη μιας εθνικής ομάδας εντάσσεται στη νέα εθνική ταυτότητα (Παπαχρήστος, 2004). Σε αυτό το μοντέλο, η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας έχει να κάνει κυρίως με τα ήθη, τα έθιμα, τη θρησκευτική ιδεολογία, τη μουσική, τις γιορτές κ.ά., που δεν είναι τόσο σημαντικά συστατικά στοιχεία της κοινωνίας (Μάρκου, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η μουσική, τα ήθη και τα έθιμα, η διατροφή, οι τέχνες και η ενδυμασία αποτελούν την επιφανειακή κουλτούρα μιας κοινωνίας, σε αντίθεση με τα πρότυπα σκέψης, τις αξίες, την ηθική και την έννοια της δικαιοσύνης που συνιστούν τη βαθιά κουλτούρα (Χατζησωτηρίου, 2021). Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, τα παιδιά των μεταναστών μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και παρακολουθούν ειδικά προγράμματα κοινωνικής και σχολικής υποστήριξης, προκειμένου να ενσωματωθούν ομαλά τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία (Παπαχρήστος, 2004).

Το επόμενο μοντέλο διαχείρισης πολιτισμικής διαφορετικότητας, το οποίο είναι πλουραλιστικό, είναι το πολυπολιτισμικό, όπου η κοινωνική ενότητα επιτυγχάνεται μόνο

όταν οι διάφοροι πολιτισμοί που ζουν σε μια κοινωνία έχουν την ευκαιρία να λειτουργούν ομότιμα (Κεσίδου, 2008). Δυστυχώς, σε αυτό το μοντέλο οι διαφορετικοί πολιτισμοί δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, γεγονός που οδηγεί σε μια μορφή «γκετοποίησης» (Κεσίδου, 2008: 26). Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική ενότητα ενισχύεται μέσω της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας των ατόμων μεταναστευτικής καταγωγής και της διάρθρωσης κατάλληλων κοινωνικών συνθηκών, όπου όλοι οι πολιτισμοί συνυπάρχουν αρμονικά, δίχως να απειλείται η συνοχή τους (Νικολάου, 2000). Συνεπώς, βασικός γνώμονας για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι η επικρατούσα κουλτούρα της χώρας υποδοχής, αλλά ο κάθε πολιτισμός ξεχωριστά και όλοι μαζί συνολικά (Μάρκου, 1998· Παπάς, 1998). Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργούνται σύμφωνα με τη μητρική τους γλώσσα και τις πολιτισμικές τους καταβολές, παρακολουθώντας ξεχωριστά σχολεία ή εκπαιδευτικά προγράμματα, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Κεσίδου, 2008).

Το δεύτερο πλουραλιστικό μοντέλο είναι το αντιρατσιστικό, όπου βασικός στόχος είναι η εξάλειψη των φαινομένων του ρατσισμού στο σχολείο κι εν γένει στην κοινωνία, που δεν αφήνουν περιθώρια ελεύθερης έκφρασης συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων (Τσιάκαλος, 2000). Γενικά το αντιρατσιστικό μοντέλο επιδιώκει την ισότητα για όλα τα παιδιά, χωρίς να παίζει ρόλο η πολιτισμική τους καταγωγή, τη δικαιοσύνη και τις ίσες προοπτικές προς όλους, καθώς και την αποδέσμευση από ρατσιστικά μοντέλα (Brandt, 1986). Ειδικά για την εκπαίδευση, αυτό το μοντέλο έχει ως στόχο τόσο την ανοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, όσο και την ανάδειξη νευραλγικών κοινωνικών θεμάτων από τους διδάσκοντες και τους μαθητές (Κεσίδου, 2008). Συνεπώς, η άρση του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων απέναντι σε παιδιά μεταναστών, επιτυγχάνεται όχι μόνο από τη μεταστροφή της συμπεριφοράς των ατόμων, αλλά και από την αλλαγή των δομών της κοινωνίας και της παιδείας (Γεωργογιάννης, 1997).

Το τελευταίο και πλέον διαδεδομένο μοντέλο σήμερα είναι το διαπολιτισμικό, το οποίο «διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών» (Παπάς, 1998: 296). Εδώ πρέπει να τονιστεί ξανά η διαφοροποίηση των εννοιών «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός». Ο πρώτος όρος έχει να κάνει με μία ορισμένη απτή κοινωνική κατάσταση και με τη διαδικασία βελτίωσής της, ενώ ο δεύτερος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια σειρά ενεργειών διεπίδρασης και αλληλοκατανόησης μεταξύ ανθρώπων

διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης (Μάρκου, 1998). Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης πρωτοεμφανίστηκε στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980 κι έκτοτε το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση το θεωρούν ως τη βάση για τα σχολικά προγράμματα και ως έναν τρόπο διασφάλισης της ισοτιμίας μεταξύ των ατόμων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997). Σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή σε μια κατάσταση στην οποία άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ζουν στην ίδια περιοχή, προωθούνται διαδικασίες αλληλεπιδράσεων, κατανόησης και αποδοχής (Catarci, 2014). Με το διαπολιτισμικό μοντέλο, γηγενείς και μη αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, ανταλλάσοντας ιδέες, εμπειρίες και απόψεις (Apergi, 2016). Μέσα από αυτήν την ανταλλαγή, δημιουργείται μια «τρίτη διάσταση» και αναπτύσσονται οι υβριδικές ταυτότητες που προκύπτουν από τη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας που θα αποτελείται από χαρακτηριστικά και των γηγενών και των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Επίσης, υπάρχει ακόμη μία εναλλακτική κατάταξη μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας, που ανταποκρίνονται στα αντίστοιχα μοντέλα κράτους (Δημοκρατικό, Φιλελεύθερο, Πλουραλιστικό) (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013):

1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο, όπου η βασική επιδίωξη είναι η επιβολή του επικρατούντος πολιτισμού (Joppke, 2007). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, θεωρούν υπεύθυνα τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής για τα προβλήματα και την κακή σχολική τους απόδοση (Banks & McGee Banks, 2009).

2. Το Ενταξιακό Μοντέλο, το οποίο αποδέχεται τις πολιτισμικές ανομοιότητες και υποστηρίζει τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών κρατώντας την ομοιογένειά τους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν στα πλαίσια αυτού του μοντέλου, προσπαθούν να προετοιμάζουν τους μαθητές ώστε να μπορούν να λειτουργούν εντός του πολιτισμού καταγωγής τους (Banks, 2014).

3. Το Συμπεριληπτικό Μοντέλο, το οποίο κατ' ουσίαν είναι η διεργασία διαμόρφωσης μιας υβριδικής ταυτότητας, που περιέχει τη διεπίδραση της εγχώριας και της διεθνούς ταυτότητας, προκειμένου να δημιουργηθεί μια καινούργια ταυτότητα που είναι διαφορετική, όπου η εγχώρια επηρεάζει τη διεθνή και η διεθνής την εγχώρια (Leavy, Iyall & Keri, 2008). Το συμπεριληπτικό μοντέλο ενισχύει τις πολιτισμικές μειοψηφίες μέσω του εκπαιδευτικού ρόλου του σχολείου, προσφέροντας μια πιο διευρυμένη αντιμετώπιση των πραγμάτων.

Υποστηρίζει την κοινωνική ανανέωση, θέτοντας υπό αίρεση τις σχέσεις εξουσίας (Clay & George, 2000). Σε αυτό το μοντέλο, η διδασκαλία γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδίδουν όλοι οι μαθητές, άσχετα από την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική θέση ή την αναπηρία. Δηλαδή, η συμπερίληψη δεν αποσκοπεί απλώς στις υψηλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, αλλά έχει ευρύτερους στόχους σχετικά με την ομαλή λειτουργία των ανθρώπινων σχέσεων σε ένα πολυμορφικό περιβάλλον (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Σύμφωνα με το συμπεριληπτικό μοντέλο, το σχολείο δεν αρκεί να εκσυγχρονιστεί και να αναβαθμιστεί, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να αναδιαμορφωθεί το πολιτισμικό και πολιτικό σύνολο των συνθηκών και παραμέτρων εντός των οποίων εντάσσεται και νοηματοδοτείται η σχολική εκπαίδευση (Χατζησωτηρίου, 2010). Βέβαια, η «ετοιμότητα» των διδασκόντων παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Σημαντικές πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης καθώς προσαρμόζονται στις ανάγκες, τις ικανότητες και τις δυσκολίες κάθε μαθητή (Αγγελίδης, 2011). Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις γνώσεις που διαθέτει κάθε παιδί και θέτει τους στόχους τους, χρησιμοποιώντας πολλές διδακτικές ρυθμίσεις και διαβαθμίζει το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων, ξεκινώντας από τα πιο απλά για να καταλήξει στα πιο σύνθετα ή παρέχει πολλές επιλογές για την επίτευξη του ίδιου στόχου, ανάλογα το μαθησιακό τους προφίλ (Αγγελίδης, 2011). Συνεπώς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

2.3 Η Ελληνική Πραγματικότητα

Ήδη από τη δεκαετία του '70 το ελληνικό κράτος ξεκίνησε να μεριμνεί για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να ενσωματωθούν στο εγχώριο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να αποκτήσουν σιγά σιγά ίσες ευκαιρίες με τους υπολοίπους (Βασιλάκης, 2014). Αυτό φαίνεται και από το νομοθετικό πλαίσιο που περιγράφεται στο επόμενο υποκεφάλαιο. Τα τελευταία τριάντα χρόνια η ελληνική κοινωνία άρχισε να αντιλαμβάνεται ακόμη περισσότερο πως η σύστασή της αλλάζει και ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι το βασικό χαρακτηριστικό της γνώρισμα. Αυτή η πολιτισμική ετερότητα εκδηλώθηκε κυρίως στα ελληνικά δημόσια σχολεία, όπου το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών υπερβαίνει το 50% (Κεσίδου, 2008). Έτσι, το

ελληνικό κράτος έδειξε γρήγορα ζωνρό ενδιαφέρον για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και μέχρι το 1996 είχαν γίνει κάποιες πρώτες ενέργειες για να επιλυθούν τα θέματα εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Νικολάου, 2000).

Βέβαια, παρά τις όποιες κοινωνικές μεταβολές, ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνέχισε για μεγάλο χρονικό διάστημα να είναι μονοπολιτισμικός (Δαμανάκης, 2000). Μέχρι πρότινος δηλαδή επικρατούσε η μονοπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, κατά την οποία το σχολείο δεν ακολουθούσε τις κοινωνικές εξελίξεις και οι εκπαιδευτικοί δεν προσαρμοζαν τον τρόπο διδασκαλίας τους σύμφωνα με το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ανάγκες των μαθητών (Rios, 1993). Επίσης, οι περισσότερες εκπαιδευτικές τακτικές και μέθοδοι για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (με βάση τα συναφή νομοθετήματα από το 1994 έως το 2011), μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής και ενταξιακής εκπαίδευσης (Μπουτουλούση, 2002). Τα περισσότερα παιδιά των μεταναστών παρακολουθούν ακέραιο το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δηλαδή βρίσκονται σε σχολικές συνθήκες εμπύθισης (Baker, 1993), ενώ τα λιγοστά διαπολιτισμικά σχολεία που δημιουργήθηκαν παραπέμπουν περισσότερο σε γκετοποιημένους χώρους διδασκαλίας (Μοσχονάς, 2001).

Στις μέρες μας, αυτό που θέλει να επιτύχει η ελληνική κοινωνία, τουλάχιστον στον χώρο της παιδείας, είναι να μετατρέψει τον μέχρι πρότινος πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα σε διαπολιτισμικό, ο οποίος θα διέπεται από δημοκρατικές αρχές κι αξίες, ώστε όλοι οι πολίτες να συμφωνούν με αυτές. Έτσι, έχει γίνει πια αντιληπτό πως είναι αδήριτη η ανάγκη ειδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ θα πρέπει και το νομοθετικό πλαίσιο περί του ενιαίου διαπολιτισμικού σχολείου να εκσυγχρονιστεί και να αποσαφηνιστεί (Λαγουδάκος, 2013).

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του υπουργείου Παιδείας, συνολικά 26.015 αλλοδαποί μαθητές φοιτούν σε ελληνικά σχολεία (Λακασάς, 2022). Πρόκειται για παιδιά 5 έως 17 ετών, που αποτελούν περίπου το 2% του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας. Μάλιστα, οι αλλοδαποί μαθητές προέρχονται από 94 χώρες, όχι μόνο γειτονικές, αλλά και μακρινές, όπως το Βιετνάμ, το Ελ Σαλβαδόρ, η Δομινικανή Δημοκρατία, η Σενεγάλη, η Ρουάντα, η Χιλή, το Τρινιντάντ και Τομπάγκο κ.ά. Η Αττική έχει 10.220 αλλοδαπούς μαθητές και οι υπόλοιποι μοιράζονται στις άλλες περιφέρειες της χώρας μας (Λακασάς, 2022).

Η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία είναι Αλβανοί. Στα τέλη του 2021 φοιτούσαν 15.532 μαθητές από την Αλβανία, ενώ από το

Αφγανιστάν 1.059. Αρκετοί είναι και οι μαθητές από τη Γεωργία (600), το Ιράκ (561) και τη Συρία (481). Ασφαλώς, άρχισαν να αυξάνονται οι αιτήσεις από Τούρκους γονείς από τα μέσα του 2020 (Λακασάς, 2022).

Η Ελληνική Παιδεία έχει προσαρμοστεί τα τελευταία χρόνια στη νέα πραγματικότητα και βαδίζει σύμφωνα με τις επιταγές της κοινωνίας. Μάλιστα, το 1996 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (Ν. 2413/96 «Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 124/τ.α'/ 17 - 06 - 96). Θεωρείται πια το επίσημο συμβουλευτικό όργανο της Πολιτείας σε θέματα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η κύρια αποστολή του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι η διάδοση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, παιδιά και νέους, αλλά και η παροχή επικουρικής βοήθειας στην εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών, των παλιννοστούντων μαθητών κι εν γένει των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα, στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

2.4 Ελληνικό Νομοθετικό Πλαίσιο

Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τότε Ε.Ο.Κ., από το 1981 έπρεπε να συμμορφωθεί με τις οδηγίες και τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρώπης για την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθούσε σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η πρώτη νομοθετική πράξη που αφορούσε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν το Βασιλικό Διάταγμα 664 (Φ.Ε.Κ. 204 τ. Α71 7.10.1969), που αφορούσε στην εγγραφή κι εξέταση μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης Ξένων Σχολείων σε αντίστοιχες τάξεις Ελληνικών Σχολείων, καθώς και το συμπληρωματικό Βασιλικό Διάταγμα 585 (Φ.Ε.Κ. 168 τ. Α7 30.9.1972) (Αντερά & Μπούγα, 2014).

Ακολούθησαν τη δεκαετία του '70 τα Προεδρικά Διατάγματα 417, 483 και 155, που είχαν να κάνουν με την εγγραφή, τη μετεγγραφή και τις εξετάσεις μαθητών Ξένων Σχολείων της Αλλοδαπής σε αντίστοιχες τάξεις Ελληνικών Σχολείων, αλλά και με άλλα σχετικά μαθητικά θέματα (Αντερά & Μπούγα, 2014).

Τη δεκαετία του '80 ψηφίστηκε και ο πρώτος νόμος για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ο Νόμος 1404/83, άρθρο 45 (ΦΕΚ 173/24-11-83). Αφορούσε στην ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Μάλιστα, το συγκεκριμένο

άρθρο του Συντάγματος αντικαταστάθηκε έναν χρόνο αργότερα από το άρθρο 2 του Νόμου 1894/90 (ΦΕΚ 110 τ. Α7 27-8-1990) (Αντερά & Μπούγα, 2014).

Το 1996 θεσπίστηκε ο Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996), που αφορούσε στην Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε άλλες διατάξεις. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 34 διασαφηνίστηκε ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στα σχολεία. Επίσης, στο άρθρο 35 προσδιορίζονται ενδεδειγμένα τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ στα άρθρα 36 και 37 γίνεται αναφορά στη Σχολική Ηγεσία (Εκπαιδευτικό Προσωπικό & Διοίκηση Σχολείων) (Αντερά & Μπούγα, 2014).

Ο πρόσφατος νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016) παρουσιάζει ρυθμίσεις για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το άρθρο 20 «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Στα άρθρα 21-23 γίνεται ειδική μνεία στους σκοπούς και τα μέσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα Πειραματικά Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στο Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Αντερά & Μπούγα, 2014).

2.5 Σχολική Ηγεσία

Τα σχολεία πλέον χαρακτηρίζονται από πολιτισμικό πλουραλισμό και είναι σημαντικό να εξετάζονται οι πολιτικές και οι πρακτικές που ακολουθεί η εκάστοτε ηγεσία του σχολείου (Chamberlin-Quinlisk, 2010). Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία ενός σχολείου (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Μάλιστα, ο σχολικός ηγέτης θεωρείται ότι είναι ο παράγοντας - κλειδί στην ένταξη των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου στον ευρύτερο σχολικό χώρο (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την κουλτούρα που θα δημιουργηθεί και θα αποτελεί την ταυτότητα του σχολείου (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Επομένως, η σχολική ηγεσία οφείλει να αναπτύσσει τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να υιοθετεί τακτικές προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Οι ορισμοί της ηγεσίας περιλαμβάνουν την εργασία με διαφορετικούς ανθρώπους αλλά συχνά υποθέτουν ότι τα άτομα έχουν την πολιτισμική ικανότητα να γεφυρώνουν τις

κοινωνικές διαφορές (Friesen, Hemer & Perez, 2020). Γενικά η «ηγεσία» σχετίζεται με το άτομο που «πρόκειται να ασκήσει εξουσία, ανεξαρτήτως αν και κατά πόσο συμβαίνει» (Hoy & Miskel, 2007:377). Ο ηγέτης ασκεί επιρροή πάνω στα μέλη της ομάδας του προκειμένου να τον ακολουθούν πρόθυμα και με τη θέλησή τους (Σαΐτης, 2014). Αρκετοί ερευνητές έχουν την πεποίθηση ότι η ηγεσία θεωρείται γόνιμη μόνο όταν μπορεί να πείσει για τον υψηλό στόχο της και να επηρεάσει τις ενέργειες ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου, ούτως ώστε να τελεσφορήσουν οι προσωπικές επιδιώξεις και οι οργανωσιακοί στόχοι σε εθελοντικό επίπεδο (Sergiovanni, 1984· Kouzes and Posner, 1993). Βέβαια, ο ηγέτης προκειμένου να επιδράσει στη σκέψη και τη συμπεριφορά των μελών του συνόλου, μεταχειρίζεται την ισχύ και την εξουσία που διαθέτει (Hoy & Miskel, 2007).

Ικανός ηγέτης είναι εκείνος που ξέρει αρκετά καλά την εξουσία και την ισχύ που κατέχει, καθώς και την ισχύ που πιθανόν διαθέτουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί (Αθανασίου, 2016). Υπάρχουν αρκετοί φορείς εξουσίας και ισχύος σ' έναν οργανισμό:

1. Η χαρισματική εξουσία (Weber, 1947), που στηρίζεται στην προσήλωση, στη συναρπαστική προσωπικότητα και τα προσόντα ενός ανθρώπου.
2. Η παραδοσιακή εξουσία (Weber, 1947), που βασίζεται στην εκούσια πειθάρχηση σε αυτούς που ασκούν εξουσία λόγω της θέσης τους.
3. Η νόμιμη εξουσία (Weber, 1947) ή επίσημη εξουσία (Blau & Scott, 1962) ή εξουσία των νόμιμων καναλιών (Mintzberg, 1983), που στηρίζεται στην πεποίθηση πως η πειθάρχηση διέπεται από νόμους και κανονισμούς, που μεταβάλλονται μέσα από μία σειρά επίσημων ενεργειών.
4. Η ανεπίσημη εξουσία (Blau & Scott, 1962 & Mintzberg, 1983), που κατέχουν ορισμένα στελέχη του οργανισμού.
5. Η λειτουργική εξουσία (Blau & Scott, 1962) ή η δύναμη του «ειδικού» (French & Raven, 1959), που διαθέτουν ορισμένα στελέχη του οργανισμού λόγω των ειδικών γνώσεων και δυνατοτήτων τους (Hoy & Miskel, 2007).
6. Η ισχύς που εκπορεύεται από τον έλεγχο των πόρων (Mintzberg, 1983).
7. Η εξουσία που διαθέτουν όσοι συμμετέχουν σε «παιχνίδια πολιτικής» εντός του οργανισμού, ώστε να ανταποκριθούν στα διάφορα αιτήματά τους (Mintzberg, 1983).

Ο όρος «σχολική ηγεσία» καθορίζεται από συγκεκριμένες διεργασίες και πρακτικές. Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται πως «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999:47). Η εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται κυρίως από το έμπυχο δυναμικό της, δηλαδή τους μαθητές και τη σχολική ηγεσία. Η σχολική ηγεσία προσδιορίζεται ως η διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι παροτρύνονται να δουλεύουν με ζήλο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Northouse, 2013). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία αποτελεί «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά» (Πασιαρδής, 2004: 209). Η σχολική ηγεσία πρέπει να συνιστά μια συλλογική δραστηριότητα και αλληλεπίδραση μέσα από την οποία ο ηγέτης θα είναι σε θέση να επιδρά εσκεμμένα στη συμπεριφορά των άλλων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), που θα υπακούουν αυτοβούλως και όχι υποχρεωτικά (Μπουραντάς, 2005). Η σχολική ηγεσία και γενικά η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να παρακολουθεί τις κοινωνικές ανακατατάξεις και τις διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες.

Οι πιο πολλές προσεγγίσεις που αφορούν στη σχολική ηγεσία υποθέτουν πως οι ηγέτες αποκτούν την εξουσία και την επίδρασή τους μέσα από τις διοικητικές θέσεις για τις οποίες επιλέγονται, καθώς και από τις ειδικές σπουδές τους. Βέβαια, υπάρχουν κι άλλες προσεγγίσεις που υποθέτουν ότι οι ηγέτες στην εκπαίδευση δεν είναι μονάχα οι διευθυντές και τα τοπικά μέλη της εκπαίδευσης, αλλά κι αρκετοί εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων (Αθανασίου, 2016). Εξάλλου σύμφωνα με τη Χατζησωτηρίου (2012), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται συνεχώς για τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Μια εις βάθος εξέταση της σχολικής ηγεσίας, εντός διαπολιτισμικών πλαισίων, θα πρέπει να διερευνήσει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρηματοδότηση, τη διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την απόκτηση διαπολιτισμικού υλικού και την απασχόληση δίγλωσσων εκπαιδευτικών (Hajisoteriou, 2012).

Μέχρι πριν μερικά χρόνια η εκπαιδευτική ηγεσία ήταν συνυφασμένη με τη λειτουργία του διευθυντή του σχολείου και σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 – Φ353.1/324/105657/Δ1/2002, εκείνος βρίσκεται στην ανώτατη βαθμίδα της σχολικής κοινότητας και είναι «διοικητικός αλλά και επιστημονικός υπεύθυνος» (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται κρίσιμος κυρίως στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου παραχωρείται η εξουσία και η αυτοτέλεια στις τοπικές εξουσίες, δηλαδή στις σχολικές μονάδες. Ο διευθυντής δραστηριοποιείται σε διάφορα πεδία, όπως: η διαχείριση των προβλεπόμενων εσόδων και εξόδων της σχολικής μονάδας, η προετοιμασία και ο διαμοιρασμός των σχολικών χώρων, του εργασιακού χρόνου, των ωραρίων, της προσωπικής ανάληψης υποχρέωσης σε σχολικές δραστηριότητες, η σύναψη επαφών με την τοπική κοινωνία, η αμοιβαία επικοινωνία με τους συλλογικούς φορείς, αλλά και μια αυτοτέλεια που σχετίζεται με το πρόγραμμα σπουδών και με τον προσδιορισμό των ρεαλιστικών στόχων, τη δομή και το περιεχόμενο των αντικειμένων (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο Σαΐτης (2005) θεωρεί πως ένας διευθυντής σχολείου είναι αποτελεσματικός ηγέτης όταν είναι σε θέση:

- να επιμερίζει κατάλληλα το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή να μοιράζει τα καθήκοντα σύμφωνα με τις ικανότητές τους
- να προτρέπει τους διδάσκοντες να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες
- να επικοινωνεί με όλα τα στελέχη του σχολικού οργανισμού, όχι μόνο σε επαγγελματικό, αλλά και σε ανθρώπινο επίπεδο.
- να λειτουργεί ως καταλύτης για τη διοικητική ανάπτυξη και τη «διαπαιδαγώγηση» των υπολοίπων διδασκόντων, ώστε να μπορούν να εξελιχθούν
- να διαχειρίζεται σωστά τις ανομοιότητες που παρουσιάζονται στους σχολικούς χώρους, εξαιτίας των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που φέρουν τα διάφορα στελέχη του σχολικού οργανισμού
- να καταλαβαίνει σαφώς και εγκαίρως τη σχολική πραγματικότητα και να μην αποστασιοποιείται από την καθημερινότητα
- να διαχειρίζεται κατάλληλα το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, δουλεύοντας μαζί με διάφορους κοινωνικούς φορείς

Ο διευθυντής, όμως, πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα φέρουν την αλλαγή, μιας κι εκείνος μόνο μπορεί να τους παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, τη δομή, τα εργαλεία και το σωστό συντονισμό (Παπακωνσταντίνου, 2008). Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει μετατοπιστεί η ευθύνη της σχολικής ηγεσίας από τον «χαρισματικό ηγέτη», δηλαδή ένα

και μόνο άτομο με ξεχωριστές ικανότητες που ηγείται, σε μια ολόκληρη ομάδα, που αποτελείται από διάφορα άτομα συνδεδεμένα μεταξύ τους (Dieronitou, 2014). Εν ολίγοις, σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας συμμετέχουν όλοι μαζί στις σχολικές διαδικασίες με κοινό σκοπό την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτού του τύπου η μετασχηματιστική ηγεσία δεν εκπορεύεται μονάχα από τους διευθυντές, όπως παραδοσιακά συνέβαινε μέχρι πρότινος, αλλά και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τις πρωτοβουλίες που τους δίδονται (Leithwood & Jantzi, 2000). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα νέο μοντέλο ηγεσίας σύμφωνα με το οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, εργάζονται όλοι μαζί έχοντας ένα κοινό όραμα και κοινούς στόχους, αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους, εκφράζοντας μεγάλο ενθουσιασμό (Σαΐτης, 2014). Η αίσθηση του κοινού οράματος και ο ενθουσιασμός που μεταδίδεται από το ένα μέλος της ομάδας στο άλλο είναι χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Schermerhorn, 2012). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν χρησιμοποιούν την εξουσία που διαθέτουν για να ασκήσουν έλεγχο πάνω στους εκπαιδευτικούς αλλά χρησιμοποιούν την εξουσία τους από κοινού (Σαΐτης, 2014).

Σύμφωνα με τον Leithwood (1994), οκτώ συνιστώσες χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση. Η πρώτη συνιστώσα αναφέρεται στη διαμόρφωση ενός εξιδανικευμένου στόχου ή οράματος της σχολικής μονάδας και η δεύτερη στον καθορισμό των επιμέρους στόχων και επιδιώξεων (Leithwood, 1994). Η τρίτη συνιστώσα σχετίζεται με την πνευματική προτροπή, η τέταρτη με την παροχή βοήθειας που εστιάζει στις ανάγκες κάθε ατόμου ξεχωριστά και η πέμπτη με την ανάδειξη των ιδανικών αξιών και των βέλτιστων πρακτικών του σχολείου μέσα από παραδείγματα (Leithwood, 1994). Επιπλέον, η έκτη συνιστώσα της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρεται στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για την επίτευξη υψηλών στόχων, η έβδομη προσδιορίζει μια αποτελεσματική σχολική κουλτούρα και η τελευταία σχετίζεται με τη διαμόρφωση των διατάξεων εκείνων που προωθούν τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (Leithwood, 1994).

Αυτός ο τύπος ηγεσίας θεωρείται πως αρμόζει καλύτερα στους σχολικούς οργανισμούς που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό, τον νεοτερισμό και την αλλαγή, ενώ συγχρόνως επιζητούν και την απαραίτητη αυτοτέλεια (Κεχαΐδου, 2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σήμερα λογίζεται ως η βέλτιστη πρακτική ηγεσίας στα σχολεία, συντείνοντας σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητά τους (Hallinger, 2003). Όσον αφορά την ελληνική

παιδεία, οι ηγέτες μεριμνούν κυρίως για την ακριβή εφαρμογή των κεντρικών αποφάσεων. Το πολυσύνθετο νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση σε συνδυασμό με το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και το προστακτικό ύφος των καθημερινών προβλημάτων αλλοιώνουν τον συλλογισμό και τους στόχους των μελών και δεν τους επιτρέπουν να καλλιεργήσουν το όραμά τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο τους (Ιορδανίδης, 2002).

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Bass (1985) ο μετασχηματιστικός ηγέτης καλό είναι να διαθέτει τα εξής γνωρίσματα:

- Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence)
- Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation)
- Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation)
- Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration)

Εκτός από το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας υπάρχουν κάποια ακόμη στυλ ηγεσίας. Η *διανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία* θέτει ως δεδομένο ότι οι διεργασίες λήψης των αποφάσεων ενός συνόλου συνιστούν τον βασικό πυρήνα εστίασης του ενδιαφέροντος του συνόλου (Τεκτονοπούλου, 2018). Το εν λόγω μοντέλο προωθεί τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της σχολικής μονάδας (Sergionanni, 1984· Copland, 2001). Στη *διοικητική ηγεσία* οι ηγέτες επικεντρώνονται κυρίως στις λειτουργίες, στις αρμοδιότητες και στις συμπεριφορές (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Η *ενδεχομενική ηγεσία* στηρίζεται στην υπόθεση ότι κανένα από τα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να φέρνει αποτέλεσμα σε όλες τις συνθήκες και ότι οι ηγέτες δύνανται να χρησιμοποιούν κατά περίπτωση όλα τα μοντέλα ηγεσίας (Κατσαρός, 2008). Στη *συναλλακτική ηγεσία* ο ηγέτης προσπαθεί μέσω της οικονομικής δοσοληψίας, να καλύψει τις υλικές ανάγκες του ιεραρχικά κατώτερου συναδέλφου του, ως ανταμοιβή για τις υπηρεσίες του (Bass, 1985). Οι συναλλακτικοί ηγέτες προσπαθούν να κερδίσουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενοι στην ιδέα της ανταμοιβής, η οποία φυσικά θα δοθεί σε εκείνους μόνο εάν καταβληθεί η πρότερη προσπάθεια (Σαΐτης, 2014). Σε αντίθεση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, στην οποία παραχωρείται η εξουσία από τον ηγέτη στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποκτήσει ισχύ στα επιτεύγματα (Σαΐτης, 2014· Schermerhorn, 2012). Τέλος, υπάρχει και η *διαπροσωπική ηγεσία*, που συνδέεται με την αλληλεγγύη μεταξύ συναδέλφων και δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της αλληλοβοήθειας και των διαπροσωπικών σχέσεων,

καθότι έχει άμεση σχέση με μια διεργασία αυτεπίγνωσης, που έχει ως αποτέλεσμα μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003).

2.6 Σχολική Ηγεσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το σχολείο σήμερα έχει να αντιμετωπίσει μια νέα πρόκληση, παιδιά δηλαδή από πολλές χώρες που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και φέρνουν μαζί τους διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα και αξίες. Ο ρόλος λοιπόν των σχολείων είναι πολύ σημαντικός καθώς το σχολείο είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές καταστάσεις (Adalbjarnardottir & Runarsdottir, 2006). Οι ηγέτες συνεπώς πρέπει να δώσουν βαρύτητα στην καλλιέργεια της πολιτειότητας και της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο (Χατζησωτηρίου, 2014). Η πολιτειότητα αναφέρεται στην ιδιότητα του πολίτη που δεν θα πρέπει να δρα μέσα στα στενά όρια του κράτους αλλά να ξεπερνά τα γεωγραφικά σύνορα μιας χώρας (Χατζησωτηρίου, 2014). Μια σταθερή και ομοιογενής μορφή της εθνικής ταυτότητας είναι ασύμβατη με το έργο της συμπερίληψης, καθώς οι υβριδικές ταυτότητες μεταβάλλονται και έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα (Hajisoteriou, 2012).

Βασικός στόχος του σχολείου που εστιάζει στη εκπαίδευση για την πολιτειότητα και τη δημοκρατική κουλτούρα είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που βοηθούν στο να λαμβάνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν δράσεις και να κάνουν τα εθνικά τους κράτη πιο δημοκρατικά και δίκαια (Banks & McGee Banks, 2009). Ο διαπολιτισμικός γραμματισμός καλλιεργεί την κατανόηση του πλουραλισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Χατζησωτηρίου, 2021). Για την ακρίβεια δίνει τη δυνατότητα σε όλους να διαδραματίσουν ένα συμμετοχικό ρόλο σε πολιτισμικά πλουραλιστικές κοινωνίες. Τεκμηριώνεται δηλαδή με αυτόν τον τρόπο η ενεργός συμμετοχή του πολίτη για την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία (Χατζησωτηρίου, 2021). Ο διαπολιτισμικός γραμματισμός είναι πολύ σημαντικός για την εκπαίδευση για την πολιτειότητα καθώς καταπολεμά τις κοινωνικές ανισότητες, καταρρίπτει τα εμπόδια στη διαπολιτισμική επαφή (προκαταλήψεις, ξενοφοβία, εθνοκεντρισμός) ενώ προωθεί την επίγνωση της πολιτισμικής πολυμορφίας και ενθαρρύνει τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αλληλεγγύη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Σύμφωνα με τον Leeman (2003), το σχολείο προωθεί δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες σε ένα πολυεθνικό πλαίσιο. Αυτές αναφέρονται σε κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες που περιλαμβάνουν σεβασμό για τους άλλους, ικανότητες διαχείρισης συγκρούσεων και στην ικανότητα της ενσυναίσθησης (Leeman, 2003).

Μεταξύ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των στυλ ηγεσίας η σχέση είναι υπαρκτή (Zembylas & Iasonos, 2010). Η παρέμβαση των σχολικών ηγετών είναι κρίσιμης σημασίας καθώς εκείνοι ανάλογα με τις πρακτικές τους, προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα, τη δημοκρατία, τη συμπερίληψη και καλλιεργούν τον αμοιβαίο σεβασμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Οι σχολικοί ηγέτες για να εφαρμόσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχουν όραμα και να είναι ικανοί να αναπτύξουν συμπεριληπτικές κουλτούρες (Hajisoteriou, Faas & Angelides, 2015). Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν διεθνώς, το παιδαγωγικό όραμα, οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες και το κλίμα του σχολείου κρίνουν σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσο εφαρμόζεται η διαπολιτισμική ηγεσία στο σχολείο (Leeman, 2003· Adalbjarnardottir & Runarsdottir, 2006).

Οι Zembylas & Iasonos (2010), πραγματοποίησαν μια μελέτη σε ελληνοκυπριακά σχολεία για τη σχέση μεταξύ των προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των στυλ ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές φαίνονταν αβέβαιοι και ανασφαλείς για το πώς θα διαχειριστούν την κατάσταση που προέκυψε από την αυξημένη μετανάστευση και για το λόγο αυτό υιοθέτησαν έναν συνδυασμό από αφομοιωτικές προσεγγίσεις και συναλλακτικά στυλ ηγεσίας (Zembylas & Iasonos, 2010). Οι διευθυντές τόνισαν την ανάγκη για ομοιογένεια προκειμένου να λειτουργεί ομαλά το σχολείο (Hajisoteriou, 2012). Οι συμμετέχοντες διευθυντές σε μια μελέτη περίπτωσης για τις συναισθηματικές πτυχές της ηγεσίας που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη, ένιωθαν ηθικό καθήκον να προωθήσουν τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών (Zembylas, 2010). Επίσης, τα συναισθήματα απογοήτευσης, ανικανότητας και η εξάντληση οδηγούσαν συχνά σε αντίσταση στο έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Zembylas, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες των Adalbjarnardottir & Runarsdottir (2006), πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιβλήθηκαν άνωθεν από το Υπουργείο Παιδείας ήταν λιγότερο αποτελεσματικές από ότι αναμενόταν γιατί τείνουν να αγνοούν τις απόψεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Οι Stoll & Bolam (2005), προτείνουν πρακτικές ηγεσίας που δημιουργούν μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, δίνοντας έμφαση στη συνεχή μάθηση

και συνεργασία, στον κριτικό διάλογο, τη δημιουργία κι ανταλλαγή γνώσεων. Επιπλέον, οι ηγέτες πρέπει να ακολουθούν πρακτικές για τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση (Mulford & Silins, 2005). Η ηγεσία, η διδασκαλία και η μάθηση είναι ενσωματωμένα μέρη της σχολικής ανάπτυξης (Adalbjarnardottir & Runarsdottir, 2006). Οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να οικοδομούν σχέσεις, να διατυπώνουν σαφές όραμα, να βρίσκουν πόρους, να ανταποκρίνονται στις αλλαγές, να παρακινούν και να εμπνέουν άλλους (Day, 2004). Ακόμη, το πάθος των διευθυντών για το σχολείο, τους μαθητές και τη κοινότητα αποτελεί κλειδί για την επιτυχία τους και αυτό φαίνεται στον ενθουσιασμό τους για τα επιτεύγματα, τη συνεργασία και τη συμμετοχή (Day, 2004). Ωστόσο, σημαντική ευθύνη για τις αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο φέρουν και οι εκπαιδευτικοί καθώς το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα με κοινή αίσθηση του σκοπού (Stoll & Bolam, 2005).

Σύμφωνα με μια μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου στην Ισλανδία, το παιδαγωγικό όραμα αποτελεί τη βάση για τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης καθοδηγεί ή ο δάσκαλος διδάσκει, άρα συνδέεται άμεσα με τη σχολική ηγεσία (Adalbjarnardottir & Runarsdottir, 2006). Ο διευθυντής του παραπάνω σχολείου ανταποκρίθηκε στην πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας έχοντας παιδαγωγικό όραμα, στόχους και πολιτική βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα, τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Επιπλέον, καλλιέργησε ένα θετικό κλίμα προς όλα τα παιδιά βοηθώντας τα να γνωριστούν μεταξύ τους μειώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τις προκαταλήψεις και τις συγκρούσεις. Ενισχύοντας τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους βοήθησε να προσαρμοστούν στην κοινωνία, με σεβασμό στον τρόπο ζωής του καθενός και στη διαφορετικότητά τους. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα να λάβει εκπαίδευση ανεξάρτητα από το υπόβαθρό του, την κουλτούρα και τις ικανότητές του (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Οι ανισότητες μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών μπορούν να αντιμετωπιστούν από τη διαπολιτισμική προσέγγιση που είναι ικανή όχι μόνο να προάγει την πολιτισμική κατανόηση αλλά και να προσφέρει αποτελεσματικές ευκαιρίες για τους μετανάστες (Catarci, 2014). Εξάλλου, η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο είναι ευρέως αναγνωρισμένη στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Χατζησωτηρίου, 2014). Μια διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να ενσωματωθεί σε τρεις κύριες πτυχές των εθνικών προγραμμάτων σπουδών (Catarci, 2014): α) στην εκμάθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας για την καλλιέργεια του σεβασμού, β) σε μια διεθνή διάσταση που παρέχει κατανόηση της

σύγχρονης πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο (μέσα από τη μελέτη οικονομικών και κοινωνικών θεμάτων που σχετίζονται με το μεταναστευτικό φαινόμενο και τις διεθνείς σχέσεις), γ) σε μια ευρωπαϊκή διάσταση, εστιάζοντας στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων και την ιστορία της Ευρώπης, προκειμένου να αναπτυχθεί μία αίσθηση κοινής ταυτότητας. Η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα απαιτεί γνώση των πολιτισμών, σύνθετες γνωστικές δεξιότητες για τη λήψη αποφάσεων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, κοινωνικές δεξιότητες για μια αποτελεσματική λειτουργία σε διαφορετικές ομάδες και προσωπικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν ευελιξία και άνοιγμα σε νέες ιδέες (Friesen, Hemer & Perez, 2020).

Η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα εμφανίζεται σε μία ομάδα που μοιράζεται παρόμοια χαρακτηριστικά ταυτότητας ή σε διαφορετικές ομάδες όπου άνθρωποι με διαφορετικά χαρακτηριστικά ταυτότητας αλληλεπιδρούν (Friesen, Hemer & Perez, 2020). Τεχνικές όπως η συμπερίληψη και η χρήση ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης αποτελούν στρατηγικές που οδηγούν σε μεγαλύτερη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα και η αλληλεπίδραση με διαφορετικούς ανθρώπους οδήγησε σε μεγαλύτερες ικανότητες για ηγεσία (Bowman & Park, 2015). Ο σχολικός μετασχηματισμός πρέπει να ανταποκριθεί στη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών αλλά για έναν ευρύτερο αντίκτυπο στην κοινωνία μέσω της προσέγγισης ανθρώπινων σχέσεων (Hajisoteriou, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι ηγέτες οφείλουν να δημιουργήσουν μία ασφαλή, αποδεκτή κοινότητα στην οποία όλοι συνεισφέρουν. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην προώθηση στρατηγικών για μια ευρύτερη προοπτική πολιτισμικού πλουραλισμού για όλους τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα μάθησης (πρόγραμμα, σχέσεις, σχολικό κλίμα) έτσι ώστε να θεωρηθεί η διαφορετικότητα ως παράδειγμα εκπαίδευσης (Catarci, 2014). Οι σχολικοί ηγέτες εφαρμόζουν δεξιότητες κριτικής σκέψης για να προετοιμάσουν τους μαθητές να γίνουν κοινωνικά ενεργοί πολίτες (Hajisoteriou, 2012). Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θεωρούν τους εαυτούς τους ως κύριους υπεύθυνους για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών (Χατζησωτηρίου, 2014).

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της συνεργατικής κουλτούρας καθώς η ενεργή συμμετοχή των γονέων ανοίγει το δρόμο προς τη συμπερίληψη (Hajisoteriou, 2012). Οι γονείς είναι σημαντική πηγή πληροφοριών για το δάσκαλο αναφορικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ανάγκες κάθε παιδιού (Hajisoteriou, 2012).

Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η προώθηση της συμμετοχής των μεταναστών γονέων στη σχολική κοινότητα. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η καλλιέργεια στρατηγικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της γονικής συμμετοχής και επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών μεταναστών, ακόμη και στη μητρική γλώσσα προέλευσης των μεταναστών (Catarci, 2014). Επιπλέον, ο διευθυντής καλείται να συνεργαστεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού κλίματος στο σχολείο, όπου όλα τα παιδιά θα νιώθουν αποδεκτά, ασφαλή και θα διατηρούν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Γιαννακοπούλου, 2019). Είναι σημαντικό να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς, να τους αναθέτει ρόλους και έργα καθώς και να αναζητά τα δυνατά σημεία κάθε εκπαιδευτικού και να τα αξιοποιεί (Adalbjarnardottir & Runarsdottir, 2006).

Επίσης, ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, τους λαμβάνει υπόψη στη λήψη αποφάσεων και τους σέβεται (Friesen, Hemer & Perez, 2020). Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους προωθούν τον αμοιβαίο σεβασμό στην τάξη, την αλληλεπίδραση των μαθητών, καλλιεργούν θετικό κλίμα, ακούν τις ανησυχίες των παιδιών και φροντίζουν συνεχώς να επιμορφώνονται προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί και να εφαρμόζουν καινοτόμες ιδέες και διαπολιτισμικές τεχνικές. Επιπλέον, το σχολείο οφείλει να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινότητα και τους φορείς, όπως ο δήμος (ομάδες ζωγραφικής, αθλητισμού, μουσικής) καθώς η συμμετοχή της κοινότητας μπορεί να προωθήσει τη βελτίωση του σχολείου και την επιτυχία των μαθητών (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Τέλος, το σχολείο οφείλει να συνεργάζεται με ειδικούς επιστήμονες όπως ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί, διερμηνείς, προκειμένου οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας και οι οικογένειές τους να συμπεριληφθούν ομαλά στο νέο περιβάλλον (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Τα λεγόμενα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας, κοινότητας και ειδικών έχουν αρχίσει να υλοποιούνται και έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Τα δίκτυα συνεργασίας στοχεύουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, την προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης και την προσφορά ενός αισθήματος υπευθυνότητας και υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογένη, 2019).

Ο σχολικός ηγέτης, για να ανταποκριθεί στα δεδομένα της σημερινής κοινωνίας, καλείται να εφαρμόσει το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας, το οποίο προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Γιαννακοπούλου, 2019). Επίσης, ένας ηγέτης με δημοκρατικό πνεύμα, που επιθυμεί να προετοιμάσει τους μαθητές ως ισότιμους πολίτες σε μια πολυπολιτισμική

κοινωνία, θα πρέπει να ακολουθεί τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο στοχεύει στη συμπερίληψη (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Η συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα συνεπάγεται αξίες χωρίς αποκλεισμούς από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, για το λόγο αυτό οι αξίες της συμπερίληψης θα πρέπει να καθοδηγούν τις αποφάσεις αναφορικά με τις σχολικές πρακτικές (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Αρχικά, αναφέρεται ο τρόπος και ο τύπος της δειγματοληψίας, καθώς και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές δημιουργίας του ερωτηματολογίου και τα ποιοτικά του γνωρίσματα. Τέλος, αναλύονται οι τεχνικές και τα ποσοτικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την εξέταση του βασικού ερευνητικού ζητήματος.

3.2 Είδος της Έρευνας

Οι δύο κεντρικές γραμμές της εργασίας είναι η σχολική ηγεσία και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επομένως, η εν λόγω μελέτη ανήκει στην κοινωνική έρευνα, η οποία έχει ως στόχο την καταγραφή και αποτύπωση του κοινωνικού γίνεσθαι μέσω των εμπειριών και απόψεων των προσώπων που συμμετέχουν σε αυτή. Οι δύο βασικές μέθοδοι κοινωνικής έρευνας είναι η ποσοτική και η ποιοτική. Στην ποσοτική μέθοδο ποσοτικοποιούνται τα αποτελέσματα κι αναλύονται/παρουσιάζονται με τη χρήση στατιστικών εργαλείων. Αυτή είναι και η μέθοδος που προκρίθηκε στην παρούσα εργασία, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και να δικαιολογηθεί η όποια γενίκευση συμπερασμάτων (Κυριαζή, 1997). Βέβαια, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκαν και στοιχεία της ποιοτικής

έρευνας, όπως η μελέτη του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου και η εις βάθος κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, σχέσεων και μηχανισμών (Λυδάκη, 2001).

3.3 Περιγραφή του Δείγματος

Το βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν, φυσικά, το ίδιο το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Εφόσον η μελέτη εστιάζεται στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, ως η πλέον κατάλληλη κι αρμόζουσα επιλογή θεωρήθηκαν οι εκπαιδευτικοί διαφόρων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κρίθηκε σκόπιμο, το ερωτηματολόγιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας να μη δοθεί μόνο σε διευθυντές σχολικών μονάδων, αλλά γενικά σε εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει συμπόρευση με τη νέα μορφή ηγεσίας και ηγετικής συμπεριφοράς (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019). Σχετικά με τον τύπο της δειγματοληψίας έγινε ένας συνδυασμός δύο μη πιθανοτικών δειγματοληψιών, της σκόπιμης δειγματοληψίας (judgement sampling) και της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling) (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Εν προκειμένω, ο ερευνητής κατά την κρίση του επέλεξε σε ποιους θα στείλει το ερωτηματολόγιο, ενώ παράλληλα τους ζήτησε να υποδείξουν και άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Η δειγματοληψία ευκαιρίας (convenience sampling) υπολογίστηκε ως απρόσφορη και ανεπαρκής τεχνική λήψης αντιπροσωπευτικού δείγματος για τη συγκεκριμένη έρευνα, διότι η διαδικασία θα ήταν χρονοβόρα και δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Το μέγεθος του δείγματος ήταν 100 εκπαιδευτικοί, αριθμός ούτε πολύ μεγάλος ούτε πολύ μικρός. Στην ποσοτική έρευνα, συνήθως, ο ερευνητής επιδιώκει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να διασφαλίσει την αντικειμενικότητα των χαρακτηριστικών και των απόψεων των ερωτώμενων προσώπων. Όμως, επειδή, όπως προαναφέρθηκε, η εν λόγω έρευνα φέρει και στοιχεία της ποιοτικής μεθόδου, αυτοσκοπός της δειγματοληψίας δεν ήταν μόνο η ποσότητα, αλλά πιο πολύ η ποιότητα του δείγματος (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Συγκεκριμένα, σε αρκετά ερωτήματα της έρευνας, όπως θα περιγραφεί διεξοδικά παρακάτω, δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους. Αν είχε χρησιμοποιηθεί ένα πολύ μεγάλο δείγμα, δεν θα μπορούσε να γίνει σωστή διαχείριση τέτοιων απαντήσεων και θα λειτουργούσε αρνητικά για την εγκυρότητα της έρευνας, αφού θα εξαφανίζονταν τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων

(Μαντζούκας, 2007). Εξάλλου, μια μελέτη μικρής κλίμακας ανταποκρίνεται άριστα στις ανάγκες και τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, ως μια πρώτη προσέγγιση του κεντρικού ερευνητικού ζητήματος.

3.4 Ερευνητική Διαδικασία

Για την διεξαγωγή της έρευνας επελέγησαν εκπαιδευτικοί, διευθυντές και μη, κυρίως σχολείων της Αττικής, αλλά και της επαρχίας. Έπειτα, καταρτίστηκε ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από τρία μέρη και 36 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι το προώθησαν και σε άλλους συναδέλφους τους. Φυσικά, ενημερώθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους κι ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας, οποιεσδήποτε πληροφορίες ή τυχόν ονόματα συλλέγονται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, παραμένουν εμπιστευτικά για να μην μπορεί να γίνει κάποια σύνδεση ατόμων με συγκριμένα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ακόμη, οι συμμετέχοντες διαβεβαιώνονται ότι τα στοιχεία τους και τα δεδομένα που συλλέγονται αξιοποιούνται αποκλειστικά για την ανάλυση της επιστημονικής έρευνας και είναι εμπιστευτικά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

3.5 Επιλογή Ερευνητικού Εργαλείου

Οι πλέον ενδεδειγμένοι τρόποι πραγματοποίησης μιας έρευνας είναι η προσωπική επαφή και η αποστολή ερωτηματολογίου. Το κριτήριο επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ο σκοπός της έρευνας, οι συνθήκες, το μέγεθος του δείγματος, ο προϋπολογισμός και το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Δοθείσης της κατάστασης που βιώνουμε σε παγκόσμια κλίμακα λόγω της πανδημίας τα τελευταία δύο χρόνια, αποφεύχθηκαν οι προσωπικές συνεντεύξεις. Επίσης, δεν προτιμήθηκε ούτε η επιλογή των ερωταποκρίσεων μέσω τηλεφώνου, διότι συνήθως ένα ποσοστό αρνείται να απαντήσει ή δεν είναι διαθέσιμο την ώρα της κλήσης. Ένα επιπλέον σημαντικό μειονέκτημα της

προσωπικής επαφής, είναι ότι αρκετοί εκ των ερωτηθέντων τείνουν να δίνουν τις «κοινωνικά ορθές» απαντήσεις.

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, επελέγη, τελικά, το ερωτηματολόγιο ως το βασικό εργαλείο διενέργειας της έρευνας. Στην ουσία αποτελεί το μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Φίλιας, 2007). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής εφαρμογής «Google Forms», η οποία είναι δωρεάν και αρκετά απλή στη χρήση της. Αυτή ειδικά η εφαρμογή έχει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως οι πολλές επιλογές ερωτήσεων διαφόρων τύπων, η ταχύτητα τόσο στη δημιουργία όσο και στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η προσβασιμότητα (από προσωπικό υπολογιστή, κινητό ή τάμπλετ), η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος, η ευκολία στην επεξεργασία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η ευελιξία κ.ά.

Τελευταία, η πανδημία έχει επιφέρει πολλές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, αναγκάζοντας τους πολίτες και την πολιτεία να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Έχουν υιοθετηθεί πιο σύγχρονες μέθοδοι τέλεσης των επαγγελματικών δραστηριοτήτων, όπως η τηλεργασία και η τηλεκπαίδευση, που όρισαν κι ένα νέο *modus vivendi*. Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν ακόμη περισσότερο με τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ οι μαθητές, μεγαλωμένοι σε ένα «ψηφιακό περιβάλλον» (Cassells, Gilleran, Morvan & Scimeca, 2016), προσαρμόστηκαν χωρίς πολλά προβλήματα στο καινούργιο σύστημα εκπαίδευσης. Επομένως, η ηλεκτρονική φύση του ερωτηματολογίου όχι μόνο δεν δυσκόλεψε τους ερωτηθέντες κατά τη συμπλήρωσή του, αλλά βοήθησε και στη γρήγορή διάδοσή του και σε άλλους συναδέρφους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο για τον αναγνώστη στο παράρτημα, όπως και η συνοδευτική επιστολή στην οποία αναφέρονται τα στοιχεία του ερευνητή, ο σκοπός της έρευνας και η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Ο ερευνητής με τη συνοδευτική επιστολή προσπαθεί να δημιουργήσει μια θετική στάση του παραλήπτη προς την έρευνα προκειμένου να του προσελκύσει το ενδιαφέρον και να τον παροτρύνει να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

3.6 Δομή Ερευνητικού Εργαλείου

Πριν τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, έγινε μια ενδελεχής αναζήτηση ερευνών σχετικών με τη σχολική ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο διαδίκτυο. Μερικές λέξεις-κλειδιά που αναζητήθηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία ήταν: διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστες, πρόσφυγες, πολυπολιτισμικότητα, πλουραλισμός, πολιτισμική ετερότητα, πολυγλωσσία, κοινωνικός αποκλεισμός, ενσωμάτωση, επανένταξη, συμπερίληψη, διαφορετικότητα, σχολική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, στερεότυπα, ανοιχτότητα, διαπολιτισμική παιδαγωγική. Όσον αφορά τις έρευνες στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι θεματικές που αναζητήθηκαν ήταν: intercultural education, school leadership, equity, plural society, cultural diversity, egalitarianism, transnational education, educational transition, transformational leadership, globalization, multicultural competencies, inclusive education. Κατόπιν της ενδελεχούς μελέτης της συναφούς βιβλιογραφίας, σχηματίστηκαν οι ερωτήσεις με γνώμονα τα αποτελέσματα της αναζήτησης στην ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία, ξεκινώντας από πολύ γενικές και καταλήγοντας σε πιο ειδικές και σχετικές με το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο έφερε τα χαρακτηριστικά της απλής φόρμας Google. Πρώτα απ' όλα ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη: «Δημογραφικά στοιχεία», «Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση» & «Παιδαγωγικές πρακτικές». Ο διαχωρισμός των ενοτήτων έγινε με γνώμονα τους στόχους της έρευνας, επιχειρώντας παράλληλα όσο το δυνατόν την ομαλή μετάβαση από τις γενικές ερωτήσεις στις πιο ειδικές. Με αυτόν τρόπο οι ερωτώμενοι μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα τις ερωτήσεις, για να αποφασίσουν την απάντηση που θα έδιναν.

Ένα άλλο θεμελιώδες στοιχείο της δομής του ερευνητικού εργαλείου είναι η έκταση του ερωτηματολογίου. Συνήθως, όσο περισσότερες είναι οι ερωτήσεις, τόσο περισσότερες πληροφορίες συλλέγονται και αναλύονται κατά την ολοκλήρωση της έρευνας. Επίσης, δίδεται η δυνατότητα για χρήση απλών και κατανοητών ερωτημάτων, χωρίς να χρειάζονται περαιτέρω αποσαφηνίσεις. Βέβαια, ένας μεγάλος όγκος ερωτημάτων θα αποτελούσε τροχοπέδη για τους ερωτηθέντες, καθότι δεν υπάρχει η πολυτέλεια του χρόνου να αφιερώσουν αρκετή ώρα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Από την άλλη πλευρά, οι ευάριθμες ερωτήσεις περιορίζουν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, που συνάγονται μετά το πέρας της έρευνας, ενώ δεν υπάρχει το περιθώριο για αρκετές επιπρόσθετες διευκρινίσεις κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκαν 36

ερωτήσεις, που κατανεμήθηκαν σε 10, 17 και 9 στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη ενότητα αντίστοιχα.

Όσον αφορά τον τύπο των ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκαν τόσο ανοικτού όσο και κλειστού τύπου, ανάλογα με τον βαθμό ελευθερίας που άφηναν στους ερωτηθέντες να εκφραστούν. Για το πρώτο μέρος, «Δημογραφικά στοιχεία», προτιμήθηκαν τα ερωτήματα κλειστού τύπου, ώστε να απαντηθούν άμεσα και γρήγορα και ο ερωτώμενος να μπορεί να επικεντρωθεί στα επόμενα δύο μέρη, που αποτελούσαν και τον πυρήνα της έρευνας. Τα βιογραφικά / δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων είχαν να κάνουν με το φύλο (άνδρας/γυναίκα), την ηλικία (4 κλάσεις), το επίπεδο σπουδών (4 επίπεδα), τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (5 κατηγορίες) και τη θέση στο σχολείο (διευθυντική ή όχι). Εκτός από τις προρρηθείσες γενικές ερωτήσεις, υπήρχαν και πέντε ειδικές ερωτήσεις σχετικές με το κεντρικό θέμα της έρευνας. Οι δύο εξ αυτών πραγματεύονταν το ζήτημα της πανεπιστημιακής κατάρτισης στη διαχείριση σχολικών μονάδων (σχολική ηγεσία), ενώ οι υπόλοιπες τρεις αφορούσαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (συναφές πρόγραμμα επιμόρφωσης / μεταπτυχιακό πρόγραμμα & αριθμός πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών).

Η δεύτερη ενότητα, «Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση», απαρτιζόταν από 17 ερωτήσεις, οι 14 εκ των οποίων ήταν κλειστού τύπου με προκαθορισμένες επιλογές απάντησης, ενώ οι υπόλοιπες τρεις ανοικτού τύπου. Σε αντίθεση με το πρώτο μέρος, εδώ δε χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις διπλής επιλογής, αλλά ερωτήσεις βαθμολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις 1-14 χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα εκτίμησης Likert, όπου οι επιλογές αντιστοιχούσαν σε διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή ικανοποίησης, με την παραδοχή ότι οι αποστάσεις μεταξύ των επιλογών ήταν περίπου ίσες (Πετράκος, 2021). Ως επιλογές απάντησης χρησιμοποιήθηκαν οι εξής: «Διαφωνώ απόλυτα», «Μάλλον διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Αξίζει να σημειωθεί πως ανάμεσα στις επιλογές υπήρχε και η ουδέτερη απάντηση, ώστε να διευκολυνθούν οι ερωτηθέντες, που δεν μπορούσαν να αποφασίσουν εάν ήταν υπέρ ή κατά. Επιπροσθέτως, δεν δόθηκε η επιλογή «Δεν ξέρω / Δεν απαντώ», αφού δεν θα εξυπηρετούσε σε κάτι την έρευνα κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, καθώς με τη χρήση τους υπάρχει ο κίνδυνος γενίκευσης των επιλογών από την πλευρά των συμμετεχόντων (Φίλιας, 2007). Όσον αφορά την διατύπωση των ερωτημάτων, δόθηκε έμφαση στη σαφήνεια και τη λακωνικότητα, ώστε να μην μπερδευτούν και αποπροσανατολιστούν οι ερωτηθέντες.

Τα βασικά αντικείμενα των ερωτήσεων ήταν: οι «Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων», η «Πολιτισμική Ανομοιογένεια», η «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση», η «Διαφορετικότητα» και η «Συνεργατική Κουλτούρα». Ακόμη υπήρχαν και πιο προσωπικές ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επάρκεια, την αποτελεσματικότητα και την ενημερότητά τους, καθώς και διευκρινιστικές για τους μαθητές των σχολείων αναφορικά με την πολυφωνία, την αυτονομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Στις ερωτήσεις 15-17 οι ερωτώμενοι είχαν την ελευθερία να απαντήσουν κατά το δοκούν χωρίς περιορισμούς και με όση λεπτομέρεια επιθυμούσαν, σε θέματα όπως: ο «Τρόπος Διδασκαλίας», οι «Δεξιότητες για Αποτελεσματική Ηγεσία» και η «Συμπερίληψη». Οι απαντήσεις τους ήταν βαρύνουσας σημασίας για την έρευνα, καθότι δημιουργήθηκε μια δεξαμενή απόψεων και ιδεών, που βοήθησε πολύ στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή πορισμάτων.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, «Παιδαγωγικές Πρακτικές», αποτελούνταν κατά κύριο λόγο από ερωτήματα βαθμολόγησης, σύμφωνα με την κλίμακα εκτίμησης Likert. Όπως και στη δεύτερη ενότητα, οι επιλογές απάντησης ήταν: «Διαφωνώ απόλυτα», «Μάλλον διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Το περιεχόμενο των ερωτήσεων συναρτάτο άμεσα με ζητήματα όπως: η «Ανάληψη Πρωτοβουλιών», η «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», τα «Δίκτυα Συνεργασίας», οι «Ειδικές Δραστηριότητες», η «Ενσυναίσθηση», η «Αλληλεγγύη» και ο «Αλληλοσεβασμός». Η όγδοη ερώτηση ήταν μικτού τύπου, δηλαδή διπλής επιλογής κι ανάλογα την απάντηση ανοικτού τύπου, ενώ η ένατη ερώτηση ανοικτού τύπου. Οι βασικοί θεματικοί άξονες των δύο τελευταίων ερωτήσεων ήταν η «Δημοκρατική Κουλτούρα/Εκπαίδευση» και η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Μάλιστα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να υποβάλουν και δικές τους προτάσεις.

3.7 Επεξεργασία Αποτελεσμάτων

Η έρευνα έλαβε χώρα τον χειμώνα του 2021, από τις 28 Νοεμβρίου έως τις 27 Δεκεμβρίου. Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε η ανάλυσή τους με τη χρήση της σουίτας εφαρμογών γραφείου Microsoft Office. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα εισήχθησαν με χρονική σήμανση στην πιο ευρέως διαδεδομένη εφαρμογή υπολογιστικών φύλλων, το Excel. Προτιμήθηκε η συγκεκριμένη εφαρμογή και όχι κάποιο πιο εξειδικευμένο στατιστικό πρόγραμμα, επειδή είναι απλή στη χρήση κι ευέλικτη στη διαχείριση. Η κάθε

στήλη του υπολογιστικού φύλλου αντιστοιχούσε σε ένα από τα 36 ερωτήματα της έρευνας, ενώ η κάθε γραμμή αναλογούσε στον εκάστοτε εκπαιδευτικό που ανταποκρίθηκε στο ερωτηματολόγιο.

Εν συνεχεία καταρτίστηκαν οι πίνακες και τα γραφήματα για κάθε ξεχωριστό ερώτημα. Πρέπει να επισημανθεί ότι στο πρώτο μέρος με τα «Δημογραφικά στοιχεία», προτιμήθηκαν τα γραφήματα πίτας, αφού οι κατηγορίες απαντήσεων ήταν λίγες (από 2 έως 5) και δεν υπήρχε μηδενική ή αρνητική απάντηση. Στις επόμενες δύο ενότητες, «Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση» & «Παιδαγωγικές πρακτικές», έγινε χρήση των γραφημάτων στηλών, ώστε να συγκριθούν πιο εύκολα οι απαντήσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλα ερωτήματα. Στον οριζόντιο άξονα τοποθετήθηκαν οι πέντε επιλογές στις ερωτήσεις βαθμολόγησης, ενώ στον κάθετο άξονα ο αριθμός των ατόμων που απάντησαν. Τέλος, η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων ήταν αδρομερής, αφού οι πίνακες και τα γραφήματα έδωσαν μια καλή εικόνα σχετικά με το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, δηλαδή τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ερευνητική εργασία, τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων.

4.2 Δημογραφικά Στοιχεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε γενικές ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα βοήθησαν στην καλύτερη και ακριβέστερη περιγραφή του δείγματος.

4.2.1 Φύλο

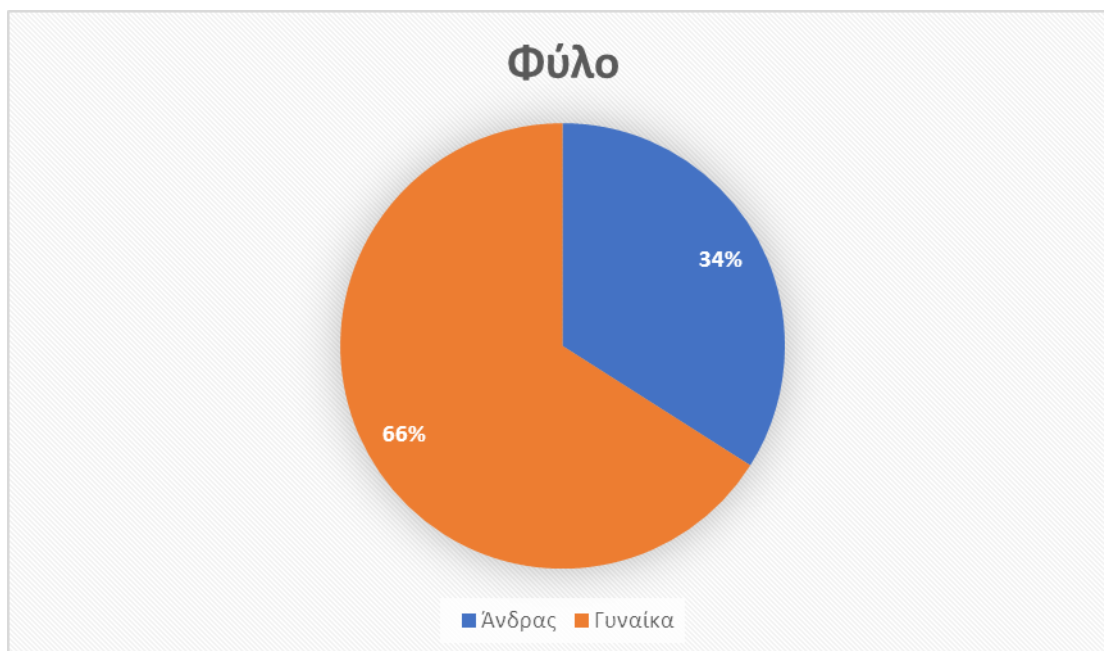
Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στο φύλο των εκπαιδευτικών που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Υπήρχαν μόνο δύο επιλογές, «άνδρας» / «γυναίκα», χωρίς να δινόταν περαιτέρω διευκρίνιση εάν επρόκειτο για το βιολογικό ή το κοινωνικό φύλο. Δε δόθηκε άλλη επιλογή, καθότι η συγκεκριμένη ερώτηση χρησιμοποιήθηκε μόνο για στατιστικούς λόγους κι όχι τόσο για την ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος.

Από τους 100 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 66% απάντησε πως είναι γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 34% απάντησε πως είναι άνδρες. Τα λεπτομερή αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 4.1 και στο Διάγραμμα 4.1.

Πίνακας 4.1

Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Άνδρας	34	34,0	34,0	34,0
Γυναίκα	66	66,0	66,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.1

Φύλο

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως το μεγαλύτερο ποσοστό (τα 2/3 των ερωτηθέντων) είναι γυναίκες. Το ποσοστό αυτό συμπίπτει και με τα επίσημα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2014-15 (Ντούλας, 2018), σύμφωνα με το οποίο το 67% των εκπαιδευτικών στα Ελληνικά σχολεία είναι γυναίκες.

4.2.2 Ηλικία

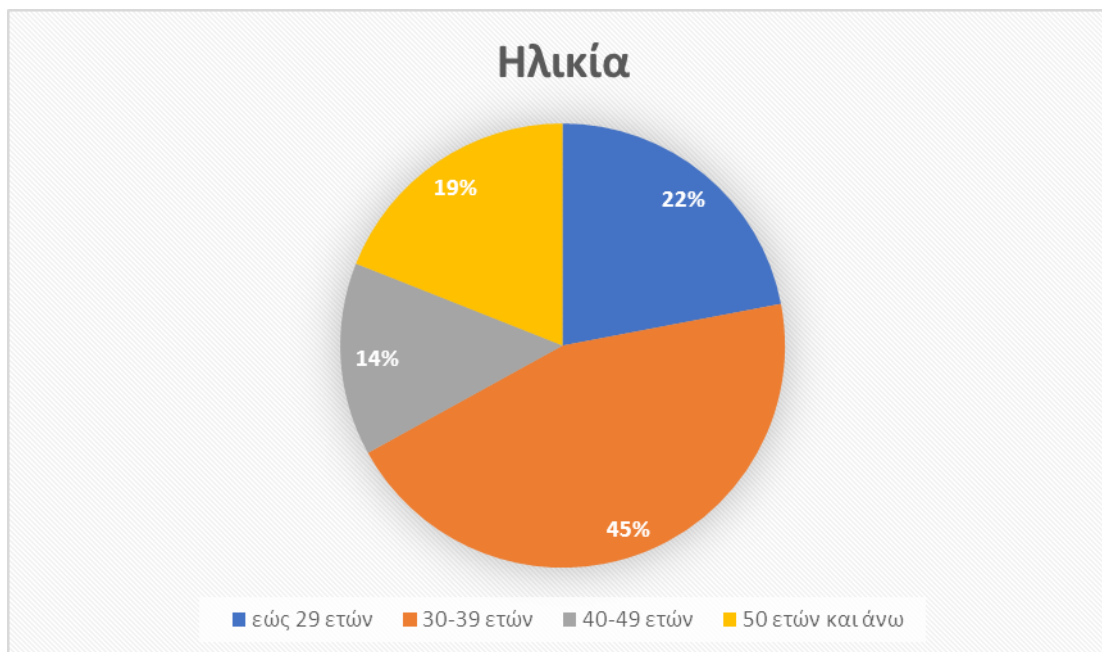
Το επόμενο ερώτημα είχε να κάνει με την ηλικία. Δόθηκαν, λοιπόν, 4 ηλικιακές ομάδες, που μπορούσαν να επιλέξουν οι ερωτηθέντες: «έως 29 ετών», «30-39 ετών», «40-49 ετών» & «50 και άνω». Αυτή η ερώτηση είναι σημαντική, καθότι συνδέεται με επόμενες ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

Περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (45%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα «30-39 ετών», ενώ το μικρότερο ποσοστό (14%) ανήκε στην ομάδα «40-49 ετών». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.2

Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
20-29 ετών	22	22,0	22,0	22,0
30-39 ετών	45	45,0	45,0	67,0
40-49 ετών	14	14,0	14,0	81,0
50 ετών και άνω	19	19,0	19,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.2

Ηλικία

4.2.3 Επίπεδο σπουδών

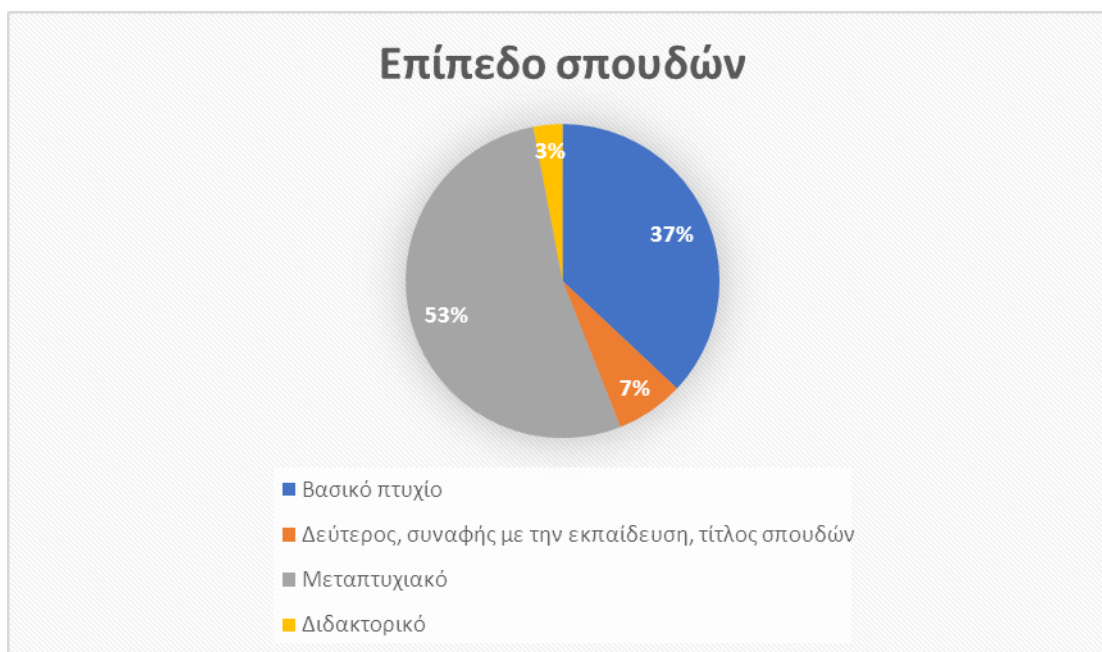
Το τρίτο ερώτημα αφορούσε στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Οι 4 επιλογές που είχαν στη διάθεσή τους ήταν: «Βασικό πτυχίο», «Δεύτερος, συναφής με την εκπαίδευση, τίτλος σπουδών», «Μεταπτυχιακό» & «Διδακτορικό». Περίπου οι μισοί ερωτηθέντες (53%) απάντησαν πως κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.3 και στο Διάγραμμα 4.3 που ακολουθούν.

Πίνακας 4.3

Επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Βασικό πτυχίο	37	37,0	37,0	37,0
Δεύτερος, συναφής με την εκπαίδευση,	7	7,0	7,0	44,0

τίτλος σπουδών				
Μεταπτυχιακό	53	53,0	53,0	97,0
Διδακτορικό	3	3,0	3,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.3
Επίπεδο σπουδών

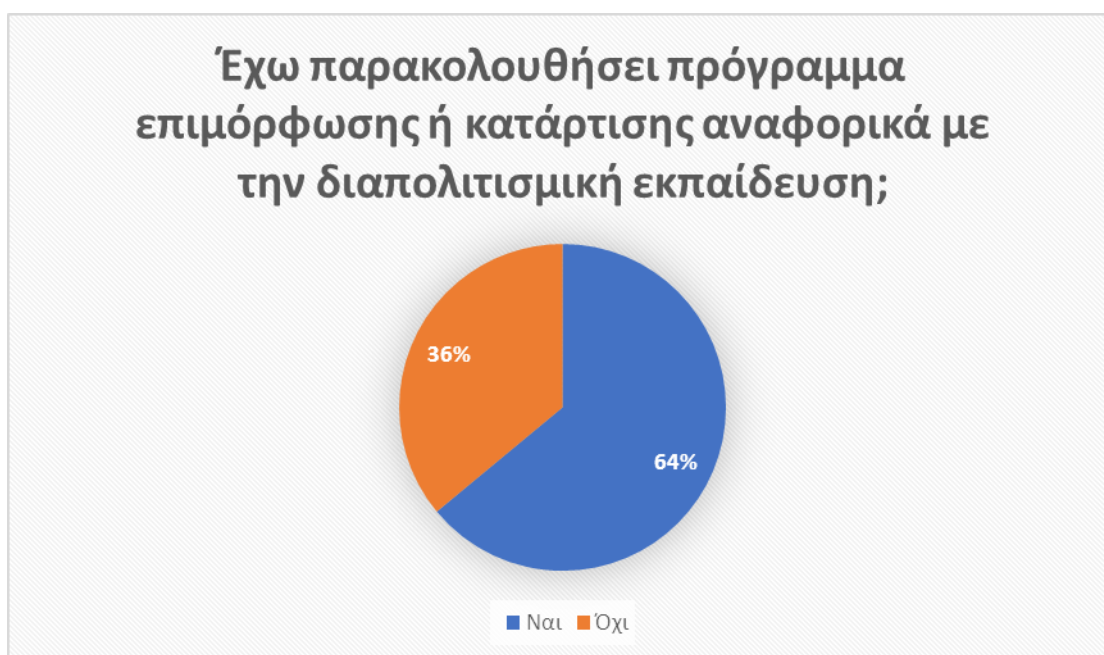
4.2.4 Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε στο εάν οι ερωτώμενοι είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι επιλογές ήταν δύο: «Ναι» & «Όχι». Περίπου οι 2 στους 3 εκπαιδευτικούς (64%) απάντησαν καταφατικά, ενώ οι υπόλοιποι (36%) απάντησαν αρνητικά. Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.4

Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Ναι	64	64,0	64,0	64,0
Όχι	36	36,0	36,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.4

Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαπολιτισμική εκπαίδευση

4.2.5 Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το εάν οι ερωτηθέντες είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης αναφορικά με τη διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία. Οι επιλογές ήταν δύο: «Ναι» & «Όχι». Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (66%) απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις το 34% απάντησε θετικά. Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.5

Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Ναι	34	34,0	34,0	34,0
Όχι	66	66,0	66,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.5

Πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία

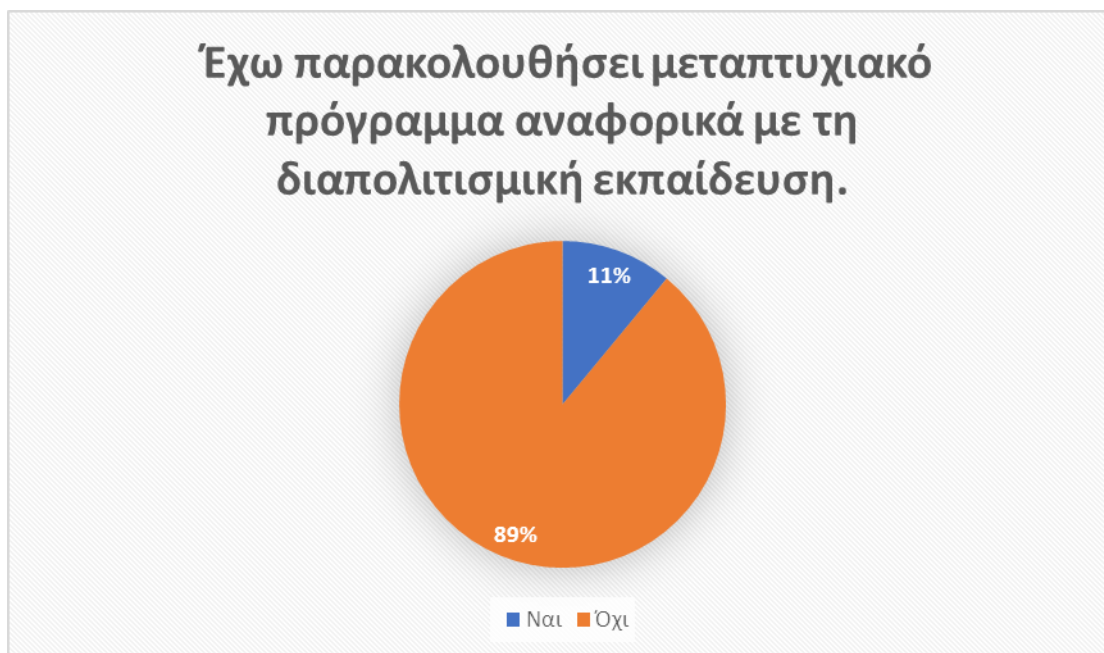
4.2.6 Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το έκτο ερώτημα, συναφές με το τέταρτο, είχε να κάνει με το εάν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι επιλογές ήταν δύο: «Ναι» & «Όχι». Η συντριπτική πλειοψηφία (89%) απάντησε αρνητικά, ενώ ένα μικρό ποσοστό (11%) απάντησε καταφατικά. Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.6

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Ναι	11	11,0	11,0	11,0
Όχι	89	89,0	89,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.6

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαπολιτισμική εκπαίδευση

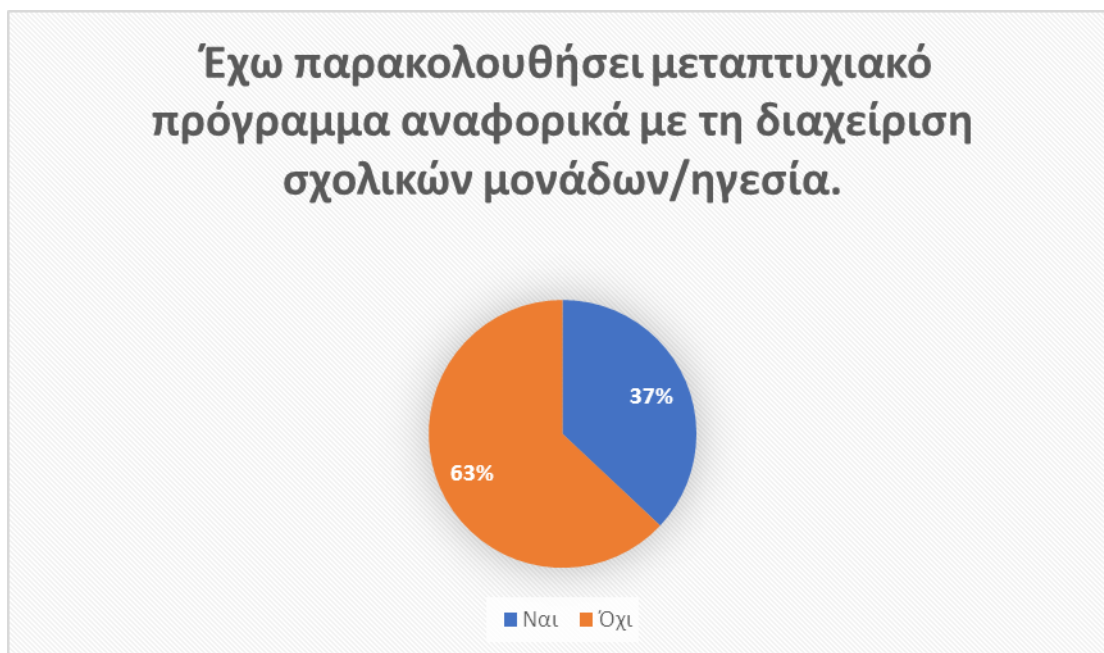
4.2.7 Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία

Το έβδομο ερώτημα, συναφές με το πέμπτο, αφορούσε στην παρακολούθηση ή μη μεταπτυχιακού προγράμματος αναφορικά με τη διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία. Οι επιλογές ήταν δύο: «Ναι» & «Όχι». Σχεδόν 1 στους 3 εκπαιδευτικούς (37%) απάντησε θετικά, ενώ 2 στους 3 (63%) αρνητικά. Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.7

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Ναι	37	37,0	37,0	37,0
Όχι	63	63,0	63,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.7

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα για διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία

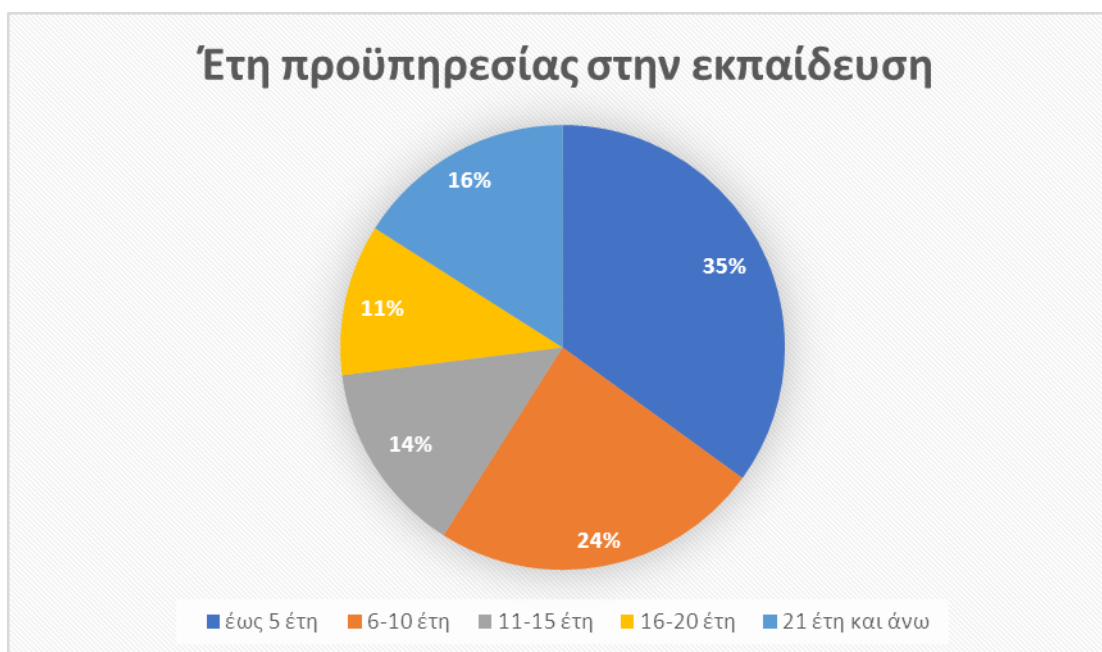
4.2.8 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στα έτη προϋπηρεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε 5 κατηγορίες: «Έως 5 έτη», «6-10 έτη», «11-15 έτη», «16-20 έτη» & «21 έτη και άνω».

Περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων είχαν έως και 5 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ 1 στους 10 (11%) από 16 έως 20 χρόνια. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.8 και το Διάγραμμα 4.8.

Πίνακας 4.8
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Έως 5 έτη	35	35,0	35,0	35,0
6-10 έτη	24	24,0	24,0	59,0
11-15 έτη	14	14,0	14,0	73,0
16-20 έτη	11	11,0	11,0	84,0
21 έτη και άνω	16	16,0	16,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



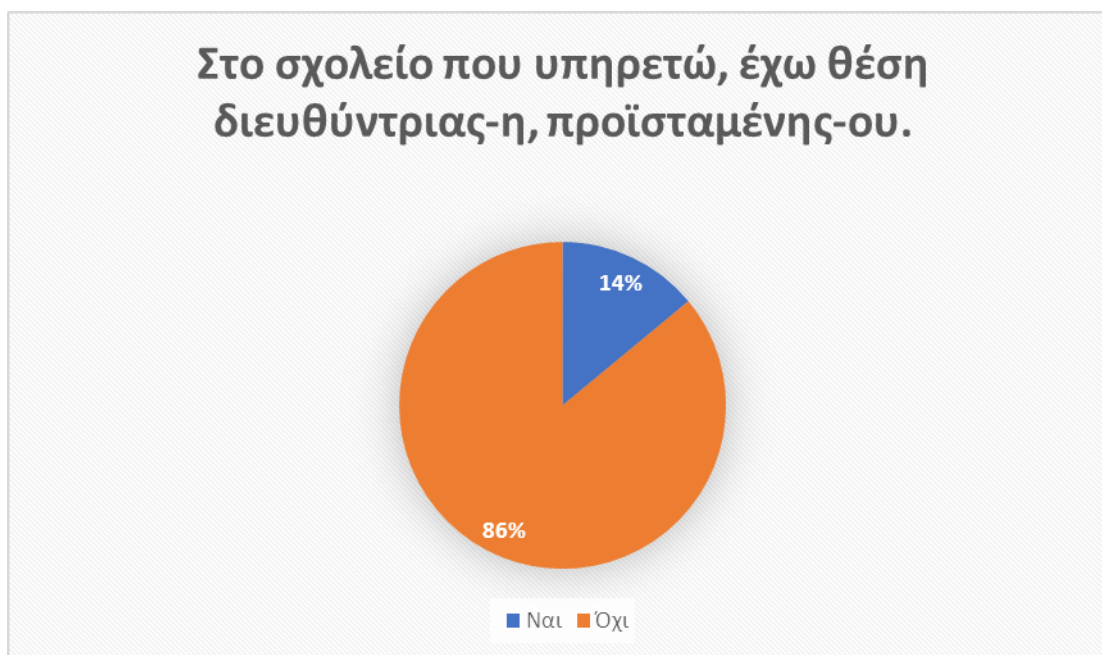
Διάγραμμα 4.8
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

4.2.9 Θέση διευθύντριας-ή, προϊσταμένης-ου

Το όγδοο ερώτημα είχε να κάνει με το εάν ο εκπαιδευτικός κατείχε θέση διευθύντριας-ή ή προϊσταμένης-ου στο σχολείο όπου εργαζόταν. Οι επιλογές ήταν δύο: «Ναι» & «Όχι». Η συντριπτική πλειοψηφία (86%) απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις το 14% απάντησε καταφατικά. Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.9
Θέση διευθύντριας-ή, προϊσταμένης-ου

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Ναι	14	14,0	14,0	14,0
Όχι	86	86,0	86,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.9
Θέση διευθύντριας-ή, προϊσταμένης-ου

4.2.10 Πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές

Το τελευταίο ερώτημα ήταν σχετικό με τον αριθμό των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, που φοιτούσαν στο σχολείο όπου εργαζόταν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Οι επιλογές ήταν δύο: «Μέχρι 10 μαθητές» & «10 ή περισσότερους μαθητές». Περίπου 2 στους 3 ερωτηθέντες (68%) απάντησαν «Μέχρι 10 μαθητές», ενώ το 1/3 (32%) «10 ή περισσότερους μαθητές». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.10

Πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Μέχρι 10 μαθητές	68	68,0	68,0	14,0
10 ή περισσότερους μαθητές	32	32,0	32,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.10

Πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές

4.3 Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε ειδικές ερωτήσεις σχετικά με τη συνάρτηση σχολικής ηγεσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου (14 από τις 17), ενώ υπήρχαν και 3 ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους συνδέονταν άμεσα με το ερευνητικό αντικείμενο της εργασίας, γι' αυτό ήταν σχεδόν οι μισές του ερωτηματολογίου.

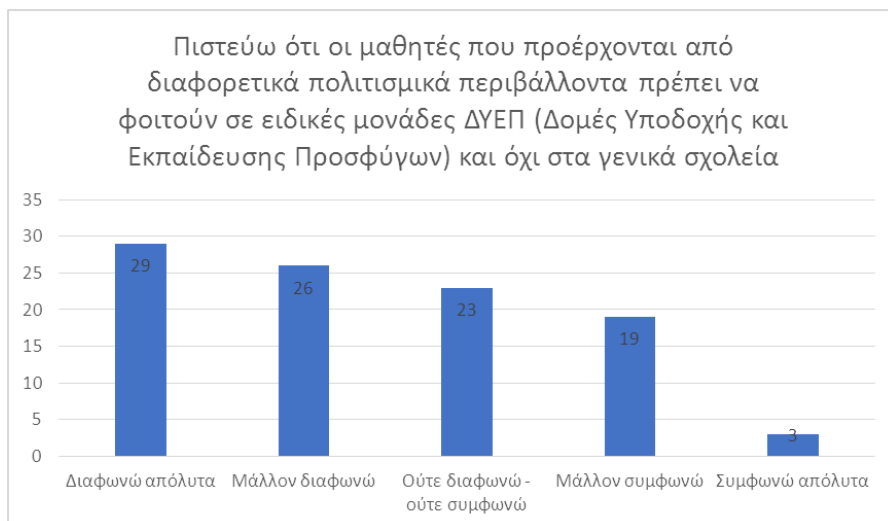
4.3.1 Φοίτηση σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στο εάν πίστευαν οι ερωτηθέντες ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να φοιτούν σε ειδικές μονάδες ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) και όχι στα γενικά σχολεία. Οι επιλογές σε αυτήν την ερώτηση, όπως και σε όλες τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του δευτέρου μέρους, ήταν οι εξής πέντε: «Διαφωνώ απόλυτα», «Μάλλον διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Περίπου το 1/3 (29%) των ερωτηθέντων απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα», ενώ μόλις το 3% «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.11

Φοίτηση σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	29	29,0	29,0	29,0
Μάλλον διαφωνώ	26	26,0	26,0	55,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	23,0	23,0	78,0
Μάλλον συμφωνώ	19	19,0	19,0	97,0
Συμφωνώ απόλυτα	3	3,0	3,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.11

Φοίτηση σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

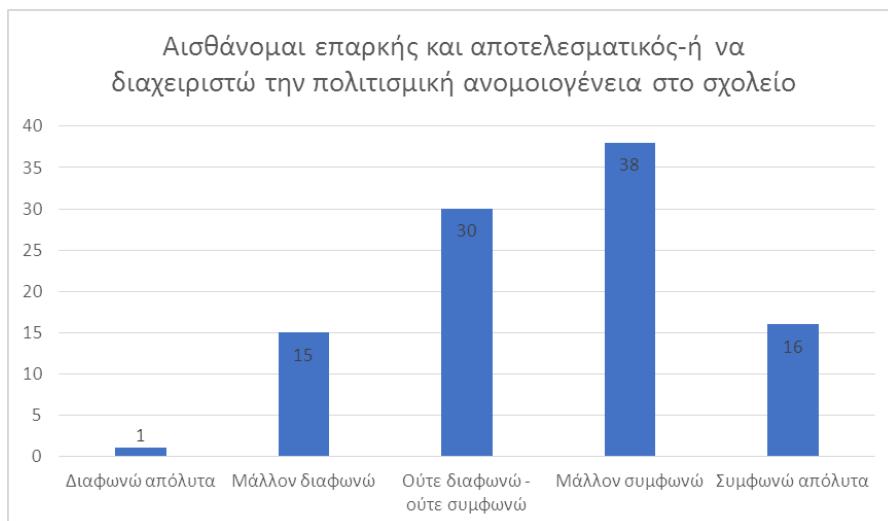
4.3.2 Διαχείριση πολιτισμικής ανομοιογένειας στο σχολείο

Η επόμενη ερώτηση ήταν εάν αισθάνονταν οι ερωτηθέντες επαρκείς και αποτελεσματικοί να διαχειριστούν την πολιτισμική ανομοιογένεια στο σχολείο. Αρκετοί (38%) ερωτώμενοι απάντησαν «Μάλλον συμφωνώ», ενώ ένας απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.12

Διαχείριση πολιτισμικής ανομοιογένειας στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	15	15,0	15,0	16,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	30,0	30,0	46,0
Μάλλον συμφωνώ	38	38,0	38,0	84,0
Συμφωνώ απόλυτα	16	16,0	16,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.12

Διαχείριση πολιτισμικής ανομοιογένειας στο σχολείο

4.3.3 Ενημέρωση για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης τους ή του σχολείου. 4 στους 10 ερωτηθέντες απάντησαν «Μάλλον συμφωνώ», ενώ ένας «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.13

Ενημέρωση για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	7	7,0	7,0	8,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	17,0	17,0	25,0
Μάλλον συμφωνώ	40	40,0	40,0	65,0
Συμφωνώ απόλυτα	35	35,0	35,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.13

Ενημέρωση για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

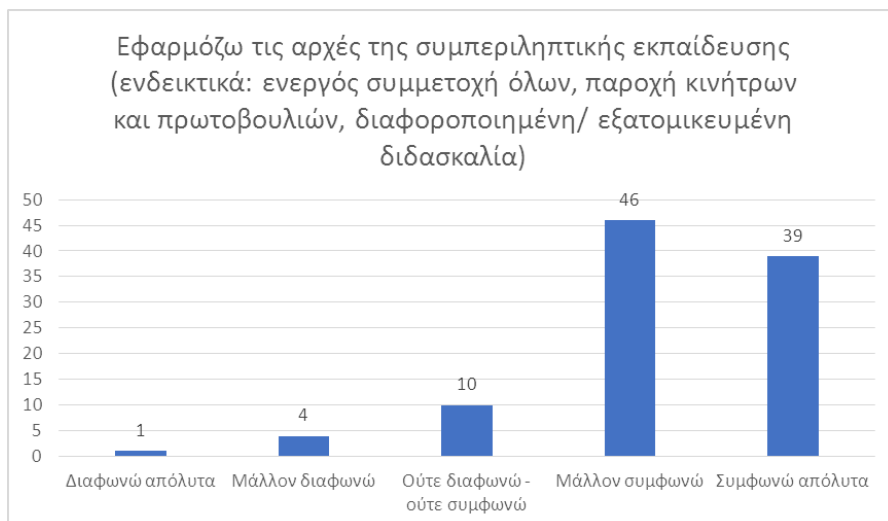
4.3.4 Εφαρμογή αρχών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η τέταρτη ερώτηση είχε να κάνει με την εφαρμογή των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά: ενεργός συμμετοχή όλων, παροχή κινήτρων και πρωτοβουλιών, διαφοροποιημένη/εξατομικευμένη διδασκαλία). Το 85% των ερωτώμενων απάντησε είτε «Μάλλον συμφωνώ» είτε «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.14

Εφαρμογή αρχών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	4	4,0	4,0	5,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10,0	10,0	15,0
Μάλλον συμφωνώ	46	46,0	46,0	61,0
Συμφωνώ απόλυτα	39	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.14

Εφαρμογή αρχών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

4.3.5 Υιοθέτηση κουλτούρας όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το εάν στο σχολείο όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, υιοθετούνταν η κουλτούρα στην οποία η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο. Αρκετοί ερωτηθέντες (40%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ ένας απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.15

Υιοθέτηση κουλτούρας όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	11	11,0	11,0	12,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	18,0	18,0	30,0
Μάλλον συμφωνώ	30	30,0	30,0	60,0
Συμφωνώ απόλυτα	40	40,0	40,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.15

Υιοθέτηση κουλτούρας όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο

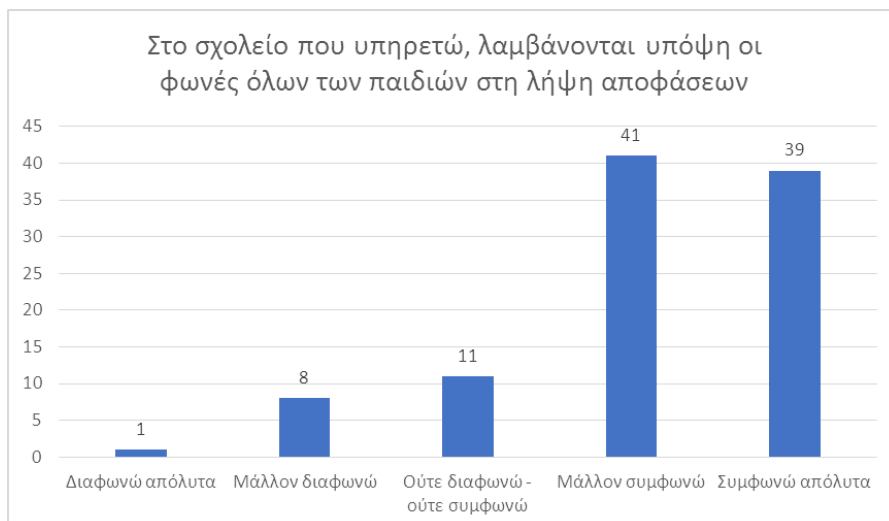
4.3.6 Πολυφωνία μαθητών στη λήψη αποφάσεων

Το έκτο ερώτημα αφορούσε στο εάν στο σχολείο όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνονταν υπόψη οι φωνές όλων των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. 8 στους 10 ερωτώμενους απάντησαν είτε «Μάλλον συμφωνώ» είτε «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.16

Πολυφωνία μαθητών στη λήψη αποφάσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	8	8,0	8,0	9,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	11,0	11,0	20,0
Μάλλον συμφωνώ	41	41,0	41,0	61,0
Συμφωνώ απόλυτα	39	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.16

Πολυφωνία μαθητών στη λήψη αποφάσεων

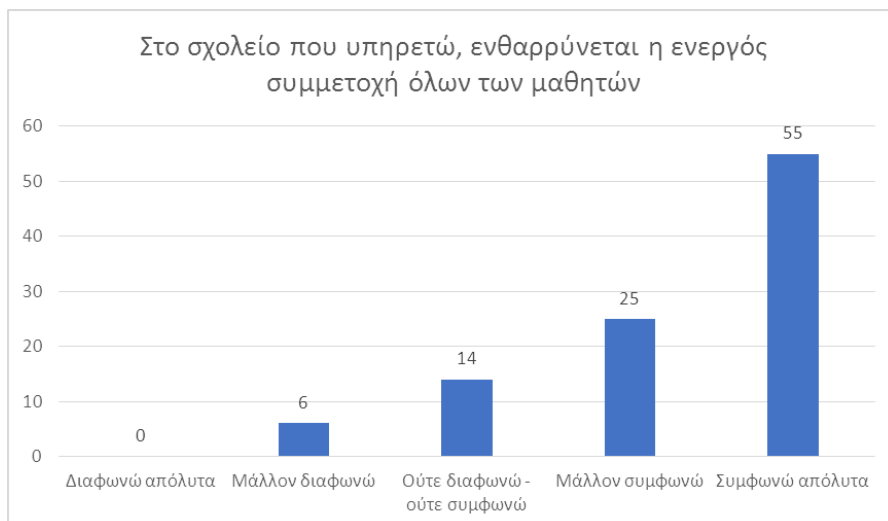
4.3.7 Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών

Το επόμενο ερώτημα είχε να κάνει με το εάν στο σχολείο όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, ενθαρρυνόταν η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών. Περίπου οι μισοί ερωτηθέντες (55%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ κανείς δεν απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.17

Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	6	6,0	6,0	6,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	14,0	14,0	20,0
Μάλλον συμφωνώ	25	25,0	25,0	45,0
Συμφωνώ απόλυτα	55	55,0	55,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.17

Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών

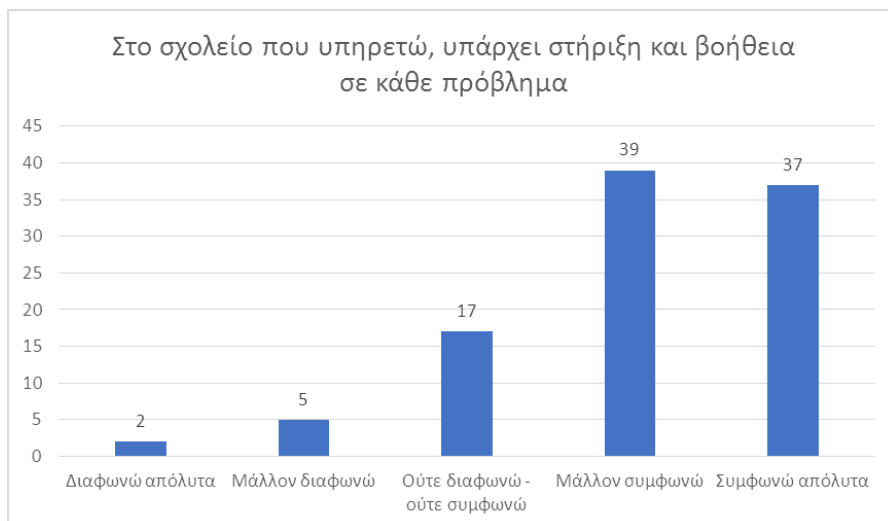
4.3.8 Στήριξη και βοήθεια σε κάθε πρόβλημα

Η όγδοη ερώτηση ήταν σχετική με την ύπαρξη στήριξης και βοήθειας σε κάθε πρόβλημα, στο σχολείο όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί. Συντριπτικά οι περισσότεροι ερωτώμενοι (76%) απάντησαν είτε «Μάλλον συμφωνώ» είτε «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.18

Στήριξη και βοήθεια σε κάθε πρόβλημα

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	2,0
Μάλλον διαφωνώ	5	5,0	5,0	7,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	17,0	17,0	24,0
Μάλλον συμφωνώ	39	39,0	39,0	63,0
Συμφωνώ απόλυτα	37	37,0	37,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.18

Στήριξη και βοήθεια σε κάθε πρόβλημα

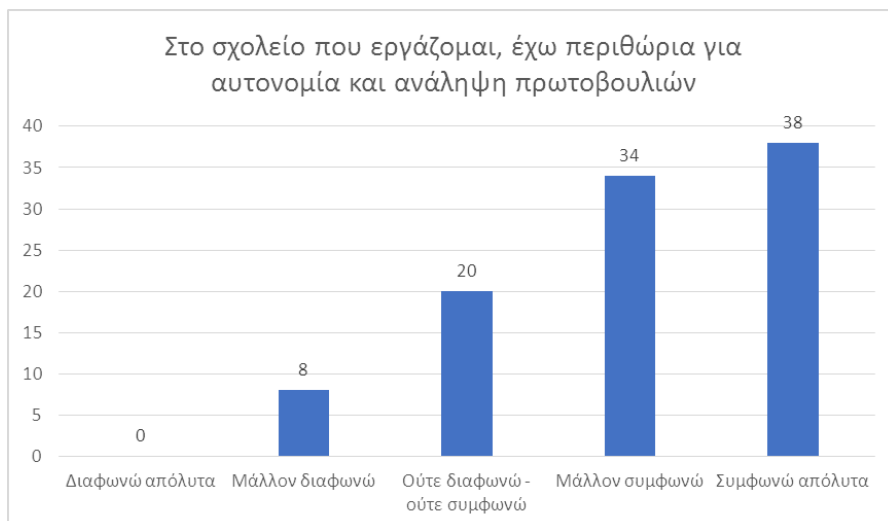
4.3.9 Περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών, στο σχολείο όπου εργάζονταν. Σχεδόν 1 στους 3 ερωτηθέντες απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ κανείς δεν απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.19

Περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	8	8,0	8,0	8,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	20,0	20,0	28,0
Μάλλον συμφωνώ	34	34,0	34,0	62,0
Συμφωνώ απόλυτα	38	38,0	38,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.19

Περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών

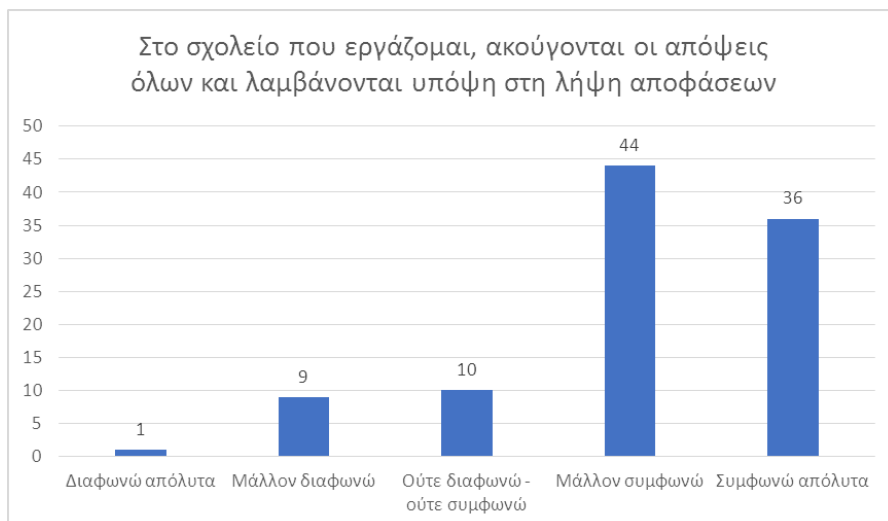
4.3.10 Συνοπλογισμός όλων των απόψεων στη λήψη αποφάσεων

Το δέκατο ερώτημα αφορούσε στο εάν ακούγονταν οι απόψεις όλων και λαμβάνονταν υπόψη στη λήψη αποφάσεων, στο σχολείο όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. 8 στους 10 ερωτώμενους απάντησαν είτε «Μάλλον συμφωνώ» είτε «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.20

Συνοπλογισμός όλων των απόψεων στη λήψη αποφάσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	9	9,0	9,0	10,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10,0	10,0	20,0
Μάλλον συμφωνώ	44	44,0	44,0	64,0
Συμφωνώ απόλυτα	36	36,0	36,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.20

Συνοπλογισμός όλων των απόψεων στη λήψη αποφάσεων

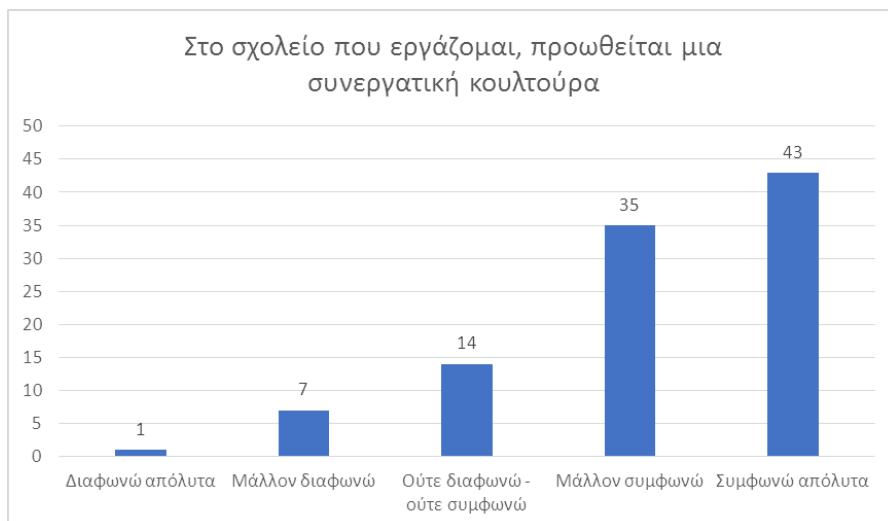
4.3.11 Προώθηση συνεργατικής κουλτούρας

Το επόμενο ερώτημα ήταν σχετικό με την προώθηση συνεργατικής κουλτούρας, στο σχολείο όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Αρκετοί ερωτηθέντες (43%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ ένας απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.21

Προώθηση συνεργατικής κουλτούρας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	7	7,0	7,0	8,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	14,0	14,0	22,0
Μάλλον συμφωνώ	35	35,0	35,0	57,0
Συμφωνώ απόλυτα	43	43,0	43,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.21

Πρόωση συνεργατικής κουλτούρας

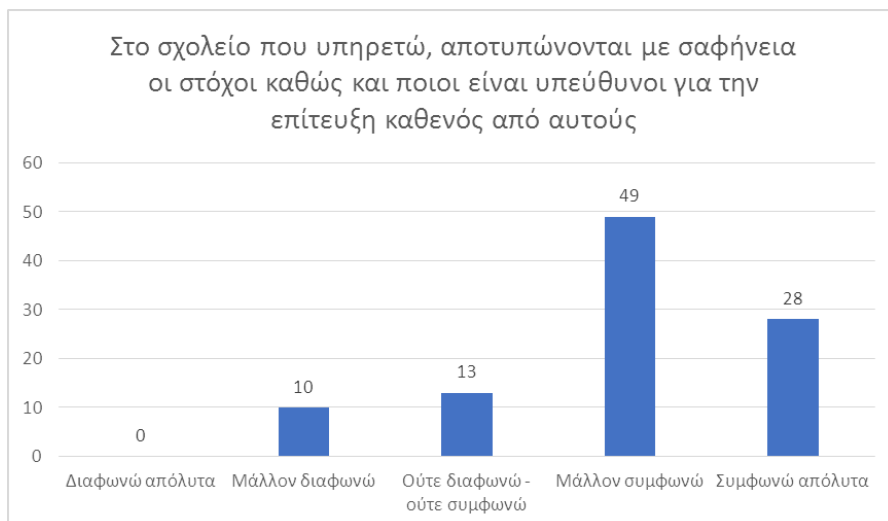
4.3.12 Αποτύπωση με σαφήνεια των στόχων

Η δωδέκατη ερώτηση είχε να κάνει με το εάν στο σχολείο όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, αποτυπώνονταν με σαφήνεια οι στόχοι, καθώς και ποιοι ήταν υπεύθυνοι για την επίτευξη καθενός από αυτούς. Περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (49%) απάντησαν «Μάλλον συμφωνώ», ενώ κανείς δεν απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.22

Αποτύπωση με σαφήνεια των στόχων

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	10	10,0	10,0	10,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	13,0	13,0	23,0
Μάλλον συμφωνώ	49	49,0	49,0	72,0
Συμφωνώ απόλυτα	28	28,0	28,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.22

Αποτύπωση με σαφήνεια των στόχων

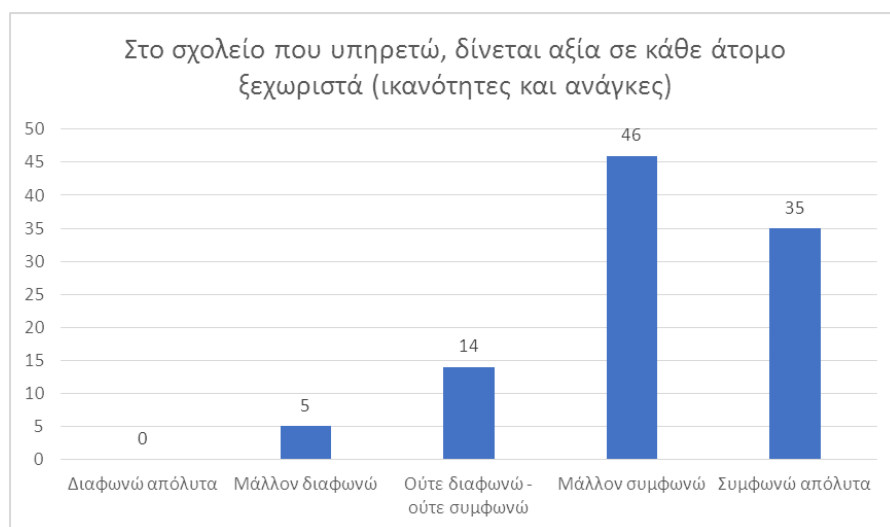
4.3.13 Έμφαση σε κάθε άτομο ξεχωριστά

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε στο εάν δινόταν αξία σε κάθε άτομο ξεχωριστά (ικανότητες και ανάγκες), στο σχολείο όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί. Αρκετοί ερωτηθέντες (46%) απάντησαν «Μάλλον συμφωνώ», ενώ κανείς δεν απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.23

Έμφαση σε κάθε άτομο ξεχωριστά

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	5	5,0	5,0	5,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	14,0	14,0	19,0
Μάλλον συμφωνώ	46	46,0	46,0	65,0
Συμφωνώ απόλυτα	35	35,0	35,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.23

Έμφαση σε κάθε άτομο ξεχωριστά

4.3.14 Υιοθέτηση πρακτικών που προλαμβάνουν καταστάσεις

Το τελευταίο κλειστού τύπου ερώτημα είχε να κάνει με το εάν στο σχολείο όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, υιοθετούνταν πρακτικές που προλαμβάνουν καταστάσεις, αντί να αντιμετωπίζονται εκ των υστέρων. Το 36% των ερωτώμενων απάντησε «Μάλλον συμφωνώ», ενώ μόλις 4% απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.24

Υιοθέτηση πρακτικών που προλαμβάνουν καταστάσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	4	4,0	4,0	4,0
Μάλλον διαφωνώ	11	11,0	11,0	15,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	17,0	17,0	32,0
Μάλλον συμφωνώ	36	36,0	36,0	68,0
Συμφωνώ απόλυτα	32	32,0	32,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.24

Υιοθέτηση πρακτικών που προλαμβάνουν καταστάσεις

4.3.15 Προσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης

Το πρώτο ανοικτού τύπου ερώτημα αφορούσε στην προσαρμογή της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης τους. Οι ερωτηθέντες μπορούσαν ελεύθερα να γράψουν ό,τι επιθυμούσαν, από μια λέξη μέχρι και ολόκληρες προτάσεις.

Για καλύτερη διαχείριση κι επεξεργασία των αποτελεσμάτων, ομαδοποιήθηκαν οι διάφορες παρεμφερείς απαντήσεις. Κάποιοι εκ των ερωτηθέντων έδωσαν δύο απαντήσεις, γι' αυτόν τον λόγο στους πίνακες το ποσοστό υπολογίστηκε ανάλογα με τον συνολικό αριθμό απαντήσεων και όχι με τον αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πολλοί εκπαιδευτικοί προέκριναν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης, ενώ αρκετοί απάντησαν πως προσάρμοζαν τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες.

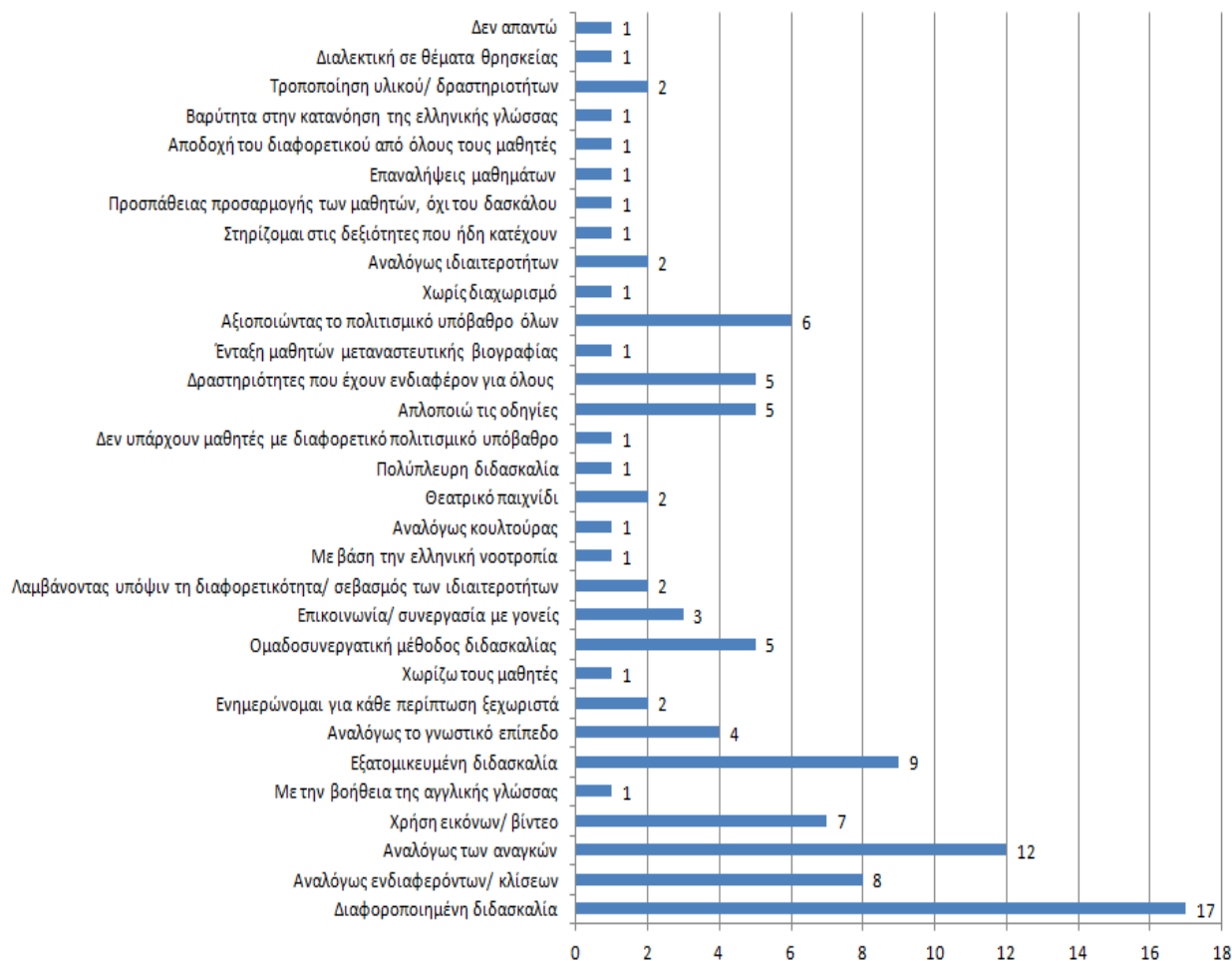
Οι ομαδοποιημένες απαντήσεις φαίνονται στον σχετικό πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν.

Πίνακας 4.25

Προσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	17	16,1
Αναλόγως ενδιαφερόντων/κλίσεων	8	7,6
Αναλόγως των αναγκών	12	11,4
Χρήση εικόνων / βίντεο	7	6,7
Με την βοήθεια της αγγλικής γλώσσας	1	0,9
Εξατομικευμένη διδασκαλία	9	8,6
Αναλόγως το γνωστικό επίπεδο	4	3,8
Ενημερώνομαι για κάθε περίπτωση ξεχωριστά	2	1,9
Χωρίζω τους μαθητές	1	0,9
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας	5	4,75
Επικοινωνία/ συνεργασία με γονείς	3	2,8
Λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα/ σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων	2	1,9
Με βάση την ελληνική νοοτροπία	1	0,9
Αναλόγως κουλτούρας	1	0,9
Θεατρικό παιχνίδι	2	1,9
Πολύπλευρη διδασκαλία	1	0,9
Δεν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο	1	0,9
Απλοποιώ τις οδηγίες	5	4,75
Δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον για όλους	5	4,75
Ένταξη μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας	1	0,9
Αξιοποιώντας το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων	6	5,75
Χωρίς διαχωρισμό	1	0,9
Αναλόγως ιδιαιτεροτήτων	2	1,9
Στηρίζομαι στις δεξιότητες που ήδη κατέχουν	1	0,9
Προσπάθεια προσαρμογής των μαθητών, όχι του δασκάλου	1	0,9
Επαναλήψεις μαθημάτων	1	0,9
Αποδοχή του διαφορετικού από όλους τους μαθητές	1	0,9
Βαρύτητα στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας	1	0,9
Τροποποίηση υλικού/ δραστηριοτήτων	2	1,9
Διαλεκτική σε θέματα θρησκείας	1	0,9
Δεν απαντώ	1	0,9
Σύνολο	106	100,0

Πώς προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης σας;



Διάγραμμα 4.25

Προσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης

4.3.16 Σημαντικές δεξιότητες για αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον

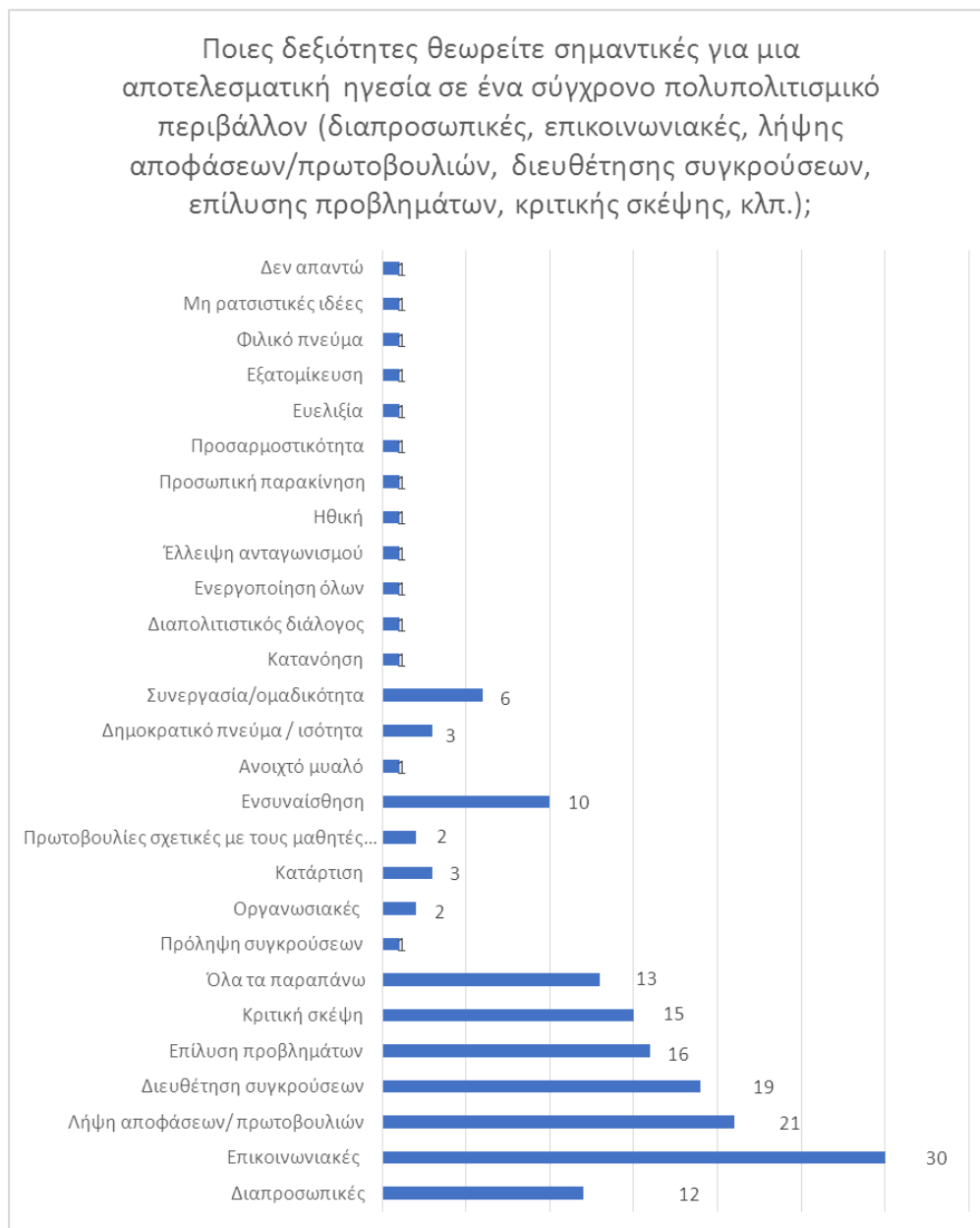
Το δεύτερο ανοικτού τύπου ερώτημα είχε να κάνει με το ποιες δεξιότητες θεωρούσαν σημαντικές οι εκπαιδευτικοί για μια αποτελεσματική ηγεσία σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (διαπροσωπικές, επικοινωνιακές, λήψης αποφάσεων/ πρωτοβουλιών, διευθέτησης συγκρούσεων, επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, κλπ.). Σχεδόν 1 στους 3 ερωτηθέντες απάντησε πως θεωρεί σημαντικές τις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ ένας προτίμησε να μην απαντήσει. Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.26

Σημαντικές δεξιότητες για αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Διαπροσωπικές	12	7,2
Επικοινωνιακές	30	18,2
Λήψη αποφάσεων/ πρωτοβουλιών	21	12,7
Διευθέτηση συγκρούσεων	19	11,5
Επίλυση προβλημάτων	16	9,6
Κριτική σκέψη	15	9,0
Όλα τα παραπάνω	13	7,8
Πρόληψη συγκρούσεων	1	0,6
Οργανωσιακές	2	1,2
Κατάρτιση	3	1,8
Πρωτοβουλίες σχετικές με τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας	2	1,2
Ενσυναίσθηση	10	6,0
Ανοιχτό μυαλό	1	0,6
Δημοκρατικό πνεύμα / ισότητα	3	1,8
Συνεργασία/ομαδικότητα	6	3,6
Κατανόηση	1	0,6
Διαπολιτιστικός διάλογος	1	0,6
Ενεργοποίηση όλων	1	0,6
Έλλειψη ανταγωνισμού	1	0,6
Ηθική	1	0,6
Προσωπική παρακίνηση	1	0,6
Προσαρμοστικότητα	1	0,6
Ευελξία	1	0,6

Εξατομίκευση	1	0,6
Φιλικό πνεύμα	1	0,6
Μη ρατσιστικές ιδέες	1	0,6
Δεν απαντώ	1	0,6
Σύνολο	166	100,0



Διάγραμμα 4.26

Σημαντικές δεξιότητες για αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον

4.3.17 Ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης

Το τρίτο ανοικτού τύπου ερώτημα σχετιζόταν με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συμπερίληψης που έχει να διαχειριστεί η σχολική ηγεσία. Η επικρατέστερη απάντηση (18%) ήταν «Απόψεις εκπαιδευτικών», ενώ αρκετοί ερωτώμενοι απάντησαν «Προκαταλήψεις / άγνοια / αδιαφορία». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

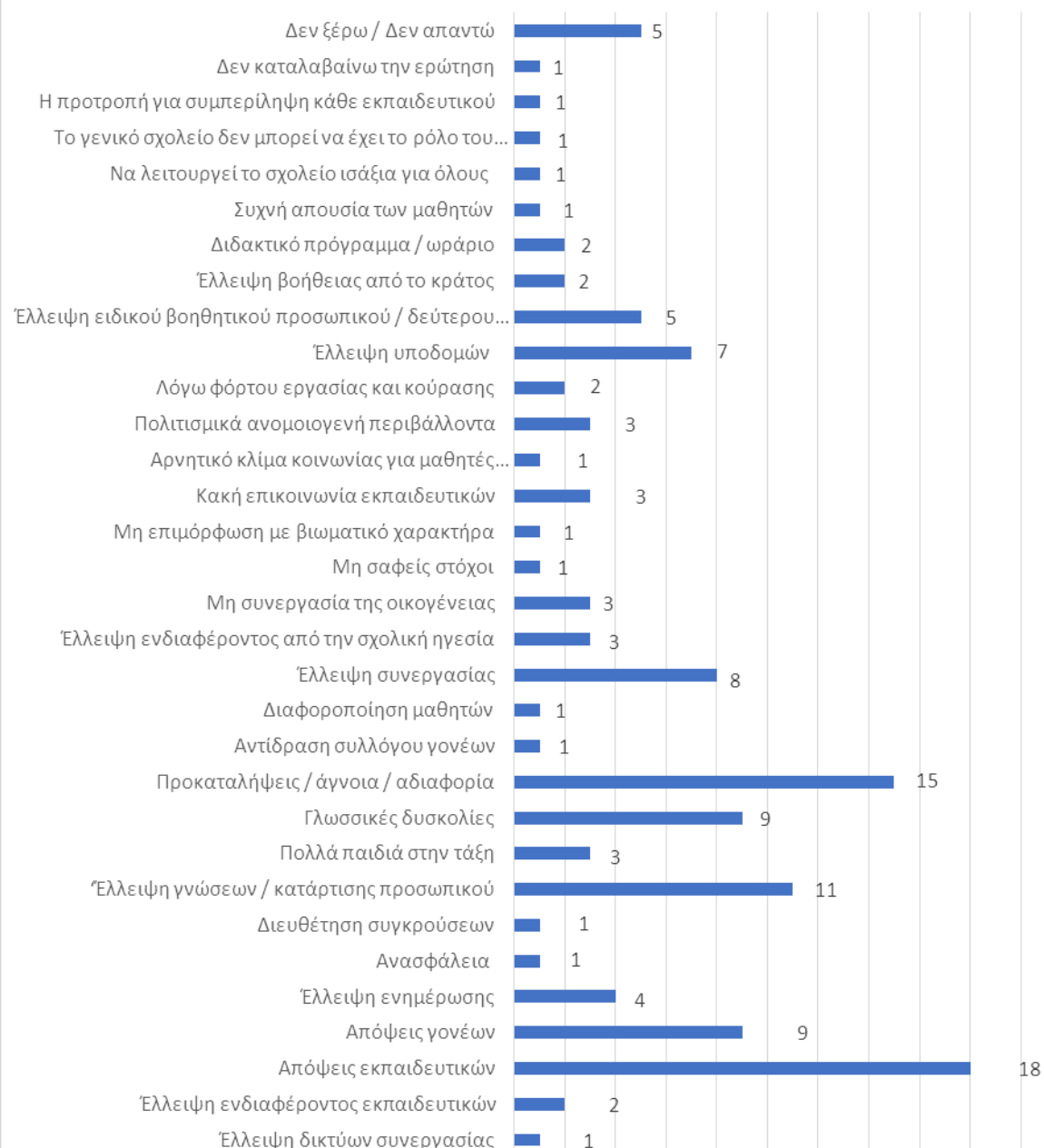
Πίνακας 4.27

Ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έλλειψη δικτύων συνεργασίας	1	0,8
Έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών	2	1,6
Απόψεις εκπαιδευτικών	18	14,2
Απόψεις γονέων	9	7,0
Έλλειψη ενημέρωσης	4	3,1
Ανασφάλεια	1	0,8
Διευθέτηση συγκρούσεων	1	0,8
Έλλειψη γνώσεων / κατάρτισης προσωπικού	11	8,6
Πολλά παιδιά στην τάξη	3	2,4
Γλωσσικές δυσκολίες	9	7,0
Προκαταλήψεις / άγνοια / αδιαφορία	15	11,8
Αντίδραση συλλόγου γονέων	1	0,8
Διαφοροποίηση μαθητών	1	0,8
Έλλειψη συνεργασίας	8	6,3
Έλλειψη ενδιαφέροντος από την σχολική ηγεσία	3	2,4
Μη συνεργασία της οικογένειας	3	2,4
Μη σαφείς στόχοι	1	0,8
Μη επιμόρφωση με βιωματικό χαρακτήρα	1	0,8
Κακή επικοινωνία εκπαιδευτικών	3	2,4
Αρνητικό κλίμα κοινωνίας για μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας	1	0,8
Πολιτισμικά ανομοιογενή περιβάλλοντα	3	2,4
Λόγω φόρτου εργασίας και κούρασης	2	1,6
Έλλειψη υποδομών	7	5,5
Έλλειψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού / δευτέρου δασκάλου στην τάξη	5	3,9
Έλλειψη βοήθειας από το κράτος	2	1,6
Διδακτικό πρόγραμμα / ωράριο	2	1,6
Συχνή απουσία των μαθητών	1	0,8
Να λειτουργεί το σχολείο ισάξια για όλους	1	0,8
Το γενικό σχολείο δεν μπορεί να έχει το ρόλο του	1	0,8

διαμεσολαβητή		
Η προτροπή για συμπερίληψη κάθε εκπαιδευτικού	1	0,8
Δεν καταλαβαίνω την ερώτηση	1	0,8
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	5	3,8
Σύνολο	127	100,0

Ποιοι πιστεύετε πως είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης που έχει να διαχειριστεί η σχολική ηγεσία;



Διάγραμμα 4.27

Ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης

4.4 Παιδαγωγικές πρακτικές

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε ειδικές ερωτήσεις σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που θα ακολουθούν ή θα έπρεπε να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου (7 από τις 9), ενώ υπήρχαν και 2 ανοικτού τύπου.

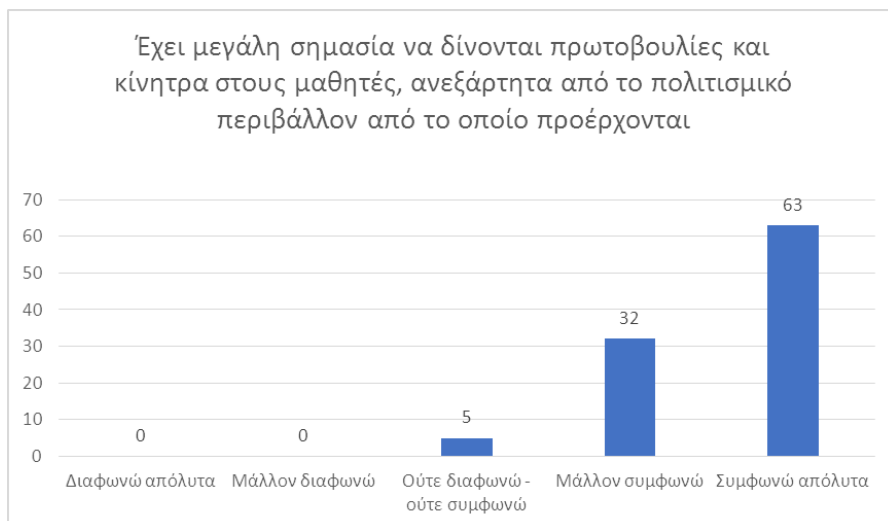
4.4.1 Πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στο εάν είχε σημασία για τους εκπαιδευτικούς να δίνονται πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Οι επιλογές σε αυτή την ερώτηση, όπως και σε όλες τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του τρίτου μέρους, ήταν οι εξής πέντε: «Διαφωνώ απόλυτα», «Μάλλον διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων (63%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ κανείς δεν απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα» & «Μάλλον διαφωνώ». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.28

Πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	0,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	5,0	5,0	5,0
Μάλλον συμφωνώ	32	32,0	32,0	37,0
Συμφωνώ απόλυτα	63	63,0	63,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.28

Πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον

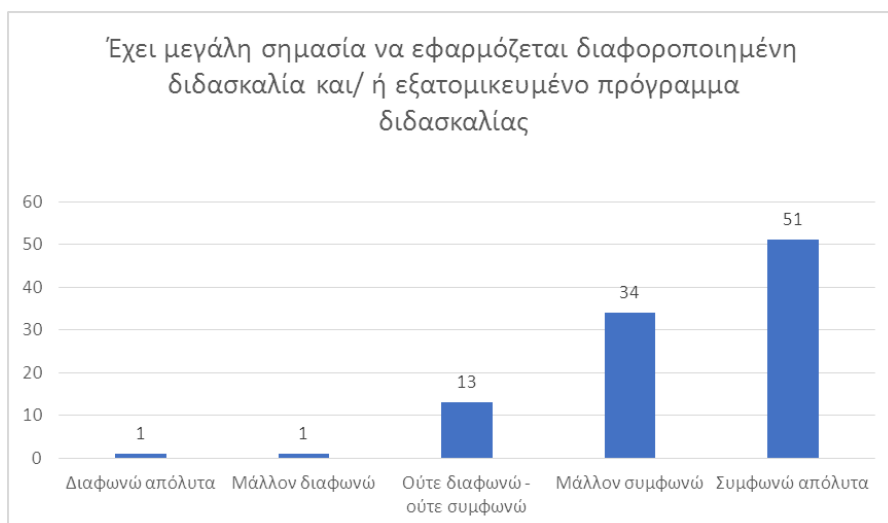
4.4.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία & εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το εάν έχει μεγάλη σημασία να εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία και/ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Περίπου οι μισοί ερωτηθέντες (51%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.29

Διαφοροποιημένη διδασκαλία & εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	1	1,0	1,0	2,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	13,0	13,0	15,0
Μάλλον συμφωνώ	34	34,0	34,0	49,0
Συμφωνώ απόλυτα	51	51,0	51,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.29

Διαφοροποιημένη διδασκαλία & εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας

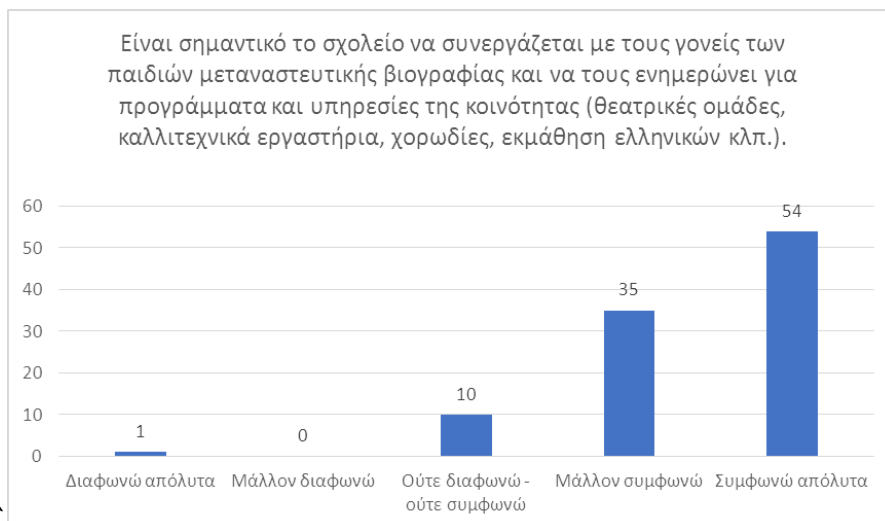
4.4.3 Συνεργασία με γονείς παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας

Το τρίτο ερώτημα ήταν σχετικό με τη σημασία του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας και να τους ενημερώνει για προγράμματα και υπηρεσίες της κοινότητας (θεατρικές ομάδες, καλλιτεχνικά εργαστήρια, χορωδίες, εκμάθηση ελληνικών κλπ.). Περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (54%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ κανείς δεν απάντησε «Μάλλον διαφωνώ». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.30

Συνεργασία με γονείς παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	10	10,0	10,0	11,0
Μάλλον συμφωνώ	35	35,0	35,0	46,0
Συμφωνώ απόλυτα	54	54,0	54,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.30

Συνεργασία με γονείς παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας

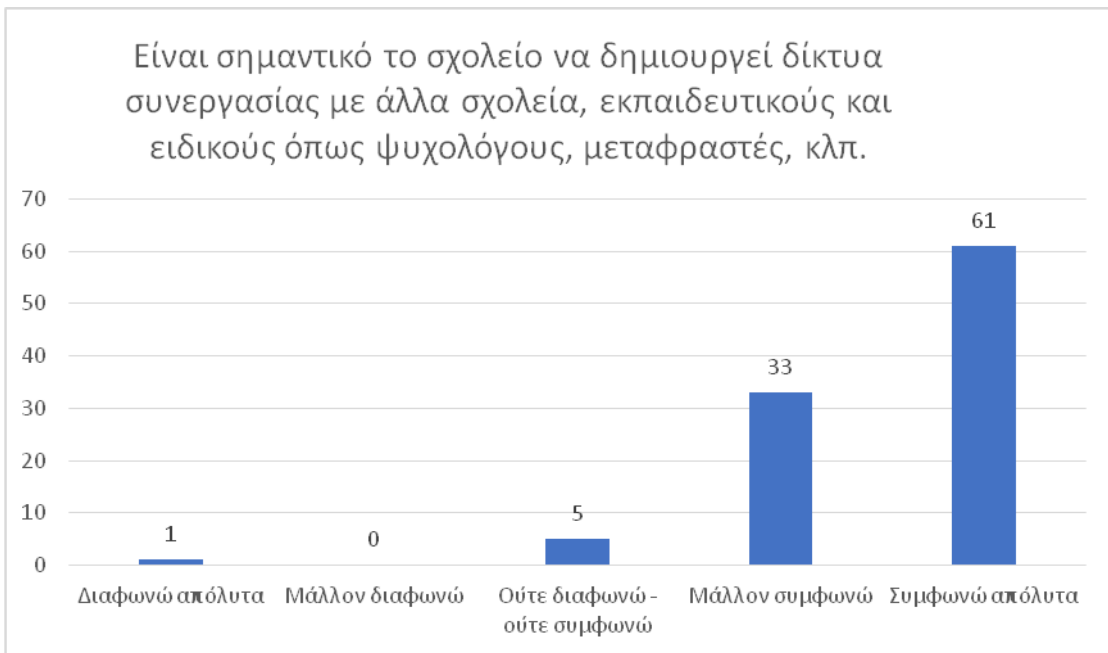
4.4.4 Δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε στο αν είναι σημαντικό το σχολείο να δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς όπως ψυχολόγους, μεταφραστές, κλπ. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (61%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ κανείς δεν απάντησε «Μάλλον διαφωνώ». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.31

Δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	5,0	5,0	6,0
Μάλλον συμφωνώ	33	33,0	33,0	39,0
Συμφωνώ απόλυτα	61	61,0	61,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.31

Δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς

4.4.5 Δραστηριότητες παρουσίασης κουλτούρας μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας

Η πέμπτη ερώτηση σχετιζόταν με το αν είναι σημαντικό το σχολείο να οργανώνει δραστηριότητες όπου παρουσιάζεται η κουλτούρα των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας. Σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι (47%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ κανείς δεν απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.32

Δραστηριότητες παρουσίασης κουλτούρας μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0	0,0	0,0
Μάλλον διαφωνώ	3	3,0	3,0	4,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	12,0	12,0	16,0
Μάλλον συμφωνώ	38	38,0	38,0	53,0
Συμφωνώ απόλυτα	47	47,0	47,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.32

Δραστηριότητες παρουσίασης κουλτούρας μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας

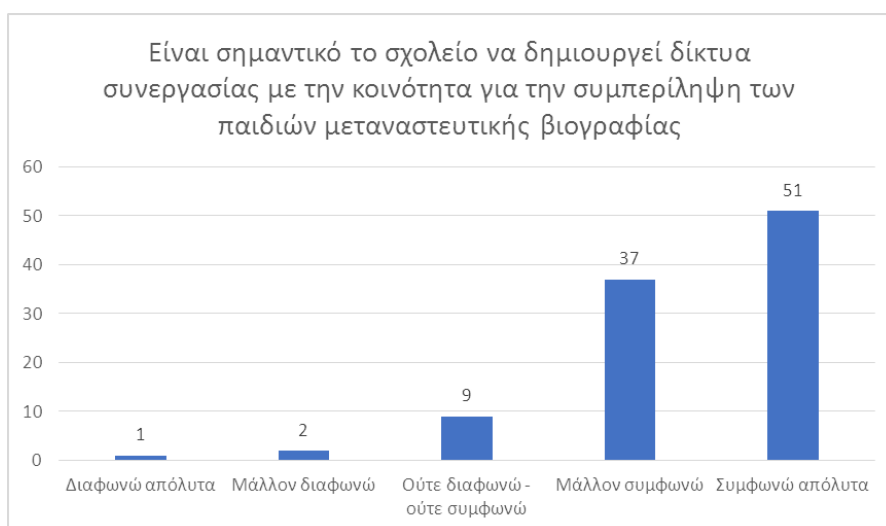
4.4.6 Δίκτυα συνεργασίας με την κοινότητα για συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το πόσο σημαντικό είναι το σχολείο να δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με την κοινότητα για τη συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας. Οι μισοί σχεδόν ερωτηθέντες (51%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.33

Δίκτυα συνεργασίας για συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	2	2,0	2,0	3,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	9,0	9,0	12,0
Μάλλον συμφωνώ	37	37,0	37,0	49,0
Συμφωνώ απόλυτα	51	51,0	51,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.33

Δίκτυα συνεργασίας για συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας

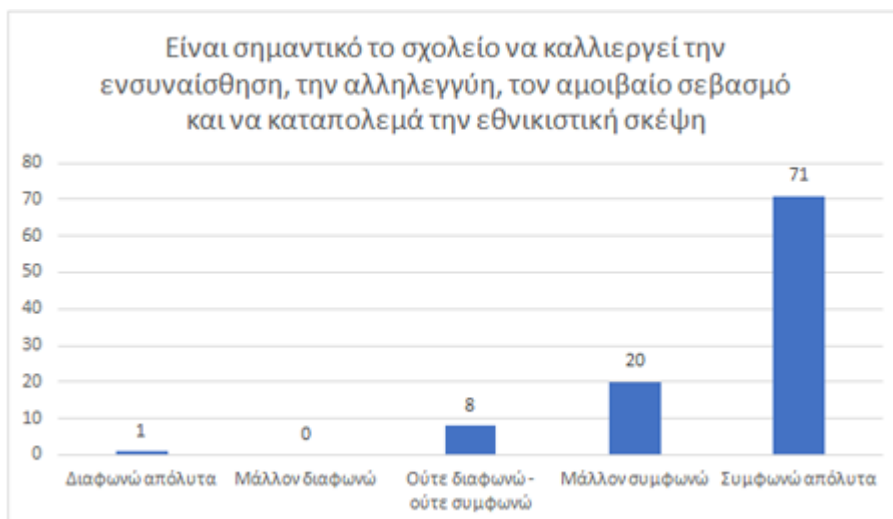
4.4.7 Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού και καταπολέμηση εθνικιστικής σκέψης

Το τελευταίο κλειστού τύπου ερώτημα αφορούσε στο πόσο σημαντικό είναι το σχολείο να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον αμοιβαίο σεβασμό και να καταπολεμά την εθνικιστική σκέψη. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι (71%) απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ κανείς δεν απάντησε «Μάλλον διαφωνώ». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 4.34

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού και καταπολέμηση εθνικιστικής σκέψης

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
Μάλλον διαφωνώ	0	0,0	0,0	1,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	8,0	8,0	9,0
Μάλλον συμφωνώ	20	20,0	20,0	29,0
Συμφωνώ απόλυτα	71	71,0	71,0	100,0
Σύνολο	100	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.34

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού και καταπολέμηση εθνικιστικής σκέψης

4.4.8 Καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας και εκπαίδευσης για την πολιτειότητα

Η όγδοη ερώτηση ήταν μικτού τύπου (διπλής επιλογής κι ανάλογα την απάντηση ανοικτού τύπου) και είχε να κάνει με το εάν το σχολείο του εκάστοτε ερωτώμενου εκπαιδευτικού καλλιεργούσε ή όχι τη δημοκρατική κουλτούρα και την εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Σε περίπτωση που απαντούσαν «Ναι», έπρεπε να γράψουν ποιες πρακτικές ακολουθούνταν.

Για καλύτερη διαχείριση κι επεξεργασία των αποτελεσμάτων, ομαδοποιήθηκαν οι διάφορες παρεμφερείς απαντήσεις. Κάποιοι εκ των ερωτηθέντων έγραψαν παραπάνω από μία πρακτικές ως απάντηση, γι' αυτόν τον λόγο στους πίνακες το ποσοστό υπολογίστηκε ανάλογα με τον συνολικό αριθμό απαντήσεων και όχι με τον αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Περίπου 1 στους 10 εκπαιδευτικούς απάντησαν μονολεκτικά «Ναι» ή «Όχι», ενώ το 9% των απαντήσεων ήταν είτε «Ναι, μέσω δικτύων συνεργασίας» είτε «Ναι, μέσω δράσεων ενημέρωσης».

Οι ομαδοποιημένες απαντήσεις φαίνονται στον σχετικό πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν.

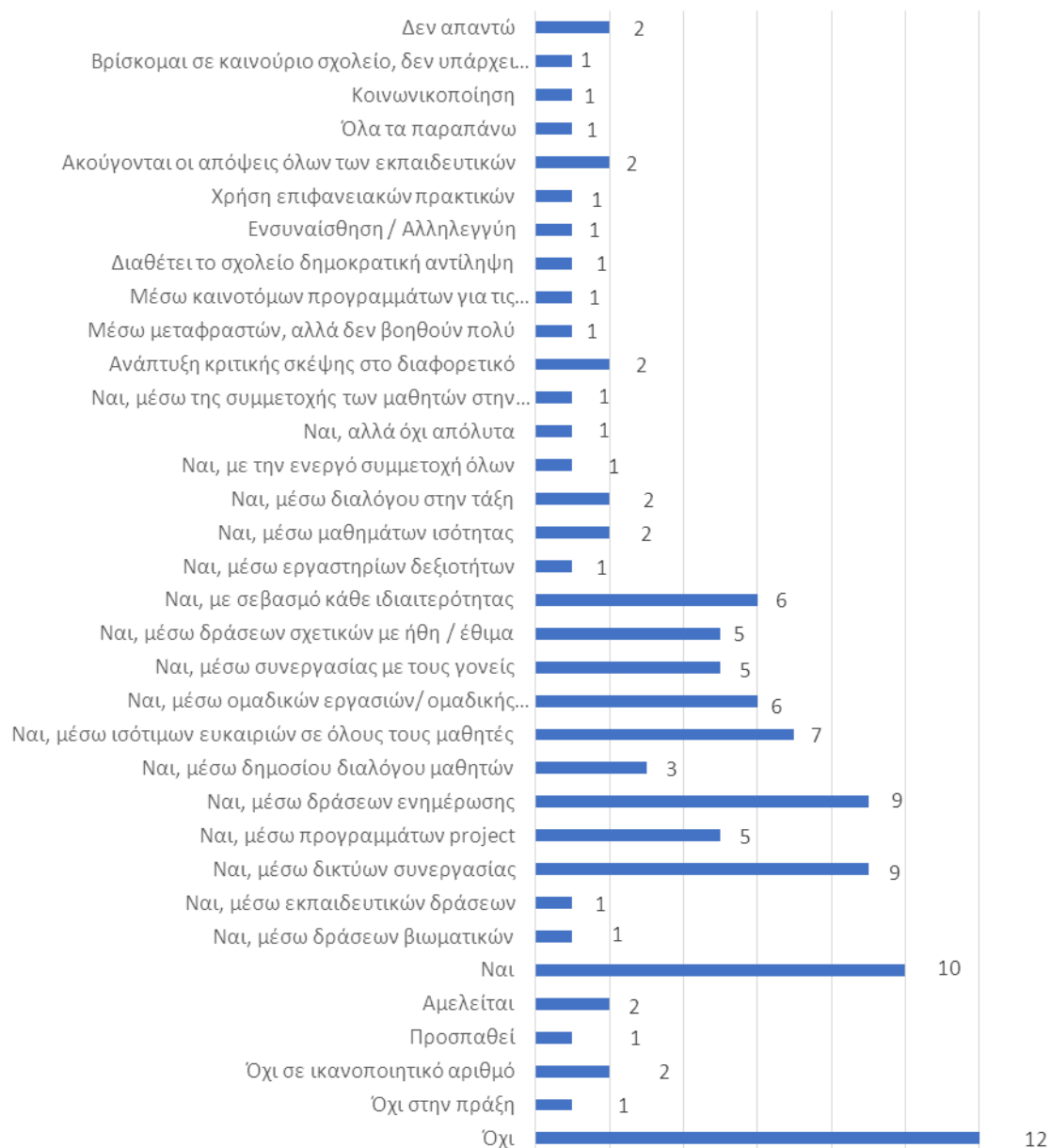
Πίνακας 4.35

Καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας και εκπαίδευσης για την πολιτειότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	12	11,22
Όχι στην πράξη	1	0,93
Όχι σε ικανοποιητικό αριθμό	2	1,87
Προσπαθεί	1	0,93
Αμελείται	2	1,87
Ναι	10	9,35
Ναι, μέσω δράσεων βιωματικών	1	0,93
Ναι, μέσω εκπαιδευτικών δράσεων	1	0,93
Ναι, μέσω δικτύων συνεργασίας	9	8,42
Ναι, μέσω προγραμμάτων project	5	4,68
Ναι, μέσω δράσεων ενημέρωσης	9	8,42
Ναι, μέσω δημοσίου διαλόγου μαθητών	3	2,81
Ναι, μέσω ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές	7	6,55

Ναι, μέσω ομαδικών εργασιών/ ομαδικής συμπεριφοράς	6	5,61
Ναι, μέσω συνεργασίας με τους γονείς	5	4,68
Ναι, μέσω δράσεων σχετικών με ήθη / έθιμα	5	4,68
Ναι, με σεβασμό κάθε ιδιαιτερότητας	6	5,61
Ναι, μέσω εργαστηρίων δεξιοτήτων	1	0,93
Ναι, μέσω μαθημάτων ισότητας	2	1,87
Ναι, μέσω διαλόγου στην τάξη	2	1,87
Ναι, με την ενεργό συμμετοχή όλων	1	0,93
Ναι, αλλά όχι απόλυτα	1	0,93
Ναι, μέσω της συμμετοχής των μαθητών στην διαμόρφωση κανόνων του σχολείου	1	0,93
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης στο διαφορετικό	2	1,87
Μέσω μεταφραστών, αλλά δεν βοηθούν πολύ	1	0,93
Μέσω καινοτόμων προγραμμάτων για τις δημοκρατικές αρχές	1	0,93
Διαθέτει το σχολείο δημοκρατική αντίληψη	1	0,93
Ενσυναίσθηση / Αλληλεγγύη	1	0,93
Χρήση επιφανειακών πρακτικών	1	0,93
Ακούγονται οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών	2	1,87
Όλα τα παραπάνω	1	0,93
Κοινωνικοποίηση	1	0,93
Βρίσκομαι σε καινούριο σχολείο, δεν υπάρχει ταυτότητα	1	0,93
Δεν απαντώ	2	1,87
Σύνολο	107	100,0

Καλλιεργεί το σχολείο σας τη δημοκρατική κουλτούρα και την εκπαίδευση για την πολιτειότητα; Αν ναι, ποιες πρακτικές ακολουθούνται;



Διάγραμμα 4.35

Καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας και εκπαίδευσης για την πολιτειότητα

4.4.9 Πρακτικές όπου η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η τελευταία ερώτηση της έρευνας έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος και κουλτούρας που εστιάζει σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Οι επικρατέστερες απαντήσεις ήταν «Εκδηλώσεις / δράσεις / ημερίδες», «Κατάρτιση εκπαιδευτικών», «Μέσω δικτύων συνεργασίας» & «Συνεργασία με τους γονείς». Ακολουθούν ο σχετικός πίνακας και το σχετικό διάγραμμα.

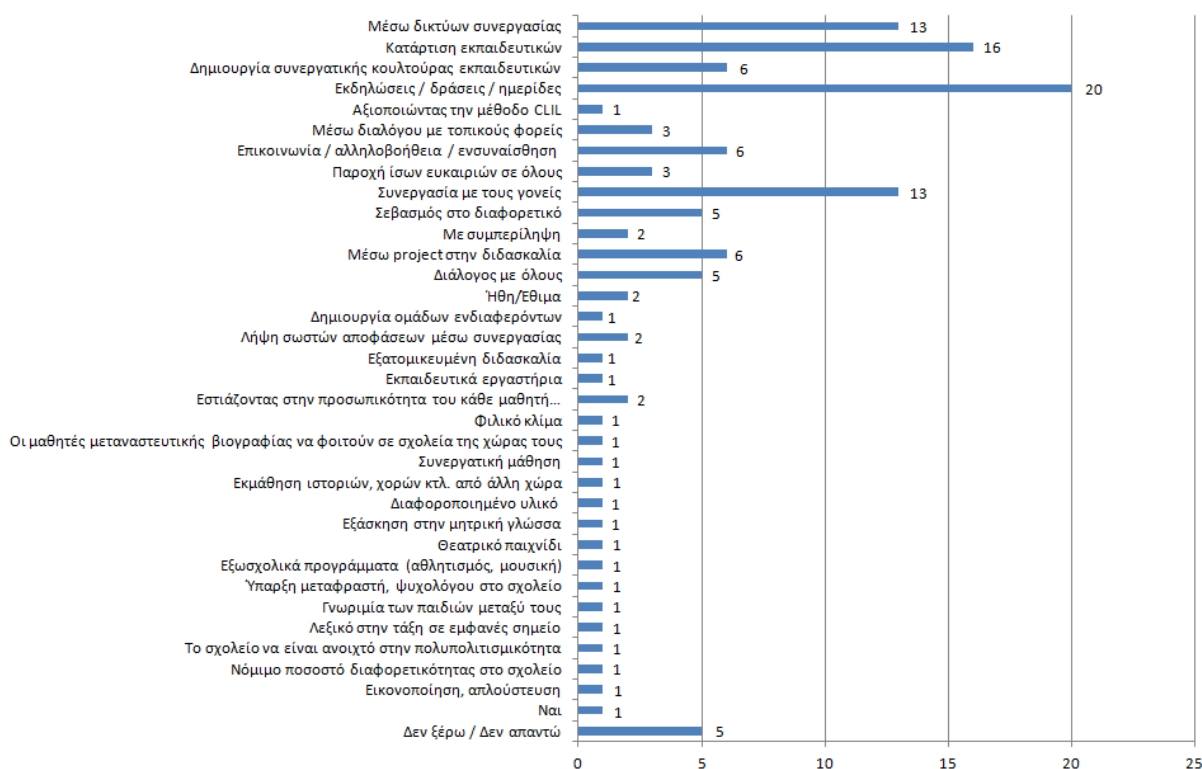
Πίνακας 4.36

Πρακτικές όπου η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μέσω δικτύων συνεργασίας	13	10,15
Κατάρτιση εκπαιδευτικών	16	12,50
Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας εκπαιδευτικών	6	4,7
Εκδηλώσεις / δράσεις / ημερίδες	20	15,62
Αξιοποιώντας την μέθοδο CLIL	1	0,78
Μέσω διαλόγου με τοπικούς φορείς	3	2,36
Επικοινωνία / αλληλοβοήθεια / ενσυναίσθηση	6	4,7
Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους	3	2,36
Συνεργασία με τους γονείς	13	10,15
Σεβασμός στο διαφορετικό	5	3,9
Με συμπερίληψη	2	1,56
Μέσω project στην διδασκαλία	6	4,7
Διάλογος με όλους	5	3,9
Ήθη / Έθιμα	2	1,56
Δημιουργία ομάδων ενδιαφερόντων	1	0,78
Λήψη σωστών αποφάσεων μέσω συνεργασίας	2	1,56
Εξατομικευμένη διδασκαλία	1	0,78
Εκπαιδευτικά εργαστήρια	1	0,78
Εστιάζοντας στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή μεταναστευτικής βιογραφίας	2	1,56
Φιλικό κλίμα	1	0,78
Οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας να φοιτούν σε σχολεία της χώρας τους	1	0,78
Συνεργατική μάθηση	1	0,78
Εκμάθηση ιστοριών, χορών κτλ. από άλλη χώρα	1	0,78
Διαφοροποιημένο υλικό	1	0,78
Εξάσκηση στην μητρική γλώσσα	1	0,78

Θεατρικό παιχνίδι	1	0,78
Εξωσχολικά προγράμματα (αθλητισμός, μουσική)	1	0,78
Ύπαρξη μεταφραστή, ψυχολόγου στο σχολείο	1	0,78
Γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους	1	0,78
Λεξικό στην τάξη σε εμφανές σημείο	1	0,78
Το σχολείο να είναι ανοιχτό στην πολυπολιτισμικότητα	1	0,78
Νόμιμο ποσοστό διαφορετικότητας στο σχολείο	1	0,78
Εικονοποίηση, απλούστευση	1	0,78
Ναι	1	0,78
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	5	3,9
Σύνολο	128	100,0

Σε συνέχεια των ανωτέρω, προτείνετε πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος και κουλτούρας που εστιάζει σε κάθε άτομο ξεχωριστά



Διάγραμμα 4.36

Πρακτικές όπου η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Η Θέση των Γυναικών στην Εκπαίδευση

Ο βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσουμε τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση και υποστήριξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σήμερα. Αρχικά, το ποσοστό των γυναικών που απάντησαν ήταν 66%, ενώ των ανδρών 34%. Αυτά τα ποσοστά συμφωνούν απόλυτα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2014-15, όπου περίπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών (σε όλες τις βαθμίδες) είναι γυναίκες. Δηλαδή αναλογούν περίπου δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί για κάθε άνδρα, όπως φαίνεται και στο κάτωθι διάγραμμα:



Διάγραμμα 4.37 Συνολική αναλογία ανδρών-γυναικών εκπαίδευσης

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες, διότι οι γυναίκες στην Ελλάδα υπήρξαν για πολλά χρόνια θύματα ρατσισμού και διακρίσεων, ακόμη και σε γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, όπως αυτό του εκπαιδευτικού (Ντούλας, 2018). Γενικά το επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται ιδεώδες για τη γυναίκα, επειδή σε αυτήν την περίπτωση εναρμονίζεται πλήρως ο διπλός ρόλος της εργαζόμενης και της συζύγου/μητέρας. Με άλλα λόγια, η οικογενειακή ζωή συμπλέει με τη διδασκαλία (Drudy, 2008). Επομένως, η διαχείριση λεπτών θεμάτων όπως είναι η διαπολιτισμικότητα και η ετερότητα, διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Όσον αφορά τη σχολική ηγεσία, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ακόμη και σήμερα καταλαμβάνουν σημαντικά λιγότερες διοικητικές θέσεις, τόσο σε ιδιωτικά όσο και σε δημόσια σχολεία, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Αυτό επιβεβαιώνει την ανδροκρατία στον χώρο της εργασίας όσον αφορά την ανάληψη καθηκόντων ευθύνης (Γιαννακοπούλου, 2009). Γι' αυτόν τον λόγο, ένα πολύ μικρό ποσοστό (14%) εκ των ερωτώμενων απάντησαν πως κατέχουν θέση διευθύντριας-ή, προϊσταμένης-ου στο σχολείο όπου υπηρετούν.

5.2 Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προέκυψε από την έρευνα πως ένα μεγάλο ποσοστό (64%) των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ ένας στους δέκα έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Αντίθετα, όσον αφορά τη διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία μόλις το ένα τρίτο έχει παρακολουθήσει αντίστοιχο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης, ακόμη και σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Πράγματι, έχει παρατηρηθεί πως τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί τα προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονται με θέματα όπως η ετερότητα, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της εφημερίδας «Καθημερινή» (Λακασάς, 2022), η πανδημία έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό. Λόγω της επιβληθείσας καραντίνας, η κυβέρνηση ξεκίνησε την τηλεεκπαίδευση σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Μάλιστα, η UNICEF, μια από τις μεγαλύτερες διεθνείς οργανώσεις που μάχονται για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, σε συμφωνία με το Υπουργείο Παιδείας, ήταν η υπεύθυνη για τη μετάφραση του κειμένου των οδηγιών για τη σύγχρονη, αλλά και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για μαθητές και γονείς σε 11 γλώσσες και διαλέκτους (Λακασάς, 2022). Παράλληλα, ξεκίνησαν αρκετά δωρεάν και μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα, όπως το «Εκπαίδευση για την Ένταξη», το οποίο διενεργήθηκε από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Κρήτης με το Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα, με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Όλα αυτά τα προγράμματα έχουν ως σκοπό τη βελτίωση των

διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν σε πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα.

Η κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός πολυπολιτισμικού σχολείου είναι πρωτεύουσας σημασίας, διότι η σωστή ενημέρωση σε θέματα πολιτισμικών διαφορών, ευνοεί τη διεργασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Παπαναούμ, 2008). Οι εκπαιδευτικοί την περίοδο της πανδημίας είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν διαδικτυακά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ώστε να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας και να αντεπεξέρχονται σε πρακτικά θέματα διδασκαλίας, που προκύπτουν από τη συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Είναι εντυπωσιακό ότι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (53%) εκτός από το βασικό πτυχίο, διαθέτουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αυτό δείχνει πως σε ορισμένα επαγγέλματα, όπως του δασκάλου/νηπιαγωγού, είναι σχεδόν επιβεβλημένη η διαρκής εκπαίδευση και βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για την τρέχουσα πραγματικότητα.

Πράγματι, πλέον η πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία κι εν γένει στην ελληνική κοινωνία αποτελεί γεγονός, δοθέντος ότι ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπου κυριαρχούν τα υπερεθνικά οικονομικά συστήματα και η μεταναστευτική πολιτική (Κεσίδου, 2008). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα, αφού το 32% των ερωτώμενων αποκρίθηκε πως το σχολείο όπου υπηρετούν υπάρχουν περισσότεροι από 10 πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Μάλιστα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν πως είναι επαρκείς και αποτελεσματικοί να διαχειριστούν την πολιτισμική ανομοιογένεια στο σχολείο. Σε αυτό σίγουρα έχει συμβάλει τόσο η κατάλληλη επιμόρφωσή τους στο αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όσο και η εμπειρία τους στον τομέα της παιδείας, αφού τέσσερις στους δέκα έχουν περισσότερα από δέκα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

5.3 Μοντέλα Εκπαίδευσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (75%) δήλωσαν πως είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης όπου διδάσκουν. Μέχρι πρότινος επικρατούσε η μονοπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, όπου το σχολείο δεν ακολουθούσε τις κοινωνικές εξελίξεις και οι εκπαιδευτικοί δεν άλλαζαν τον τρόπο διδασκαλίας τους ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Rios, 1993). Πλέον, φαίνεται πως το διδακτικό

προσωπικό έχει λάβει γνώση των διαφοροποιημένων κοινωνικών συνθηκών και της νέας τάξης πραγμάτων που έχει φέρει η πολυπολιτισμικότητα. Μάλιστα, περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους (55%) θεωρούν ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικές μονάδες ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), αλλά στα γενικά σχολεία. Δηλαδή, πιστεύουν πως οι αλλοδαποί, οι αλλόθρησκοι και οι αλλόγλωσσοι μαθητές δε θα πρέπει να απομονώνονται και να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά από τους υπόλοιπους μαθητές. Σύμφωνα με το δελτίο τύπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αθήνα, 4/10/2016) «Με την ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ η ελληνική πολιτεία ανταποκρίνεται με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ώριμο στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, που συνιστά θέμα πολυσύνθετο και εξίσωση με πολλούς αγνώστους». Σίγουρα οι ΔΥΕΠ δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής στους μαθητές και βοηθούν στη σταδιακή ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία και την κοινωνικοποίησή τους (Χατζηκωνσταντίνου, 2020). Ωστόσο, εμφωλεύει ο κίνδυνος οι μαθητές να νιώσουν κοινωνικά αποκλεισμένοι λόγω του διαφορετικού σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο παρακολουθούν τα μαθήματα και της ιδιαίτερης μεταχείρισής τους από την πολιτεία (Μοσχονάς, 2001).

Η λειτουργία τέτοιων δομών συντελεί στην ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, χωρίς όμως να τους δίδεται η ευκαιρία να εκφράσουν τη διαφορετικότητά τους τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο βίο. Οι εκπαιδευτικοί πια δεν αποδέχονται τα μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης κι έχουν στραφεί σε πιο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτήτων. Έτσι, οι περισσότεροι (85%) ερωτηθέντες εφαρμόζουν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ενεργός συμμετοχή όλων, παροχή κινήτρων και πρωτοβουλιών, διαφοροποιημένη/ εξατομικευμένη διδασκαλία). Το συμπεριληπτικό σχολείο υπερέχει σε σχέση με το αφομοιωτικό και το ενταξιακό σχολείο και η συμπερίληψη λογίζεται ως η πιο ευεργετική κατάσταση για τους αλλοδαπούς μαθητές (Grant & Sleeter, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται σύμφωνα με το συμπεριληπτικό μοντέλο μπορούν με κριτική σκέψη να προσδιορίζουν τη σημασία των προσωπικών πρακτικών τους, του τρόπου διδασκαλίας τους και των τακτικών που υιοθετούν προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης (Petrou, Angelides & Leigh, 2009). Φυσικά, τέτοιες παιδαγωγικές ενέργειες θα πρέπει,

προκειμένου να έχουν επιτυχία, να συνοδεύονται από την αντίστοιχη επιμόρφωση και κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

5.4 Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικές Τάξεις

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε σχολεία όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο και στις περισσότερες περιπτώσεις λαμβάνονται υπόψη οι φωνές όλων των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι ευρέως παραδεκτό πως αποτελεί το κύριο γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων ενέχει κοινωνικούς και πολιτικούς κινδύνους που έχουν άμεση συνάρτηση με μη ανεκτικές κοινωνίες (Dragonas, Frangoudaki & Inglessi 1996· Gundara, 2000). Στις σχολικές μονάδες των χωρών υποδοχής μεταναστών είναι σημαντικό οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να απολαμβάνουν όμοιες πολιτισμικές επαφές και να υπερτονίζεται η αποδοχή της διαφορετικότητας ως δικαιώματος (Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans, 2006). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον παιδαγωγό και θεολόγο Helmut Essinger, μία από τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η ενσυναίσθηση, όπου οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να επιδεικνύουν ζωνρό ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα και τη δύσκολη κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει ο πλησίον τους (Κεσίδου, 2008).

Η πολυφωνία αποτελεί κι εκείνη σημαντικό συστατικό στοιχείο των δημοκρατικών και κοινωνικά δίκαιων κοινωνιών, όπου οι πολίτες συνυπάρχουν αρμονικά, παρά την όποια πολιτισμική ετερογένεια. Ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να κατανοήσει θέματα σχετικά με την ετερότητα και να προσεγγίσει τους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, θα πρέπει πρώτα να τους αφουγκραστεί. Άρα, ο διδάσκων όταν λαμβάνει υπόψη όλες οι γνώμες των μαθητών, είναι σε θέση να κατανοήσει ολιστικά τις δυσκολίες και τα προβλήματά τους. Επίσης, είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι στο 80% των περιπτώσεων, ακούγονται οι γνώμες όλων και λαμβάνονται υπόψη στη λήψη αποφάσεων, ενώ ενθαρρύνεται και η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στην τάξη. Εάν δε συμμετέχουν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο μάθημα και στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, καθίσταται δύσκολη η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της εργασίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στηρίζει και βοηθά τους μαθητές σε κάθε πρόβλημα, υιοθετώντας πρακτικές που προλαμβάνουν

καταστάσεις, αντί να αντιμετωπίζονται εκ των υστέρων. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης των δυσκολιών που βιώνουν οι μαθητές λόγω της διαφορετικότητάς τους, δείχνει πως οι διδάσκοντες δεν έχουν μόνο την εμπειρία, την αντίληψη και τη σωστή κατάρτιση, αλλά και την πολιτισμική ετοιμότητα και δεξιότητα, που χρειάζεται σε τέτοιες καταστάσεις. Βέβαια, όσο πιο ελεύθερο πεδίο δράσης έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αποτελεσματικοί θα είναι και στη διαχείριση ζητημάτων που άπτονται της διαπολιτισμικότητας. Συνεπώς, εφόσον το 72% των ερωτώμενων αποκρίθηκαν πως υπάρχουν περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών στο σχολείο όπου εργάζονται, σημαίνει πως μπορούν να εφαρμοστούν οι πρακτικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να αναδειχτούν ιδέες κι εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (Leithwood & Jantzi, 2000).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζεται σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου δίνεται αξία σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Αυτό συμφωνεί με τη γενική πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι πιο μαθητοκεντρική, δηλαδή να συνυπολογίζει το σύνολο των εμπειριών και των δυνατοτήτων του εκάστοτε μαθητή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Η «μαθητοκεντρική» εκπαίδευση εστιάζει αφενός ατομικά στους μαθητές (στο υπόβαθρό τους, τις ικανότητές τους, τα βιώματά τους, τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους, τις ανάγκες τους, τις ενασχολήσεις τους) κι αφετέρου σε διδακτικές εφαρμογές που είναι πιο αποδοτικές στην εμπύχωση, ουσιαστική μόρφωση και επιτυχία για όλους τους μαθητές (McCombs & Vakili, 2005).

Επιπλέον, εκτός από τη «μαθητοκεντρική» πρακτική, οι δάσκαλοι/νηπιαγωγοί ενεργούν και ως καταλύτες της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στις διαδικασίες κι εκδηλώσεις της τάξης, ώστε να υλοποιούν διαδικασίες «πολιτισμικού συγκρητισμού» (Bhabha, 1995). Πράγματι, περίπου οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος δουλεύουν σε σχολεία, όπου προωθείται η συνεργατική κουλτούρα, ενώ συγχρόνως αποτυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι καθώς και ποιοι είναι υπεύθυνοι για την επίτευξη καθενός από αυτούς.

5.5 Τρόποι Διδασκαλίας

Η μία εκ των ανοικτού τύπου ερωτήσεων αφορούσε στο κατά πόσον οι ερωτηθέντες προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης τους. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας που συμπεριλαμβάνει

όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές καταβολές τους. Προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους, ώστε να καλύψουν γλωσσικά εμπόδια, αλλά και να εξηγήσουν σε όλους τους μαθητές τη διαφορετικότητα και τον σεβασμό σε αυτή. Επίσης, διαμορφώνουν το κατάλληλο υλικό για τους μαθητές χρησιμοποιώντας μέσα οπτικοποίησης και την πολυαισθητηριακή μέθοδο, και τροποποιούν τις δραστηριότητες ανάλογα με το ενδιαφέρον, τις απαιτήσεις και τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών. Αυτό συνάδει απόλυτα με τον Οδηγό Επιμόρφωσης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (Παπαναούμ, 2008), σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί που προσδοκούν την εξασφάλιση συνθηκών ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές, προσαρμόζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους στις ανάγκες και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών σε προσωπικό και ατομικό επίπεδο.

Επίσης, σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος προκρίνει και την εξατομικευμένη προσέγγιση διδασκαλίας. Επομένως, δίνουν φωνή σε όλα τα παιδιά της τάξης τους να μεταφέρουν τις δικιές τους εμπειρίες από τον δικό τους πολιτισμό, δημιουργούνται ομαδικές δραστηριότητες με στόχο τη συμπερίληψη και ανάλογα με το μαθησιακό τους υπόβαθρο γίνεται και εξατομικευμένη διδασκαλία. Δηλαδή, μελετούν το υπόβαθρο κάθε μαθητή ξεχωριστά και δίνουν τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Παράλληλα δίνουν έμφαση σε ατομικές δεξιότητες μαθητών και σε ιδιαίτερες αδυναμίες τους.

Από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου συνάγεται και το συμπέρασμα ότι σημαντικό ρόλο στην επιλογή και διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας παίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή και η μελέτη αυτού. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών κυρίως από την οικογένεια ή και από συναδέλφους τους, που το γνωρίζουν. Εν συνεχεία, προσπαθούν να αναδείξουν κοινά χαρακτηριστικά των πολιτισμών και να παρουσιάσουν στο σύνολο της τάξης στοιχεία του πολιτισμικού υποβάθρου των παιδιών. Στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής τους, δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά από άλλες χώρες να μιλήσουν για τη γλώσσα τους, τα ήθη και τα έθιμα τους κι έτσι να νιώσουν αποδοχή, αλλά και όλα τα παιδιά να αποκομίσουν κάτι μέσα από αυτό.

5.6 Δεξιότητες για Αποτελεσματική Ηγεσία

Ένα άλλο ερώτημα που τέθηκε στους ανθρώπους που συμμετείχαν στην έρευνα είχε να κάνει με τις δεξιότητες που θεωρούν σημαντικές για μια αποτελεσματική ηγεσία σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Οι περισσότεροι θεωρούν σημαντικές τις επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες, που αφορούν τη λήψη αποφάσεων και διαχείριση συγκρούσεων και καταδεικνύουν την κριτική σκέψη. Πιστεύουν πως αν υπάρχει σωστή επικοινωνία και ενσυναισθητική στάση στην ηγεσία, πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν λύνονται ευκολότερα. Έτσι, ακολουθούν επικοινωνιακές και συλλογικές πρακτικές λήψης αποφάσεων/πρωτοβουλιών, σε συνεργασία αρκετές φορές και με τους γονείς, ώστε να διευθετηθούν οι συγκρούσεις και να αντιμετωπιστούν τα διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δρουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις και να θέτουν σε λειτουργία τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αποτελεί η ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους δεξιότητας, να παρέχουν, με άλλα λόγια, την ευκαιρία μιας γόνιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών (Arasaratnam & Doerfel, 2005· Le Roux, 2002). Επομένως, οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέρχονται σε τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με αλλοδαπούς μαθητές, αφού όταν στο μάθημα εμπλέκονται περισσότεροι από ένας πολιτισμοί, η γόνιμη επικοινωνία αποτελεί συνθήκη για την τελεσφόρο μετάδοση της γνώσης (Van Der Linde, 1997). Εξάλλου, η ορθή αγωγή και διδασκαλία, για να επιτύχουν τους στόχους τους, προϋποθέτουν μια ανεμπόδιστη επικοινωνία τόσο μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών (Παπαναούμ, 2008).

Φυσικά, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, είναι εξίσου σημαντικές. Γι' αυτόν τον λόγο προσπαθούν να παίρνουν πρωτοβουλίες προς όφελος της σχολικής μονάδας και των παιδιών, σεβόμενοι, πάντα, τα μέλη της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί, εν γένει, πρέπει να έχουν δυναμισμό, ώστε να μπορούν να επιβληθούν, αλλά συγχρόνως να ακούν κι όλες τις απόψεις και να είναι ανοιχτόμυαλοι. Με αυτόν τον τρόπο προβάλλονται τα οφέλη της συνεργασίας και της ομαδικότητας και δίδονται κίνητρα σε όλους. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το διδακτικό προσωπικό οφείλει να παίρνει πρωτοβουλίες για

την πραγμάτωση διαπολιτισμικά προσανατολισμένων πρακτικών σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Κεσίδου, 2008).

5.7 Ανασταλτικοί Παράγοντες Συμπερίληψης

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το συμπεριληπτικό μοντέλο θεωρείται η πλέον αποδοτική προσέγγιση της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως ο πιο σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας της συμπερίληψης είναι οι απόψεις και η νοοτροπία των εκπαιδευτικών. Οι προκαταλήψεις, οι ρατσιστικές τάσεις/συμπεριφορές, η εθνικιστική ιδεολογία και οι στερεότυπες/συντηρητικές αντιλήψεις έρχονται σε ευθεία σύγκρουση με τις έννοιες του πλουραλισμού και της αποδοχής. Εάν οι διδάσκοντες δεν έχουν ενστερνιστεί πλήρως τις βασικές αξίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δε δύνανται να προσφέρουν στους μαθητές τους όλα εκείνα τα εφόδια και τις ικανότητες για μια επιτυχή αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμικά διαφοροποιημένων ατόμων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Επίσης, η σχολική ηγεσία δεν πρέπει να κωφεύει, αλλά να αφουγκράζεται όλους τους μαθητές και να δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους (Σαΐτης, 2014). Άρα, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών είναι ένας ακόμη αποτρεπτικός παράγοντας στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής πολιτικής.

Επίσης, η ελλιπής ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα δυσχεραίνουν το έργο τους. Η ύπαρξη μη εξειδικευμένου και κατάλληλα επιμορφωμένου διδακτικού προσωπικού, σε συνδυασμό με την έλλειψη εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής, δημιουργεί πολλά προβλήματα στην συμπερίληψη κι ένα αρνητικό κλίμα για τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

5.8 Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όπως κατέστη σαφές και σε προηγούμενα κεφάλαια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν να δίνουν πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, και να εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παράλληλα με ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Ακόμη, σύμφωνα με

τα ευρήματα της έρευνας, εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας και τους ενημερώνουν για προγράμματα και υπηρεσίες της κοινότητας, όπως θεατρικές ομάδες, καλλιτεχνικά εργαστήρια, χορωδίες, εκμάθηση ελληνικών κ.ά. Εξάλλου, μια σχολική μονάδα δεν αποτελείται μόνο από τα μέλη που βρίσκονται εντός αυτής, αλλά και από άλλα τόσα που βρίσκονται εκτός, όπως είναι οι γονείς, που είναι σε άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Everard & Morris, 1999).

Επιπροσθέτως, η συντριπτική πλειονότητα των ανθρώπων που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ακράδαντα πως είναι σημαντικό το σχολείο να δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς (ψυχολόγους και μεταφραστές), καθώς και να οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες παρουσιάζεται η κουλτούρα των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας. Οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου νιώθουν άνετα όταν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενσωματώνονται πολιτισμικά στοιχεία οικεία σε εκείνους. Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, θεωρούν πως έχει βαρύνουσα σημασία το σχολείο να καλλιεργεί αξίες όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο αλληλοσεβασμός και να καταπολεμά την εθνικιστική σκέψη. Εν ολίγοις, οι περισσότεροι διδάσκοντες ασπάζονται, τουλάχιστον στη θεωρία, τους τέσσερις θεμελιώδεις άξονες που περιλαμβάνει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κατά τον Helmut Essinger (Κεσίδου, 2008).

5.9 Καλλιέργεια Δημοκρατικής Κουλτούρας

Ένα από τα δύο τελευταία ανοικτού τύπου ερωτήματα αφορούσε στο εάν το σχολείο καλλιεργεί τη δημοκρατική κουλτούρα και την εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Η έννοια της πολιτειότητας σχετίζεται με την εθνικότητα και την άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων. Μάλιστα, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εκπαίδευση για την πολιτειότητα είτε αποτελεί γνωστικό αντικείμενο διαθεματικής διδασκαλίας είτε εντάσσεται σε ένα ή περισσότερα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Eurydice, 2005).

Αρκετοί εκ των ερωτηθέντων αποκρίθηκαν θετικά στο ερώτημα, τονίζοντας πως οι πρακτικές που υιοθετούνται είναι καινοτόμα προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού προς το διαφορετικό, στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και στην προώθηση των δημοκρατικών αρχών. Τοιούτοτρόπως, προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά από

άλλες χώρες να εκφράζονται και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ όποτε εμφανίζεται ρατσιστική συμπεριφορά, αντιμετωπίζεται κατευθείαν. Επίσης, διοργανώνονται εκδηλώσεις για να ενημερώνονται οι γονείς για την ιστορία, τα ήθη/έθιμα και την κουλτούρα των παιδιών από διάφορες χώρες. Παράλληλα, υιοθετείται και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, ώστε να αναπτύσσονται φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιοι εκπαιδευτικοί διεπίστωσαν πως τα τελευταία δύο χρόνια γίνεται προσπάθεια να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία και να ακολουθούνται δημοκρατικές πρακτικές.

Από την άλλη πλευρά, μερικοί ερωτηθέντες δεν θεωρούν πως το σχολείο καλλιεργεί τη δημοκρατική κουλτούρα και την εκπαίδευση για την πολιτειότητα σε ικανοποιητικό βαθμό. Η εκπαίδευση για την πολιτειότητα περιορίζεται συνήθως σε συζητήσεις μόνο εάν δοθεί το ερέθισμα από αλλοεθνή μαθητή ή απλώς από την ύπαρξή του στην τάξη και κυρίως σε ανάλογα κεφάλαια μαθημάτων, όπως, η μελέτη περιβάλλοντος. Οι πρακτικές που ακολουθούν είναι περισσότερο επιφανειακές και σε θεωρητικό επίπεδο. Η τήρηση των πρωτοκόλλων και της γραφειοκρατίας δεν αφήνουν τα περιθώρια για ουσιαστική εμπλοκή σε τέτοιου είδους ενέργειες. Σε πολλές περιπτώσεις, την εκπαίδευση των προσφύγων αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι των τμημάτων υποδοχής, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ιδιαίτερα. Επομένως, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα και η ελληνική πολιτεία έχει να κάνει ακόμη πολλά βήματα μέχρι να επιτευχθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός στα σχολεία και οι αλλοεθνείς μαθητές να νιώθουν πλήρως ενσωματωμένοι.

5.10 Πρακτικές Προώθησης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το τελευταίο ανοικτού τύπου ερώτημα προέτρεπε τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να προτείνουν πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μέσα από τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος και κουλτούρας που εστιάζει σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρότεινε εκδηλώσεις γνωριμίας με τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών κι εμπλοκή των παιδιών στη ζωή του σχολείου μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς, επίσης, ημερίδες αφιερωμένες στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπου θα ακούγονται οι

διαφορετικές φωνές των μαθητών και των οικογενειών τους και να αλληλεπιδρούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας με τις κουλτούρες άλλων λαών.

Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν πως βοηθούν στη διάδοση της διαπολιτισμικής κουλτούρας και τα επιμορφωτικά σεμινάρια προσαρμοσμένα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που καλλιεργούν αντιρατσιστικές συμπεριφορές και προωθούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας. Άρα, η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικότητας, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Μερικοί ερωτηθέντες ως πρακτική πρότειναν και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με όλους τους γονείς ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου. Πιστεύουν πως καλό θα είναι το σχολείο να ενημερώνει τους γονείς για φορείς που προωθούν πολιτισμικές δράσεις για άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να υπάρχει συνεργασία με μεταφραστές ή διερμηνείς για δυνατότητα εθελοντικής προσφοράς υπηρεσιών για τις οικογένειες των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να πραγματοποιούνται ατομικές συναντήσεις με τους γονείς και ενημέρωση/συζήτηση για την πορεία του παιδιού και να διοργανώνονται πολιτισμικά προγράμματα που εμπνέονται από τον πολιτισμό των παιδιών και των οικογενειών τους, όπως αναφέρει και ο Catarci (2014) και οι Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης (2013 & 2018).

Συνοψίζοντας, οι πρακτικές που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βασίζονται στις τρεις βασικές ομάδες ανθρώπων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Όμως, ιδανικά θα πρέπει όλα τα μέλη της εκάστοτε σχολικής μονάδας να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες που θα επιτρέπουν την πλήρη αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ίσων ευκαιριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και των σχολικών δραστηριοτήτων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

5.11 Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (54) νιώθουν επαρκείς και αποτελεσματικοί να διαχειριστούν την πολιτισμική ανομοιογένεια στο σχολείο.

Μάλιστα, οι περισσότεροι εξ αυτών (39) έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τον μείζονα ρόλο της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό επιβεβαιώνει και τον ισχυρισμό της Κεσίδου (2008), ότι δηλαδή η επιμόρφωση των διδασκόντων θεωρείται σήμερα ως ο βασικός πυρήνας της προετοιμασίας τους για να αντεπεξέλθουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη και να εφαρμόσουν τις αρχές και τις διαπολιτισμικά προσανατολισμένες διδακτικές μεθόδους.

Όπως αναλύθηκε και στην προηγούμενη ενότητα (Κεσίδου, 2008), ο βασικός σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι πρώτα απ' όλα να αποκτήσουν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως είναι η εξάλειψη ρατσιστικών πεποιθήσεων, η ανοχή της πολυπολιτισμικότητας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ευρύνοια κ.ά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας απορρέει ότι αρκετοί εκ των ερωτηθέντων φαίνεται να συμπλέουν με αυτές τις αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, το 70% των εκπαιδευτικών απάντησε πως στον σχολικό χώρο όπου εργάζονται, υιοθετείται η κουλτούρα στην οποία η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο, δηλαδή υπάρχει η αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπλέον, όσον αφορά τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, προτιμήθηκαν οι επικοινωνιακές σε σχέση με τις υπόλοιπες. Μάλιστα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο συγκεκριμένα τη σημασία της δεξιότητας της αποδοχής, του σεβασμού, της ανοιχτότητας, της άρνησης του ρατσισμού, του δημοκρατικού πνεύματος και της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί για να αναπτύξουν την ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και να ενδυναμώσουν την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Και για να θεωρηθεί επιτυχημένη και αποτελεσματική μια τέτοια επιμόρφωση, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τις προαναφερθείσες διαπολιτισμικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με την κριτική σκέψη και την ευελιξία σε εύρεση λύσεων (Παπαναούμ, 2004).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι εκτός από τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξίσου σημαντικές και αυτές που έχουν να κάνουν με την επίλυση προβλημάτων/διευθέτηση συγκρούσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτό συνάδει τόσο με τη θεώρηση ότι η μετασχηματιστική ηγεσία εκπορεύεται κυρίως μέσω των πρωτοβουλιών

που δίδονται στους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, 2000), όσο και με την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται περισσότερο με την αυτενέργεια των διδασκόντων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Συνεπώς, πολλές φορές ένας εκπαιδευτικός αντί να περιμένει την επίσημη πολιτική γραμμή του κράτους ή και του σχολείου για να ενεργήσει, χρειάζεται να βρίσκει ο ίδιος λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν και να παίρνει άμεσα αποφάσεις σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ότι σε πολλά σχολεία πλέον εφαρμόζονται αρκετές από τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (όπως η ενεργός συμμετοχή όλων, η παροχή κινήτρων και πρωτοβουλιών, η διαφοροποιημένη/εξατομικευμένη διδασκαλία). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις σε διάφορα άλλα ερωτήματα, που είχαν να κάνουν με την υποστήριξη της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών, την προώθηση της συνεργατικής κουλτούρας, την αποδοχή όλων των απόψεων στη λήψη αποφάσεων κλπ.

Μάλιστα, τον Μάρτιο του 2022 η Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων Νίκη Κεραμέως σε δήλωσή της σχετικά με την υποδοχή των μαθητών από την Ουκρανία στη χώρα μας ανέφερε μεταξύ άλλων: «Μεριμνούμε για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, την ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών χωρίς διακρίσεις, την ενίσχυση των Τάξεων Υποδοχής και των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων καθώς και για επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, την παρακολούθηση της φοίτησης των παιδιών και την επίλυση των ζητημάτων σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος μας, η διαμόρφωση ενός ουσιαστικά συμπεριληπτικού σχολείου».

Φαίνεται, λοιπόν, πως η Ελληνική πολιτεία είναι πια προσανατολισμένη προς το συμπεριληπτικό μοντέλο, που θεωρείται το πιο ωφέλιμο και αποτελεσματικό (Grant & Sleeter, 2005). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, δεν αρκεί να εκσυγχρονιστεί και να αναβαθμιστεί το σχολείο, αλλά πρέπει ταυτόχρονα να αναδιαμορφωθεί το πολιτισμικό και πολιτικό σύνολο των συνθηκών και παραμέτρων εντός των οποίων εντάσσεται και νοηματοδοτείται η σχολική εκπαίδευση (Hajisoteriou, 2009). Δηλαδή, η συμπερίληψη δεν αποσκοπεί απλώς στις υψηλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, αλλά έχει ευρύτερους στόχους σχετικά με την ομαλή λειτουργία των ανθρώπινων σχέσεων σε ένα πολυμορφικό περιβάλλον (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Πράγματι, από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η υψηλή σχολική απόδοση των μεταναστών μαθητών δεν είναι αυτοσκοπός για τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διδασκαλία τους προσπαθούν να δίνουν τον λόγο σε όλους τους μαθητές, να προωθούν τον διαπολιτιστικό διάλογο, να δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο μάθημα όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής ή θρησκείας, να δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές από άλλες χώρες να μιλήσουν στην τάξη για τη γλώσσα τους, την κουλτούρα τους, τα ήθη και τα έθιμα τους. Κάτι παρόμοιο είχε προκύψει και από τη μελέτη περίπτωσης των Petrou, Angelides & Leigh (2009), όπου οι συμμετέχοντες διδάσκοντες, που δούλευαν σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριληπτικού σχολείου, ενίσχυαν τον δημιουργικό διάλογο μέσω των συζητήσεων μεταξύ των μαθητών, με απώτερο στόχο την αλληλεπίδρασή τους και την ανταλλαγή αντιλήψεων, θέσεων, απόψεων και την γόνιμη συζήτηση επ' αυτών καθώς και την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Οι κοινωνίες μεταβάλλονται συνεχώς και συνεπώς μεταβάλλονται και οι ανάγκες που οφείλει η εκπαιδευτική διαδικασία να καλύψει. Στη σημερινή κοινωνία που χαρακτηρίζεται από αλλαγές και οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές αυξάνονται συνεχώς, ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας κρίνεται καθοριστικός.

Ο διευθυντής είναι εκείνος που θα κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς με τις κατάλληλες πρακτικές, κατά περίπτωση, περνώντας τους το όραμα για μια καλύτερη κοινωνία σε ένα μεταβαλλόμενο πλέγμα όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι αλλάζουν και βελτιώνονται με σκοπό να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις της κοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει, κινητοποιεί τα άτομα και επικοινωνεί ένα όραμα. Τους μεταδίδει ενθουσιασμό και τους ενθαρρύνει περισσότερο να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί.

Επιπλέον, ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να εφαρμόζει ένα διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εφόδια που θα πρέπει να καθοδηγούν τη φιλοσοφία και το όραμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο διευθυντής είναι εκείνος που δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα στο σχολείο, στο οποίο καλλιεργούνται αξίες όπως ο αμοιβαίος σεβασμός, η αποδοχή του διαφορετικού, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και η ενσυναίσθηση αλλά και συμπεριληπτικές πρακτικές. Το σχολείο σε αυτό το πλαίσιο θα μετατραπεί σε έναν μανθάνων οργανισμό όπου όλοι θα αναπτύσσονται και θα δρουν στα συνεργατικά πλαίσια μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας με βάση την οποία όλοι οι

μαθητές ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς και να συμμετέχουν κανονικά στις σχολικές δραστηριότητες.

Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας και της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Παράλληλα, είναι καθοριστικής σημασίας να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγετικούς ρόλους, αφού ο σχολικός ηγέτης τους διαμοιράζει αρμοδιότητες και ευθύνες, λειτουργώντας υποστηρικτικά. Πέρα από τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, θα πρέπει να τονιστεί και η σπουδαιότητα της ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να νιώθουν την αυτονομία και να έχουν την ελευθερία να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη τους που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πολύ σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε παιδιού ξεχωριστά, οι ανάγκες, οι ικανότητες και οι δυσκολίες του. Φυσικά, η χρήση διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπου κρίνεται απαραίτητο, θεωρείται υψίστης σημασίας για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη σχολική ηγεσία. Αυτό βεβαίως θα επιτευχθεί όταν η ηγεσία καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο που προωθεί το διάλογο, την αποδοχή, την αλληλεπίδραση, το σεβασμό και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αυξημένο αίσθημα υπευθυνότητας.

Επιπροσθέτως, το σχολείο οφείλει να δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους ειδικούς (ψυχολόγους, διερμηνείς, ειδικούς παιδαγωγούς, κοινωνικούς λειτουργούς) και την ευρύτερη κοινότητα. Οι γονείς αποτελούν πολύ σημαντική πηγή πληροφοριών αναφορικά με τα παιδιά, για το λόγο αυτό η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προς όφελος των παιδιών αλλά και η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου είναι απαραίτητη.

Επομένως, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σπουδαίος και θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον μελέτες να ερευνήσουν πώς με το πέρασμα του χρόνου θα εφαρμόζεται η μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία, καθώς έχει γίνει ήδη η αρχή και πώς θα συμβάλει στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για παράδειγμα από μελέτες περίπτωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αθανασίου, Ι. (2016). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης - Πρακτικά Συνεδρίου*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. / Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.

Αντερά, Σ. & Μπούγα, Ο. (2014). *Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση: Η μελέτη περίπτωσης δύο δημοτικών σχολείων στην Σουηδία*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλάκης, Ν. (2014). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη, *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Κύπρος.

Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.

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

Γιακουμή, Κ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2011). Συνεργατική Κουλτούρα στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του ηγέτη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3(1), 165-178.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2009). Έμφυλες ταυτότητες και διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 9, 77-87.

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

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ. Εκδ.). (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. Συνέντευξη στη Σαββατού Τσολακίδου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 28, 3-7, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *International Journal of Educational Innovation*, 1, 18-27.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

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

Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*, (σ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κεχαΐδου, Χ. (2019). Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εκπαίδευση, *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικός Οίκος Νίρφαρμ, ανακτήθηκε από <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/kexaidou-xrusoula/effective-leadership-education-chrysoula-kechaidou.htm>.

Κυριαζή, Ν. (1997). *Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα της ποσοτικής προσέγγισης [Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα]*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Λαγουδάκος, Μ. (2013). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *2ο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Αθήνας (ΠΕΚ)*, Αθήνα.

Λακασάς, Α. (2021, Μάρτιος 28). Οι αλλαγές στο μάθημα της Ιστορίας στα σχολεία, *Η Καθημερινή*. Ανάκληση από www.kathimerini.gr

Λακασάς, Α. (2022, Φεβρουάριος 9). Παιδιά από 94 χώρες στα θρανία των ελληνικών σχολείων. *Η Καθημερινή*. Ανάκληση από www.kathimerini.gr

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι στην κοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι, και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μαυρογένη, Ε. (2019). Η ανάπτυξη και η σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό συγκείμενο. *Νέος Παιδαγωγός*, 12, 149-158.

Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 56, 83-99.

Μοσχονάς, Σ. Α. (2001, Ιούνιος 24). Η ρητορική της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»: Ή πώς βαπτίζεται σε μοντέρνους καιρούς η προσπάθεια εκπαιδευτικής αφομοίωσης των μεταναστών και των μειονοτήτων στην Ελλάδα. *Η Καθημερινή*. Ανάκληση από www.kathimerini.gr

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

Μπουτουλούση, Ε. (2002). Το πολυπολιτισμικό σχολείο: Κριτικές προσεγγίσεις και η πολιτισμική συνειδητοποίηση. Στο Α. Αυδή & Α. Χρυσαιφίδου (Επιμ.), *Ανακαλύπτοντας τον πλούτο της διαφορετικότητας μέσω της Τέχνης. Πρακτικά ημερίδας των προγραμμάτων Comenius και εκπαίδευσης χωρίς σύνορα*, 28 Μαρτίου-2 Απριλίου 2001 (39-88), Θεσσαλονίκη: Πήγασος.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό Σχολείο: από την ομογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Ντούλας, Π. (2018, Μάρτιος 8). *Η Ισότητα αργεί ακόμη στην εκπαίδευση...*, Εκπαιδευτική Ιστοσελίδα Alfavita.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική Πολιτική για Παιδιά Μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*, (σ. 231-240), Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ίδρυμα Ευγενίδου, & Θεσσαλονίκη: Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η εκδ.). Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Παπάς, Ε. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.

Παπαχρήστος, Κ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. *Σημειώσεις για εκπαιδευτικούς της 33^{ης} Περιφέρειας Αθηνών*, Περιστέρι. Ανακτήθηκε ανακτήθηκε από <http://www.asda.gr/sdpeper/DidktPros.htm>.

Παρούτσας, Δ., Κ., (2016). *Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, ανακτήθηκε από <https://paroutsas.jmc.gr/diapolit.htm>.

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

Πετράκος, Γ. (2021). *Μέθοδοι και Πρακτικές Στατιστικών Ερευνών*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης* (4η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Τεκτονοπούλου, Μ. (2018). Καταγραφή Στυλ και Τύπων-Μοντέλων Ηγεσίας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6 (2), 137-156.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και Τεχνικές Κοινωνικών Ερευνών* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Κάλλιπος, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Χατζηκωνσταντίνου, Ε. (2020). *Η Εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών και η κοινωνικοποίηση τους μέσα από το σχολικό περιβάλλον: Μελέτη περίπτωσης στο Ν. Αιγαίο*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

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

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμικότητα: Από το Διαπολιτισμικό Κράτος προς το Διαπολιτισμικό Σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 11, 6-7.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού: παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και εισηγήσεις*, 13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2021). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων για προώθηση της δημοκρατικής κουλτούρας*. Διεθνές Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά στις 29 Οκτωβρίου 2021. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα STEP UP-DC.

Ξενόγλωσση

Adalbjarnardottir, S. & Runarsdottir, E. (2006). A Leader's Experiences of Intercultural Education in an Elementary School: Changes and Challenges. *Theory into Practice*, 45(2), 177-186.

Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.

Arasaratnam, L. A. & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137-163.

Baker, C. (1993). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Banks, J. A. (1989). Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines. In J. A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 189-206). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (2014). Curriculum transformation. In: J. A. Banks (Ed.), *An Introduction of Multicultural Education* (5th ed.). New Jersey: Pearson.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*, New York: Free Press.

Bennett, M., & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: a key to training for intercultural competence. In D. Landis, J.M. Bennett, & M.J. Bennett (a cura di), *Handbook of Intercultural Training* (p. 249-265). Sage Publishing, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781452231129.n10> .

Bhabha, H. K. (1995). Cultural diversity and cultural differences. In B. Ashcroft, G. Griffiths, and H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader* (p. 206-213), New York: Routledge.

Blau, P. M. & Scott, W. R. (1962). *Formal Organizations: A Comparative Approach*, San Francisco: Chandler.

Bowman, N. A. & Park, J. J. (2015). Not all diversity interactions are created equal: Cross-racial interaction, close interracial friendship, and college student outcomes. *Research in Higher Education*, 56, 601–621. doi:10.1007/s11162-015-9365-z

Brandt, G. L. (1986). *The realization of anti-racist teaching*. London: Falmer.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.

Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C. & Scimeca, S. (2016). *Growing Digital Citizens- Developing active citizenship through eTwinning*, Brussels: European Schoolnet (EUN Partnership AISBL).

Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104.

Chamberlin-Quinlisk, C. (2010). Cooperative learning as method and model in second-language teacher education, *Intercultural Education*, 21(3), 243-255.

Clay, J. & George, R. (2000). Intercultural education: a code of practice for twenty first century. *European Journal of Teacher Education*, 23(2), 203-211. DOI:[10.1080/713667276](https://doi.org/10.1080/713667276)

Copland, M. (2001). The Myth of the Superprincipal, *Phi Delta Kappan*, 82, 528-532. <https://doi.org/10.1177/003172170108200710>

Coulby, D. (2011). Intercultural education and the crisis of globalisation: some reflections, *Intercultural Education*, 22(4), 253-261.

Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, 24, 425–437.

Dieronitou, I. (2014). The Ontological and Epistemological Foundations of Qualitative and Quantitative Approaches to Research with Particular Reference to Content and Discourse Analysis of Textbooks, *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 2(10), 1-17.

Dragonas, T., Frangoudaki A. & Inglessi, C. (1996). *Beyond one own's Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, Athens: Nissos.

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education* , 20(4), 309-323.

Emil (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Άγκυρα/ Μπρίστολ/ Μόναχο/ Σόφια/ Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σωκράτης/ Κομένιος 2.1.

Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

Everard, K. B., and Morris, G. (1999). *Efficient Educational Administration*. Patra: EAP (Hellenic Open University).

French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). The Bases of Social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp.150-167). Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research.

Friesen, K. L., Hemer, K. M. & Perez, R. J. (2020). Intercultural Effectiveness and Leadership: Exploring the Intersection of Two College Student Outcomes. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 57(5), 505-518.

Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2005). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds). *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 61-83), Hoboken:John Wiley & Sons.

Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.

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. (2009). *Inching towards Interculturalism: a Trajectory Study of Cypriot Multicultural Educational Policy in the Context of the European Union*, Cambridge: University of Cambridge.

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.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal Of Education*, 33 (3), 329 – 352.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2007). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.), New York: Mc Graw-Hill.

Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*. 30 (1), 1-22.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1993). *Credibility: How Leaders Gain and Lose it, Why People Demand it*, San Francisco: Jossey – Bass.

Le Roux, J. (2002). Effective Educators Are Culturally Competent Communicator, *Intercultural Education*, 13, 37-48.

Leavy, P., Iyall, S. & Keri, E. (2008). *Hybrid Identities: Theoretical and Empirical Examinations*. In *Studies in Critical Social Sciences*, Leiden: Brill.

Leeman, Y. A. M. (2003). School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.

Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A*

Project of the American Educational Research Association, (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*, Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformation leadership on student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38, 112–129.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.

McCombs, B. L. & Vakili, D. (2005). A Learner-Centered Framework for E-Learning, *Teachers College Record*, 107(8), 1582-1600.

Mintzberg, H. (1983). *Power In and Around Organizations*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Mulford, B. & Silins, H. (2005). Developing leadership for organisational learning. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow* (pp. 139–157). Berkshire, England: Open University Press

Northouse, P. (2013). *Leadership. Theory and practice* (5th ed.), London: Sage.

Petrou, A., Angelides, P. & Leigh, J. (2009). Beyond the difference: From the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439-448.

Rios, F. (1993). Thinking in Urban, Multicultural Classrooms: Four Teachers' Perspectives. *Urban Education*, 28 (3), 245-266.

Schermerhorn, J. R. (2012). *Introduction to Management*. Nicosia: John Wiley & Sons Inc.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

Stoll, L., & Bolam, R. (2005). Developing leadership for learning communities. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow* (pp. 50–64). Berkshire, England: Open University Press.

Van der Linde, N. (1997). *Managing multicultural schools. Unisa manual for EDE MCI-E*. Pretoria: University of South Africa.

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings: problems, challenges and solutions. *Educational research review*, 1(2), 157-168.

Weber, M. (1947). *The Theory Of Social and Economic Organizations*, New York: Free Press.

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. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice. Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611-625.

Διαδικτυακοί Τόποι

<http://alfavita.gr>

http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/n_2413_96.htm

<http://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>

<http://emil.ikk.lmu.de>

<http://iep.edu.gr>

<http://ipode.gr>

<http://paroutsas.jmc.gr>

<http://www.schooleducationgateway.eu>

<http://www.statistics.gr>

<http://www.teach4integration.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: διερευνώντας απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδερφοι,

Ονομάζομαι Καρασακαλή Σοφία και είμαι νηπιαγωγός.

Φοιτώ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία έχει τίτλο: "Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: διερευνώντας απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης", έχω σχεδιάσει το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει το ρόλο της σχολικής ηγεσίας αλλά και παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούνται για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων/ τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή νηπιαγωγών, δασκάλων, προϊσταμένων νηπιαγωγείων και διευθυντών δημοτικών σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα είναι απολύτως εμπιστευτικά καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ως υλικό για επεξεργασία και ανάλυση στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, δεν θα γίνουν μεμονωμένες αναφορές και κανένα φυσικό πρόσωπο ή οργανισμός δεν θα αναγνωρισθεί ή αναφερθεί.

Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,
Καρασακαλή Σοφία

* Απαιτείται

Α' μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

1. 1) Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. 2) Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- έως 29 ετών
- 30-39 ετών
- 40-49 ετών
- 50 και άνω

3. 3) Επίπεδο σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερος, συναφής με την εκπαίδευση, τίτλος σπουδών
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. 4) Έχω παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

5. 5) Έχω παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης αναφορικά με τη διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

6. 6) Έχω παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

7. 7) Έχω παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα αναφορικά με τη διαχείριση σχολικών μονάδων/ηγεσία. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

8. 8) Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

έως 5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

21 και άνω

9. 9) Στο σχολείο που υπηρετώ, έχω θέση διευθύντριας-η, προϊσταμένης-ου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

10. 10) Πόσους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές έχει το σχολείο που υπηρετείτε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μέχρι 10 μαθητές
 10 ή περισσότερους μαθητές

Β' μέρος: Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Επιλέγετε ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας σας, με βάση την παρακάτω κλίμακα (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

11. 1) Πιστεύω ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να φοιτούν σε ειδικές μονάδες ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) και όχι στα γενικά σχολεία. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

12. 2) Αισθάνομαι επαρκής και αποτελεσματικός-ή να διαχειριστώ την πολιτισμική ανομοιογένεια στο σχολείο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

13. 3) Είμαι ενήμερος-η για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης μου ή του σχολείου. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

14. 4) Εφαρμόζω τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά: ενεργός συμμετοχή όλων, παροχή κινήτρων και πρωτοβουλιών, διαφοροποιημένη/εξατομικευμένη διδασκαλία). *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

15. 5) Στο σχολείο που υπηρετώ, υιοθετείται κουλτούρα στην οποία η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

16. 6) Στο σχολείο που υπηρετώ, λαμβάνονται υπόψη οι φωνές όλων των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

17. 7) Στο σχολείο που υπηρετώ, ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

18. 8) Στο σχολείο που υπηρετώ, υπάρχει στήριξη και βοήθεια σε κάθε πρόβλημα. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

19. 9) Στο σχολείο που εργάζομαι, έχω περιθώρια για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

20. 10) Στο σχολείο που εργάζομαι, ακούγονται οι απόψεις όλων και λαμβάνονται υπόψη στη λήψη αποφάσεων. *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

21. 11) Στο σχολείο που εργάζομαι, προωθείται μια συνεργατική κουλτούρα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

22. 12) Στο σχολείο που υπηρετώ, αποτυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι καθώς και ποιοι είναι υπεύθυνοι για την επίτευξη καθενός από αυτούς. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

23. 13) Στο σχολείο που υπηρετώ, δίνεται αξία σε κάθε άτομο ξεχωριστά (ικανότητες και ανάγκες). *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

24. 14) Στο σχολείο που υπηρετώ, υιοθετούνται πρακτικές που προλαμβάνουν καταστάσεις, αντί να αντιμετωπίζονται εκ των υστέρων. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

25. 15) Πώς προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο της τάξης σας; *

26. 16) Ποιες δεξιότητες θεωρείτε σημαντικές για μια αποτελεσματική ηγεσία σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (διαπροσωπικές, επικοινωνιακές, λήψης αποφάσεων/πρωτοβουλιών, διευθέτησης συγκρούσεων, επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, κλπ.); *

27. 17) Ποιοι πιστεύετε πως είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες της συμπερίληψης που έχει να διαχειριστεί η σχολική ηγεσία; *

Γ' μέρος: Παιδαγωγικές πρακτικές

Επιλέγετε ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας σας, με βάση την παρακάτω κλίμακα (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

28. 1) Έχει μεγάλη σημασία να δίνονται πρωτοβουλίες και κίνητρα στους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

29. 2) Έχει μεγάλη σημασία να εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία και/ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

30. 3) Είναι σημαντικό το σχολείο να συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας και να τους ενημερώνει για προγράμματα και υπηρεσίες της κοινότητας (θεατρικές ομάδες, καλλιτεχνικά εργαστήρια, χορωδίες, εκμάθηση ελληνικών κλπ.). *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

31. 4) Είναι σημαντικό το σχολείο να δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και ειδικούς όπως ψυχολόγους, μεταφραστές, κλπ. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

32. 5) Είναι σημαντικό το σχολείο να οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες παρουσιάζεται η κουλτούρα των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

33. 6) Είναι σημαντικό το σχολείο να δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με την κοινότητα για τη συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

34. 7) Είναι σημαντικό το σχολείο να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον αμοιβαίο σεβασμό και να καταπολεμά την εθνικιστική σκέψη. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

35. 8) Καλλιεργεί το σχολείο σας τη δημοκρατική κουλτούρα και την εκπαίδευση για την πολιτειότητα; Αν ναι, ποιες πρακτικές ακολουθούνται; *

36. 9) Σε συνέχεια των ανωτέρω, προτείνετε πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος και κουλτούρας που εστιάζει σε κάθε άτομο ξεχωριστά. *

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

Google