



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION MANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική ηγεσία. Το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ως αναδυόμενες προτάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας και προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση / Intercultural education and educational leadership. The Transformational and Transactional model of leadership as emerging proposals for educational leadership and promotion of intercultural education in primary education»

Ευγενία Πετροπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής:	
Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος	
Α΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:	Β΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Δρ. Γεώργιος Παναγιωτόπουλος	Δρ. Παναγιώτης Γατομάτης

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2020

Υπεύθυνη δήλωση συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στο πρόγραμμα Διοίκησης Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Ολοκληρώνοντας την εκπόνησή της αισθάνομαι την ανάγκη να αναφερθώ σε όσους στάθηκαν αρωγοί σε αυτήν μου την προσπάθεια.

Επιβλέπων καθηγητής της εργασίας διετέλεσε ο Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος, τον οποίο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για την πολύτιμη βοήθεια και την αμέριστη συμπαράστασή του σε κάθε στάδιο εκπόνησης της εργασίας αυτής. Επίσης, ευχαριστώ τον Δρ. Γεώργιο Παναγιωτόπουλο α΄ συν-επιβλέποντα και σύμβουλο της παρούσας εργασίας, καθώς και τον Δρ. Παναγιώτη Γατομάτη β΄ συν-επιβλέποντα της μελέτης μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον Δρ. Παναγιώτη Μητρόπουλο για την επιστημονική του καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, την άριστη συνεργασία μας καθώς και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε. Ακόμα, έχω την ανάγκη να ευχαριστήσω τη Δρ. Ζωή Καρανικόλα για την αμέριστη υποστήριξη, την αγαστή επικοινωνία και τις σημαντικές υποδείξεις της προς τη βελτίωση της εργασίας. Ευχαριστώ, επίσης όλους τους καθηγητές του Π.Μ.Σ., τον καθένα ξεχωριστά που με τις γνώσεις τους και το ήθος τους συνέβαλαν στην πολυεπίπεδη εξέλιξή μου, καθώς και τη μοναδική και υποστηρικτική ομάδα των φοιτητών του Π.Μ.Σ. που ήταν μεγάλη τιμή και χαρά να αποτελώ μέλος της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες (διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Ν. Ηλείας και ιδιαίτερα του 2^{ου} δημοτικού σχολείου Αμαλιάδας) στην έρευνα για τις πλούσιες πληροφορίες και τις μοναδικές εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στον σύζυγό μου Γιώργο και στα παιδιά μου Μαρικέρη και Φώτη για την κατανόηση, την υπομονή και τη στήριξή τους στη μοναδική αυτή εμπειρία .

Ευγενία Πετροπούλου, Σεπτέμβριος 2020

Περίληψη

Ο χώρος της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος λόγω των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων που τον συνθέτουν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, καθώς και το μοντέλο ηγεσίας που θα επέλεγαν οι ίδιοι ως καταλληλότερο στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων μεταξύ μετασχηματιστικού και συναλλακτικού. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια TMAS και MLQ-5x) στηρίχθηκαν στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και διανεμήθηκαν σε δείγμα 126 διευθυντών και εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του νομού Ηλείας. Από τα ευρήματα καταδεικνύεται πως οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση και αντίληψη απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένοι, νιώθουν διαπολιτισμικά επαρκείς και υιοθετούν διαπολιτισμικές πρακτικές αλλά σε χαμηλό βαθμό. Ακόμη, όσον αφορά το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας για τη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων, μεταξύ μετασχηματιστικού και συναλλακτικού, το δείγμα επέλεξε κυρίως το πρώτο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ακόμη, οι απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά αλλά αντιθέτως ταυτίστηκαν. Τέλος, ενδιαφέρον ενέχουν τα συμπεράσματα πως οι διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας (διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική) σχετίζονται θετικά με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, πως όσο περισσότερους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές έχει ένα σχολείο/τάξη τόσο υψηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας και πως ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη θετικότερων διαπολιτισμικών αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις – κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μοντέλα ηγεσίας, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία.

Abstract

The field of education, in recent decades, lies at the center of scientific and research interest due to the various cultural identities that compose it. The purpose of this research is to investigate the intercultural attitude, awareness, readiness and practices of teachers and principals of primary education in the prefecture of Ilia as well as the most appropriate leadership model that they would choose for the management of multicultural units between the transformative and transactional one. The data collection tools (TMAS and MLQ – 5x questionnaires) were distributed to a sample of 126 teachers and principals working in primary schools in Ilia. The findings show that principals and teachers have a positive attitude and perception towards intercultural education, are interculturally aware, feel interculturally competent and adopt intercultural practices but to a low degree. Furthermore, in terms of the most appropriate leadership model for the management of multicultural units, between transformative and transactional, the sample mainly chose the former. According to the results, the views of teachers and principals who participated in the present study did not differ significantly. Finally, it is interesting to note that the dimensions of interculturalism (intercultural attitude, awareness, readiness and practice) are positively related to the dimensions of transformational leadership, the more culturally different students a school/class has, the higher the values of the dimensions of interculturalism are, and lastly the principal of a school unit contributes significantly to the development of positive intercultural perceptions, attitudes and practices in teachers.

Keywords: multiculturalism, intercultural education, leadership models, primary education, transformational and transactional leadership.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Περιεχόμενα.....	6
Κατάλογος εικόνων.....	8
Κατάλογος πινάκων.....	9
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	10
Εισαγωγή.....	11

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	16
1.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού.....	16
1.2 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας.....	18
1.3 Οι βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση...	20
1.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη και της Ελλάδα.....	22
1.5 Ο ρόλος του σχολείου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	27
1.6 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	29
2. Ηγεσία και σχολική κουλτούρα.....	34
2.1 Εισαγωγή στην έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	34

2.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	36
2.3 Μετασχηματιστική σχολική ηγεσία.....	40
2.4 Συναλλακτική σχολική ηγεσία.....	43
2.5 Παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας.....	45
3. Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	48
3.1 Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας.....	48
3.2 Η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία ως φορείς προώθησης των διαπολιτισμικών αρχών.....	50
3.3 Εκπαιδευτική ηγεσία και προσεγγίσεις διαπολιτισμικότητας: Επισκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών.....	52

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	56
4.1 Θεωρητικό πλαίσιο και σκοπός έρευνας.....	56
4.2 Επιμέρους στόχοι.....	56
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	56
4.4 Δείγμα της έρευνας.....	57
4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	58
4.6. Ζητήματα δεοντολογίας.....	59
4.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων.....	59

4.8 Στατιστική επεξεργασία.....	62
5. Αποτελέσματα έρευνας.....	63
5.1 Α΄ μέρος ερωτηματολογίου: Δημογραφικά στοιχεία.....	63
5.2 Β΄ μέρος ερωτηματολογίου: Διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, ετοιμότητα και πρακτική εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	66
5.3 Γ΄ μέρος ερωτηματολογίου: Μοντέλα ηγεσίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	70
5.4 Συσχετίσεις.....	75
5.5 Εφαρμογή υποδειγμάτων πρόβλεψης.....	78
6. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	82
6.1 Περίληψη σημαντικών ευρημάτων και συζήτηση.....	82
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	86
Βιβλιογραφία.....	87
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	104
Παράρτημα Β: Διαγράμματα και Πίνακες έρευνας.....	118

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1	Επικρατέστερο μοντέλο ηγεσίας.....	74
-----------------	---	-----------

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1:	Πίνακας κατηγοριοποίησης ερωτήσεων και ερευνητικών ερωτημάτων σύμφωνα με Σχοινά (2019).....	60
Πίνακας 2:	Πίνακας Bass & Anolo (1995).....	61
Πίνακας 3:	Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=126).....	64
Πίνακας 4:	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 13-32 – Ερωτηματολόγιο Πολυπολιτισμικών Στάσεων Εκπαιδευτικών & Διευθυντών (TMAS).....	67
Πίνακας 5:	Κατηγοριοποίηση δηλώσεων/ερωτήσεων 13-32, έλεγχος αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.....	69
Πίνακας 6:	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 33-77 – Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (M.L.Q.-5X).....	70
Πίνακας 7:	Κατηγοριοποίηση δηλώσεων/ερωτήσεων 33-77 σύμφωνα με τα μοντέλα ηγεσίας, έλεγχος αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.....	73
Πίνακας 8:	Friedman Test.....	74
Πίνακας 9:	Συσχέτιση μεταξύ δημογραφικών και διαστάσεων σχετικά με διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, ετοιμότητα και πρακτική.....	76
Πίνακας 10:	Συσχέτιση μεταξύ διαστάσεων διαπολιτισμική εκπαίδευσης και διαστάσεων μοντέλων ηγεσίας.....	77
Πίνακας 11:	Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις «αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση».....	78
Πίνακας 12:	Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις «διαπολιτισμική συνειδητότητα».....	79
Πίνακας 13:	Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή την «διαπολιτισμική επάρκεια».....	80
Πίνακας 14:	Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις «διαπολιτισμικές πρακτικές».....	80
Πίνακας 15:	Ποσοστά και διαγράμματα ερωτήσεων 13-32 – Ερωτηματολόγιο Πολυπολιτισμικών Στάσεων Εκπαιδευτικών & Διευθυντών (TMAS).....	118
Πίνακας 16:	Ποσοστά και διαγράμματα ερωτήσεων 33-77 – Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (M.L.Q.-5X).....	128

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑμεΑ	Άτομα με Αναπηρία
ΖΕΠ	Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
ΜΤ	Μέση τιμή
ΜΟ	Μέσος όρος
ΠΕΦ	Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TMAS	Teacher Multicultural Attitude Survey
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων

Εισαγωγή

«Η εκπαίδευση και η μόρφωση είναι το πιο ισχυρό όπλο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να αλλάξουμε τον κόσμο»

Νέλσον Μαντέλα, πολιτικός, Νόμπελ Ειρήνης 1993

Η εντεινόμενη εισροή αλλοδαπών πέρα από τα γλωσσικά, πολιτισμικά και πολιτικά τους σύνορα σε συνδυασμό με τις μετακινήσεις παλιννοστούντων στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν επιφέρει επαναπροσδιορισμό της αντίληψης πως η ελληνική κοινωνία έχει πλέον έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Η πολιτισμική ετερότητα δε συνιστά βέβαια ένα φαινόμενο μόνο των τελευταίων τριών δεκαετιών, ούτε οφείλεται αποκλειστικά στις πληθυσμιακές μετακινήσεις που προκύπτουν από τη μετανάστευση ή την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων στα σύνορα των κρατών. Η επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, η ευρωπαϊκή ενοποίηση και η ανταλλαγή γνώσης και τεχνολογίας έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη ενός πλαισίου αλληλεξάρτησης και επικοινωνίας μεταξύ των εθνών (Κεσίδου, 2008).

Η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσικών ομάδων μέσα σε ένα κοινό πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο έχει ως αποτέλεσμα σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) οι πολιτισμοί και οι ομάδες να διαπλέκονται και να αλληλοεπιδρούν στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας κοινωνίας και να επαναπροσλαμβάνεται η αντίληψη για τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της ομαλής και παραγωγικής συμβίωσης και της καλλιέργειας της αποδοχής, με στόχο την ισορροπημένη και αρμονική συνύπαρξη.

Αυτός ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση, καθώς η τελευταία αποτελεί μία προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Είναι ο χώρος μέσα στον οποίο κατασκευάζονται, αναγνωρίζονται, μεταβιβάζονται, διαιώνονται ή αντιθέτως μεταβάλλονται και περιθωριοποιούνται οι «πολιτισμικές ταυτότητες». Λόγω του σημαντικού ρόλου της εκπαίδευσης στη διαχείριση της ετερότητας, η ίδια βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος (Νικολάου, 2008).

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν και παιδιά που φέρουν διαφορετική πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική ταυτότητα και εθμική παράδοση. Σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση κυμαίνεται περίπου στο 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Ο μετασχηματισμός αυτός δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα και παράλληλα νέες ανάγκες και προκλήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους μαθητές και το γενικότερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΠΕΦ, 1998).

Το εκπαιδευτικό σύστημα πλέον καλείται να αναπτύξει ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των πολιτισμικά διαφορεουσών ομάδων και θα προάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών. Ο στόχος της εκπαίδευσης πλέον είναι να διαμεσολαβήσει μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών και να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οι οποίοι θα λειτουργούν με ισοτιμία, αλληλοαποδοχή και αλληλοσεβασμό προς τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και θα διατηρούν παράλληλα την πολιτισμική τους ταυτότητα (Καγκά, 2001:37-38· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:13).

Στην προσπάθεια συμπερίληψης της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει μία σφαιρική εκπαιδευτική προσέγγιση, επιδιώκοντας την ισοτιμία, την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικής καταγωγής (Σγούρα και συν, 2018). Ο διευθυντής του σχολείου και το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, καθώς ο ίδιος καλείται να μετασχηματίσει το σχολείο σε ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Αρκετοί μελετητές και ερευνητές προτείνουν ως καταλληλότερο τύπο διευθυντή στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο τον «μετασχηματιστικό και συναλλακτικό ηγέτη», του οποίου έργο είναι η αλλαγή της παραδοσιακής μονοπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου και η διαμόρφωση σχολικής πολιτικής που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007· Κατσαρός, 2008· Τσώνη, 2018).

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων του νομού Ηλείας σχετικά με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Ειδικότερα, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στην ανάδειξη της σπουδαίας και σημαντικής θέσης που κατέχουν από τη μία οι διευθυντές ως προς την υιοθέτηση μοντέλων ηγεσίας για τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη. Συγκεκριμένα,

διερευνήθηκε η διαπολιτισμική τους στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική καθώς και το μοντέλο ηγεσίας, μεταξύ μετασχηματιστικού και συναλλακτικού, που θα επέλεγαν οι ίδιοι ως καταλληλότερο στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια TMAS και MLQ-5x) στηρίχθηκαν στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και διανεμήθηκαν σε δείγμα 126 διευθυντών και εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του νομού Ηλείας.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μέσα από τρία κεφάλαια. Αρχικά, πραγματοποιείται η εννοιολογική προσέγγιση των όρων της «*διαπολιτισμικότητας*» και «*πολυτισμικότητας*» και καταγράφονται οι βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακολουθούν υποενότητες με τους κύριους σταθμούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Ευρώπη, το ρόλο του σχολείου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εννοιολόγηση και διερεύνηση μέσω άλλων ερευνών της «*διαπολιτισμικής επάρκειας*» και «*ετοιμότητας*» των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη μαθητική πολιτισμική πολυμορφία των σχολείων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας έρευνας πραγματοποιείται αναλύεται η έννοια «*ηγεσία στην εκπαίδευση*» και παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, με μία εκτενή ανάλυση του μετασχηματιστικού και συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, καθώς και των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το συνδυασμό των δύο κεντρικών εννοιών της παρούσας μελέτης, της σχολικής ηγεσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα, με την ανάλυση του ρόλου της ηγεσίας του σχολείου στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας ως φορείς προώθησης των διαπολιτισμικών αρχών και της επισκόπησης διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών γύρω από το υπό εξέταση θέμα.

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο, γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας με την παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων και του σχεδιασμού της ερευνητικής στρατηγικής που έχει επιλεγεί, της μεθοδολογικής προσέγγισης, στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα, καθώς και των μέσων συλλογής των δεδομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα βασικά

συμπεράσματα της έρευνας, επιχειρείται η συζήτηση και η συνεκτίμηση των ευρημάτων της και παρατίθενται μερικές προτάσεις.

ΜΕΡΟΣ Α΄:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

1.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού

Βιβλιογραφικά συναντάμε ποικίλα μοντέλα διαχείρισης ετεροτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το διαπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό μοντέλο προβάλλονται ως τα ιδανικότερα στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παρόλο αυτά, η πρώτη εκπαιδευτική ανταπόκριση στη διαφορετικότητα στηριζόταν στο *αφομοιωτικό μοντέλο*, το οποίο κυριαρχούσε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Αναλυτικότερα, κύρια κατεύθυνσή του ήταν ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να ενταχθούν στο εθνικό σύνολο προκειμένου να εξασφαλισθεί η συνοχή του εθνικού κράτους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Η εκπαιδευτική διαδικασία δε διαφοροποιείται και οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζονται με εκπαιδευτικά μειονεκτήματα σε σχέση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους και αντιμετωπίζονται ως «*πρόβλημα*». Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου αγνοεί τις πολιτισμικές καταβολές τους και στοχεύει στην απόκτηση της επάρκειας της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας (Γκόβαρης, 2004· Δαμανάκης, 2004· Παύλου, 2004· Χατζησωτηρίου, 2014). Πρόκειται για ένα εθνοκεντρικό μοντέλο στα πλαίσια του οποίου το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό.

Στο *μοντέλο της ενσωμάτωσης* όπως αναφέρουν οι Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008) οι ιδιαιτερότητες των εθνικών ομάδων γίνονται αποδεκτές στο βαθμό που δεν προκαλούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές. Η Κεσίδου (2008) προσθέτει ότι οι διάφορες εκφάνσεις των μειονοτικών πολιτισμών, οι παραδόσεις και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να εμφανίζονται μόνο στον ιδιωτικό βίο. Στον χώρο της εκπαίδευσης περιλαμβάνονται ενέργειες για τη διδασκαλία της γλώσσας των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης. Όμως, παραμένει ευθύνη των ίδιων των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εθνικού σχολείου, να υπερπηδήσουν τα εμπόδια και να προσαρμοστούν (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Στην πράξη, το σχολείο εξακολουθεί να παραμένει μονοπολιτισμικό.

Το *πολυπολιτισμικό μοντέλο* εμφανίστηκε στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών, αρχικά στις ΗΠΑ και έπειτα στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία ως αναγκαιότητα στις σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών και ως απάντηση στην αμφισβητούμενη ηθική και δημοκρατική νομιμοποίηση των αφομοιωτικών προσεγγίσεων

(Πανταζής, 2015). Οι υποστηρικτές του δέχονται ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι το μέσο για την ανάπτυξη της ισότητας όλων των ομάδων στο σχολικό περιβάλλον. Το μοντέλο τονίζει τον σεβασμό προς όλα τα παιδιά και λαμβάνει υπόψη τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία. Με αυτό τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης ξεχωριστών προγραμμάτων για κάθε ομάδα μαθητικού πληθυσμού. Όμως, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο δε θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό, ενέχει κινδύνους γκετοποίησης των παιδιών που φέρουν διαφορετικά στοιχεία γιατί παρέχει την ευκαιρία όλοι οι πολιτισμοί να αναπτυχθούν ισότιμα μεν αλλά χωρίς τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008).

Η ρατσιστική προσέγγιση διχοτομεί την κοινωνία στο «εμείς» και οι «άλλοι». Ο όρος «ρατσισμός» εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα έχοντας ως βάση την έννοια της «ανώτερης και κατώτερης φυλής». Επομένως, τα άτομα που ανήκουν σε μια εθνικότητα ή διαφέρουν ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά περιθωριοποιούνται, στιγματίζονται ή ακόμη και διώκονται. Τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται δεν έχουν πραγματική υπόσταση και τοποθετούν τα άτομα σε μειονεκτική θέση (Κεσίδου, 2008· Πανταζής, 2015). Η αντίληψη για τον διαχωρισμό σε «φυλετική» ανωτερότητα και κατωτερότητα δεν έχει επιστημονική βάση ωστόσο εξακολουθεί να είναι διαδεδομένη. Ρατσιστικές ιδεολογίες που εκδηλώνονται στις καθημερινές πρακτικές έχουν κατασκευαστεί και για άλλες ομάδες εκτός από τους αλλοδαπούς (Ρομά, ΑμεΑ κ.λπ.). Ο ρατσισμός δεν παρατηρείται μόνο στις καθημερινές πρακτικές αλλά εκδηλώνεται σε πολιτικές, κρατικές και κοινωνικές δομές ακόμα και στα εκπαιδευτικά προγράμματα εδραιώνοντας μια μορφή «θεσμικής» διάκρισης. Ο Πανταζής (2015) αναφέρει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχούν οι επικρατούσες αναπαραστάσεις καθώς η εκπαίδευση προσανατολίζεται στις ανάγκες των ημεδαπών μαθητών μόνο και οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται ως ένα επιπρόσθετο πρόβλημα, πρέπει να κάνουν σημαντικές προσπάθειες ώστε να ξεπεράσουν τα εμπόδια.

Αντίθετα, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική, υπαγορεύει την εξασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης. Επιπλέον, παροτρύνει όλα τα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτική πολιτική, σχολείο, εκπαιδευτικοί, διευθυντές) να αναγνωρίζουν το δικαίωμα στην ετερότητα (Νικολάου, 2000· Πανταζής, 2015). Στην αντιρατσιστική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται διδακτικά μοντέλα και αρχές για την

καταπολέμηση και την εξάλειψη του ρατσισμού. Η αντιρατσιστική προσέγγιση δε στοχεύει απλώς στην εξάλειψη του επιφανειακού ρατσισμού αλλά επιδιώκει την αναζήτηση και εξάλειψη των γενεσιουργών αιτιών του. Τα πρώτα μάλιστα αντιρατσιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα αναπτύχθηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή στο Ηνωμένο Βασίλειο με σκοπό την αντιμετώπιση του θεσμικού ρατσισμού (Πανταζής, 2015). Όμως, επειδή τα ζητήματα παιδείας προσδιορίζονται από τις εκάστοτε πολιτικές και κοινωνικές συσχετίσεις και καθώς το αντιρατσιστικό μοντέλο θεωρεί την εξάλειψη του ρατσισμού ζήτημα πολιτικής βούλησης, οι Μπαλτατζής και Νταβέλος (2009) επισημαίνουν πως ενέχεται ο κίνδυνος πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης.

Το *διαπολιτισμικό μοντέλο* εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Διαφέρει όμως σημαντικά από το τελευταίο γιατί απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αν και θεωρείται το ιδανικότερο μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του σχολείου, στην Ευρώπη η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εκλαμβάνεται ως θεωρητικό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά αναδύεται ως ανάγκη όταν το σχολείο υποδέχεται αυξημένο αριθμό αλλοδαπών παιδιών. Ένα «*πολυπολιτισμικό*» αναλυτικό πρόγραμμα, όπως θα το ονομάζαμε, λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (γλώσσα, θρησκεία, μνήμη, παραδόσεις) και στοχεύει στην αλληλοϋποστήριξη όλης της τάξης. Σύμφωνα με τον Essinger (1990), τέσσερις βασικές αρχές συναντώνται στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο: α) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), στην οποία γίνεται προσπάθεια κατανόησης του «άλλου» τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του με στόχο να μειωθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη στοχεύοντας στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και γενικότερα για σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και δ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης με στόχο την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Κεσίδου, 2008:27-28).

1.2 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας

Η «*διαπολιτισμικότητα*» αναφέρεται «*στον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από τους διαφορετικούς πολιτισμούς*» (Γεωργογιάννης, 2008:30).

Ως έννοια συχνά συγγέεται με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα», χωρίς όμως οι δύο αυτοί όροι να είναι ταυτόσημοι ή συνώνυμοι. Κοινό τους σημείο είναι ότι ερμηνεύουν συνθήκες που είναι συνδεδεμένες με τη μετανάστευση και την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Παρόλο αυτά η πολυπολιτισμικότητα περιορίζεται στη διαπίστωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Αντίθετα, η διαπολιτισμικότητα δε σηματοδοτεί απλά μόνο μία πολυπολιτισμική κατάσταση με την έννοια της παράλληλης διαβίωσης ατόμων με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταγωγές αλλά μία δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης των διαφορετικών, συνεργασίας και καλλιέργειας της νοοτροπίας της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα σε ένα πλαίσιο πλουραλισμού (Ανδρούσου, 2000· Πορτελάνος, 2015· Porscher, 1989).

Ο πιο απλός, ξεκάθαρος και εύστοχος τρόπος να διακρίνει κανείς τις δύο έννοιες είναι ο εξής: η πολυπολιτισμικότητα απαντά στο ερώτημα «*τι είναι*», περιγράφει την πραγματικότητα και είναι δεδομένο. Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμικότητα δίνει την απάντηση στο ερώτημα «*τι θα έπρεπε να είναι*», είναι δηλαδή κανονιστική και αποτελεί το ζητούμενο των κοινωνικών – και άρα και των εκπαιδευτικών – διεργασιών (Μπουγιουκλή, 2014). Ο Δαμανάκης (2003), από την άλλη υποστηρίζει πως η διαπολιτισμικότητα θα έπρεπε να είναι αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας και να αναφέρεται όχι μόνο στη συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών αλλά και στη συνύπαρξη της προσωπικής τους κουλτούρας, στον γνωστικό εμπλουτισμό, στην υπέρβαση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, στην καλλιέργεια ατομικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση. Από την άλλη πλευρά, ο Νικολάου (2011) υποστηρίζει πως η διαπολιτισμικότητα συνιστά έναν από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποβλέπει στην παράθεση των πολιτισμών «*εν είδει μωσαϊκού*», ενθαρρύνοντας τη διατήρηση των διαφόρων (Pentini, 2009).

Τέλος, όσον αφορά τη διαφορά των δύο όρων στην εκπαίδευση, αξίζει να αναφερθεί ο ορισμός της UNESCO (2006:18) κατά τον οποίο υποστηρίζεται πως «*η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γνώση των πολιτισμών των άλλων για να προάγει την αποδοχή ή τουλάχιστον την ανοχή των συγκεκριμένων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να πάει πιο πέρα από την παθητική συνύπαρξη ώστε να επιτευχθεί ένας βιώσιμος τρόπος ζωής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσα από τη δημιουργία κατανόησης, σεβασμού και διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων*».

1.3 Οι βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση

Ο αποτελεσματικός διάλογος και η επικοινωνία που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο βασίζονται στην απόκτηση και άσκηση ικανοτήτων, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ταύτιση και η σύγκριση με τον άλλον, τα οποία διαμορφώνονται και αποκτώνται μέσω της εκπαίδευσης, που είναι προσανατολισμένη σε διαπολιτισμικές αρχές. Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή ορίζεται ως μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και μία ολοκληρωτικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που στηρίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δε διαχειρίζεται με επιτυχία την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο (Dietrich, 2006· Κολυμπάρη & Κτενίδου, 2016). Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής και τείνει να είναι η κοινώς αποδεκτή απάντηση στη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, αφού τονίζει την αναγκαιότητα αλληλεπίδρασης και ισονομίας μεταξύ προσώπων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και πολιτισμικές ταυτότητες (Νικολάου, 2000).

Αναλυτικότερα, οι Grant, Sleeter και Anderson (Κοντογιάννη, 2008:100· Νικολάου, 2009:221), ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως *«την εκπαίδευση που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και προσαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες και συνήθειες των ομάδων, των οποίων η κουλτούρα δεν λαμβάνεται υπόψη από το διδακτικό υποστηρικτικό υλικό, ώστε αυτό να αντανακλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες τους»*. Η πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τη θέση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης από τους Μαυρομάτης και Βέλκου (2010), συνιστά ευκαιρία αλλά και πρόκληση που αναπροσαρμόζει τόσο τα άτομα όσο και την κοινωνία ώστε να αποδεχτούν τη διάχυση και την αλληλεπίδραση των διαφορετικών στοιχείων.

Ακόμη, οι Μπαλτατζής και Νταβέλος (2009:253) υποστηρίζουν πως στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι *«να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας»*. Στη διαπολιτισμική αγωγή η διδασκαλία σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και συνδέεται με την ιδέα του αυτοπροσδιορισμού και της ελευθερίας (Πανταζής, 2008). Μάλιστα, η Μπιγιάκη (2009:174) κάνει λόγο και για την έννοια της *«συμπερίληψης»*, η οποία αναφέρεται στην αποδοχή από την κοινωνία των πολιτών κάθε προέλευσης χωρίς να τους περικλείει στην ομοιομορφία της. Η συμπερίληψη ή συνεκπαίδευση, λοιπόν, όλων των παιδιών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο συνιστά βασική πρακτική προώθησης της αλληλεπίδρασης και αποφυγής της γκετοποίησης των παιδιών, προερχόμενα

από πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες που συχνά προκύπτει, όταν η εκπαίδευσή τους γίνεται σε ξεχωριστές σχολικές τάξεις (Κεσίδου, 2008).

Σύμφωνα με τον Essinger (1990), οι τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, οι οποίες αποτελούν παράλληλα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

1. η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), όπου επιτυγχάνεται η κατανόηση των άλλων,
2. η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, με στόχο τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας,
3. η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, με έμφαση στην εκτίμηση της πολιτισμικής ετερότητας και
4. η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, ώστε να εξαλειφθούν τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998· Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2008).

Οι μελετητές Μαυρομαμάτης και Βέλκου (2010), συνεχίζουν λέγοντας πως κατά τη διαπολιτισμική αγωγή οφείλεται να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό, την ενίσχυση της ανεκτικότητας και του σεβασμού απέναντι στον άλλο, την καλλιέργεια συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική αγωγή και την απόκτηση γνώσεων για την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής των μαθητών.

Ζητούμενο των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων, όπως και στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι η διασφάλιση της «*διαπολιτισμικής πορείας*», δηλαδή της διαδικασίας μέσω της οποίας οικοδομούνται οι σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών. Αναλυτικότερα τα βήματα της διαπολιτισμικής πορείας, σύμφωνα με τον Νικολάου (2003) είναι:

1. η γνωριμία με τον «*άλλον*»,
2. η άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που προκύπτουν κατεξοχήν από την άγνοια του διπλανού «*άλλου*»,
3. η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης,
4. η δυνατόν καλύτερη επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, μέσω της αφιltrάριστης δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας, αξιολόγησης και αξιοποίησης των συμβόλων, σημάτων και πληροφοριών που μεταφέρονται και τέλος
5. η διάθεση για επίτευξη εποικοδομητικής συνεργασίας.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της «*διαπολιτισμικής ετοιμότητας*» (αποδοχή απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της «*διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας*», η οποία συνδέεται με την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού και της πολιτισμικής ετερότητας (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως παρόλο που η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται το ιδανικότερο μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του σχολείου, στην Ευρώπη δεν εκλαμβάνεται ως θεωρητικό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αναδύεται ως ανάγκη όταν το σχολείο υποδέχεται αυξημένο αριθμό αλλοδαπών παιδιών (Δαμανάκης, 1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή, αντιμετωπίζεται ως λύση στο «*πρόβλημα*» της ύπαρξης μεγάλου αριθμού παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και όχι ως επίσημο μοντέλο παιδαγωγικής (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:25).

1.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Η συζήτηση στην Ελλάδα αλλά και την Ευρώπη όσον αφορά τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διαχείριση της ετερότητας στις σχολικές μονάδες υφίσταται εδώ και χρόνια εξαιτίας της ύπαρξης ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έπαιξε και συνεχίζει να παίζει ένα θεμελιώδη ρόλο στην έναρξη και την παραμονή της διαπολιτισμικότητας ως σημαντικής προτεραιότητας στη Γηραιά Ήπειρο. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Νικολάου (2008) κατά τη διάρκεια της διάσκεψης της Διαρκούς Συνόδου των ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας το 2003 διατυπώθηκε το αίτημα «*[...] το Συμβούλιο της Ευρώπης να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας, καθιστώντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...]*» (INRP, 2007).

Αναζητώντας διαχρονικά τις προτεινόμενες από το Συμβούλιο της Ευρώπης εκπαιδευτικές πολιτικές, διακρίνεται μία σημαντική μεταβολή πλεύσης κατά τον τελευταίο μισό αιώνα. Αναλυτικότερα, κατά τις δεκαετίες του '70 και '80 η επιδίωξη της Ένωσης ήταν ο επαναπατρισμός των παιδιών μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους, με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και μέτρα να έχουν έναν χαρακτήρα ειδικής και διαχωριστικής εκπαίδευσης (ξεχωριστά σχολεία, χωρίς αλληλεπίδραση με τους γηγενείς μαθητές, που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία). Η ένταξη των μειονοτικών, πολιτισμικά, ομάδων επιδιωκόταν είτε μέσω

της αφομοίωσης, είτε μέσω ήπιας ενσωμάτωσης. Στη συνέχεια, η απόδειξη πως πολύ λίγοι μετανάστες επέστρεφαν στις χώρες καταγωγής τους, οδήγησε στις πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Φτάνοντας στα τέλη της δεκαετίας του '90 και στη νέα χιλιετία όπου επικρατούν πλέον πλήρως οι διαπολιτισμικές αντιλήψεις (Νικολάου, 2008).

Η ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης, η ενίσχυση των μητρικών και των μειονοτικών γλωσσών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και διευθυντών, η μάχη κατά της σχολικής απόσυρσης, αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού καθίστανται πρωταρχικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών και ιδιαίτερα μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ. Η κατεύθυνση αυτή ενισχύεται με τη χρηματοδότηση μίας πληθώρας προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία επιδιώκουν την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου, τη διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης, τη φοιτητική και εκπαιδευτική κινητικότητα και την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ενεργό πολιτειότητα (Νικολάου, 2008).

Τη διαπολιτισμική κατεύθυνση έχουν πλέον υιοθετήσει όλα σχεδόν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Παρόλο αυτά τα μέτρα τα οποία ακολουθούν διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση «*Ευρυδίκη*» (Eurydice, 2004) οι τρεις βασικές κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

- Η εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα, με στόχο την ανάπτυξη από μέρους των μαθητών, των αξιών, του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Πολλά κράτη πιστεύουν πως η κατεύθυνση αυτή της διαπολιτισμικότητας μπορεί να συμβάλει στη μάχη ενάντια στον ρατσισμό και την ξενοφοβία.
- Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών μέσα από τη γνωριμία με τους ευρωπαϊκούς πληθυσμούς, την ιστορία της Ευρώπης και τη θέση που κατέχει η χώρα τους στην ευρωπαϊκή ήπειρο.
- Η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τις διακυμάνσεις των κοινωνικοοικονομικών και ιστορικών σχέσεων των κρατών και των μεταναστευτικών κινήσεων που προκύπτουν από αυτές, με στόχο την κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα άρχισε να μεριμνά για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των αλλοδαπών μαθητών, στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν γίνεται πια ορατό ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και της Αφρικής και της Ωκεανίας προς την Ελλάδα. Τα πρώτα δειλά κρατικά βήματα την εν λόγω δεκαετία έχουν κυρίως χαρακτήρα προνοιακό και φιλανθρωπικό (Δαμανάκης, 1997). Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση άρχισε να απασχολεί και να εμφανίζεται στον λόγο των κοινωνικών και εκπαιδευτικών επιστημών στα μέσα της δεκαετίας του '80, όπου το πλήθος των παλιννοστούντων μαθητών αυξήθηκε σημαντικά και οι κριτικές φωνές δυνάμωσαν σχετικά με την ανεπάρκεια των μέτρων της ομογενοποίησης και αφομοίωσης των μαθητών αυτών στην επίσημη εθνική γλώσσα, αγνοώντας το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο (Ανδρούσου, 2000· Δαμανάκης, 2004).

Ακολουθεί η δεκαετία του '80 όπου ξεκινά να σημειώνεται έως το 1996 η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την υποδοχή μεταναστών και ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Αυτή την περίοδο ξεκινούν οι πρώτες ενέργειες για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, με τους νόμους 1404/83, 1865/89 και 1894/90 ξεκινά να αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και νομοθετείται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων, με στόχο την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας των παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Νικολάου, 2008). Παρόλο αυτά, αξιολογώντας τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους φαίνεται πως αυτά δεν είναι ικανοποιητικά, καθώς σε αυτές τις δομές διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ενώ δε λαμβάνεται υπόψη η μητρική και ο πολιτισμός των αλλοδαπών μαθητών (Tsaliki, 2016).

Καθώς αυξάνεται η παρουσία αλλοδαπών και μεταναστών στην Ελλάδα, το ελληνικό σχολείο καλείται να εντάξει έναν ετερογενή πλήθος μαθητών. Η αποτυχία των προηγούμενων αντισταθμιστικών – αφομοιωτικών μέτρων οδηγεί σε αδιέξοδα την εκπαιδευτική πολιτική και φέρνει στο προσκήνιο περισσότερο από ποτέ άλλοτε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα επόμενα χρόνια γίνονται σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής διασφάλισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αναλυτικότερα, από το 1996 έως σήμερα μερικά από τα κυριότερα διοικητικά μέτρα που λαμβάνονται είναι τα εξής:

- ψηφίζεται ο νόμος 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», εγκαινιάζοντας μία νέα περίοδο εκπαιδευτικής πολιτικής για τη χώρα, δημιουργώντας, μεταξύ άλλων, διαπολιτισμικά σχολεία για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη και την αποφυγή του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των διαφερόντων μαθητών,
- ιδρύεται το 1996 η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο τον σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα,
- ιδρύεται το 1996 το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελεί το έργο του ΥΠΕΠΘ, καταρτίζοντας προγράμματα σπουδών, παράγοντας διδακτικά εγχειρίδια και βοηθήματα, επιμορφώνοντας τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη εκπαίδευσης, παρακολουθώντας και αξιολογώντας την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διεξάγοντας εκπαιδευτική έρευνα και συμβουλευοντας την πολιτεία για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής,
- σταδιακά αναδιαμορφώνονται και εκσυγχρονίζονται τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής και μετατρέπονται επιλεγμένα σχολεία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία,
- με τον νόμο 3879/10 εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολεία με χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό δείκτη, υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και περιορισμένη εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
- το θεσμικό πλαίσιο εξελίσσεται με τον νόμο 4425/16, σκοπός του οποίου είναι η *«δόμηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων για την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού»* μέσω της φοίτησης των πολιτισμικά διαφερουσών μαθητών σε σχολεία που φοιτούν γηγενείς μαθητές,
- δημιουργία με την υπουργική απόφαση 171022/Δ2/12-10-2018 Τάξεων Υποδοχής και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και
- υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης έως σήμερα με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Νικολάου, 2008· Trouki, 2012· Tsaliki, 2016).

Να σημειωθεί, επίσης, πως παρόλο που το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας αναφέρει πως στο ελληνικό σχολείο ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική και προβλέπεται η διδασκαλία άλλης γλώσσας όταν το απαιτούν οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών (άρθρο 21, παρ. 9, νόμος 4251/14), μέχρι σήμερα υπάρχουν μόνο αποσπασματικές εφαρμογές σε αυτό το πλαίσιο. Ο Τσιτσελίκης (2016:1) αναφέρει την ανάγκη θεσμικής ρύθμισης *«στην οποία θα αναφέρεται και η διδασκαλία "σε άλλη γλώσσα" και όχι μόνο "της άλλης γλώσσας"»*. Με το νόμο 4415/16 (ΦΕΚ 159/Α) *«Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»* βελτιώθηκε αισθητά το προηγούμενο ανεπαρκές καθεστώς του νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124/Α) σχετικά με τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Ωστόσο, η μη επαρκής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποτελεί κύριο εμπόδιο τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική τους πορεία (Μπίκος, 2008). Ως εκ τούτου, το θεσμικό σχήμα παρέμβασης σε μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα σήμερα έχει ως εξής: Τάξη Υποδοχής Ι – Τάξη Υποδοχής ΙΙ – Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα. Τα σχολεία υποδοχής των αλλοδαπών παιδιών, προσφύγων, παλιννοστούντων ή γενικότερα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών έχουν το καθήκον να ερευνήσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας ώστε να επιλεγεί το ορθότερο σχήμα εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ύστερα από την πρόσφατη προσφυγική κρίση του 2015, στον εκπαιδευτικό χώρο δημιουργείται μία πρόκληση. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει, σήμερα, όχι μόνο να συνεχίσει να παρέχει μία υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους, που δε θα εξαλείφει την πολυμορφία αλλά και να καλύπτει τις ανάγκες μίας κοινωνίας με έντονο το χαρακτηριστικό της ετερότητας των μελών της, επιδιώκοντας παράλληλα τη διατήρηση αυτή της ετερογένειας. Καθήκον του εκπαιδευτικού συστήματος, πλέον, αποτελεί η ανάγκη υιοθέτησης ενός ολοκληρωμένου διαπολιτισμικού προσανατολισμού, που θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο γένος, την πολυμορφία των τρόπων ζωής, την πολυπλοκότητα των παγκόσμιων φαινομένων, την επίδραση των εθνών στον σημερινό κόσμο και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε όλοι οι άνθρωποι να δρουν με βάση το συλλογικό συμφέρον και τον αμοιβαίο σεβασμό (Δραγώνα και συν, 2001· Ιωαννίδου, 2015).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφαίνεται πως αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση, θεωρητικά τουλάχιστον, τις τελευταίες δεκαετίες στο πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην πραγματικότητα συνεχίζεται να παρατηρείται χάσμα

μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής (νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εφαρμογή προγραμμάτων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα) και στην εκπαιδευτική πρακτική η οποία προσανατολίζεται συνήθως σε μονοπολιτισμικές και αφομοιωτικές πρακτικές (Κεσίδου, 2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως λύση στο «πρόβλημα» της ύπαρξης μεγάλου αριθμού πολιτισμικά διαφορεουσών παιδιών στο ελληνικό σχολείο και όχι ως επίσημο μοντέλο παιδαγωγικής (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

1.5 Ο ρόλος του σχολείου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Παγκοσμίως, το σχολείο συνιστά τον κύριο δημόσιο οργανισμό που προετοιμάζει και εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες, γνώσεις και αρχές που θα χρειαστούν στην ενήλικη ζωή τους, ως πολίτες ενός κράτους με διαπολιτισμικές διαστάσεις (Κατσαμά, 2014). Το σημερινό ελληνικό σχολείο, όπως αναλύθηκε σε παραπάνω υποκεφάλαιο, χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία, με την παρουσία και συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Στην προσπάθεια συμπερίληψης της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει μία σφαιρική εκπαιδευτική προσέγγιση, επιδιώκοντας την ισοτιμία, την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικής καταγωγής (Σγούρα και συν, 2018).

Ως προς τον συνολικό ρόλο, τους σκοπούς και τις λειτουργίες του σχολείου υπάρχει ένα πλήθος θεωριών. Σύμφωνα με τις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες (Parsons, Marx, Bourdieu) το σχολείο είναι φορέας της κοινωνικής εντολής με κύριο στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών μέσω της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές που θα ικανοποιούν τις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος. Από την άλλη πλευρά, οι ατομοκεντρικές θεωρίες (Freud, Mead) εστιάζουν στο άτομο, την προσωπικότητα και την κάλυψη των συναισθηματικών και γνωστικών αναγκών του (Κωνσταντίνου, 2015). Παρόλο αυτά οποιαδήποτε και αν είναι η επιλεγμένη εκπαιδευτική πολιτική υπάρχουν κάποιες κοινά αποδεκτές λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες συνοπτικά είναι:

1. παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική, καθώς ασκεί αγωγή, διαμορφώνει την προσωπικότητα των μαθητών και τους κοινωνικοποιεί στις εκάστοτε πρακτικές, αξίες και αντιλήψεις του κοινωνικού συστήματος,
2. διδακτική-μαθησιακή, αφού παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο σύστημα απασχόλησης,

3. αξιολογική-επιλεκτική, καθώς αξιολογεί τους μαθητές με σκοπό να τους βελτιώσει και να τους προσανατολίσει για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία και
4. εποπτική-κουστωδιακή, παρέχοντας ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση έχοντας ένα μέρος του «γονεϊκού» ρόλου (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο σε ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικότητας διαφαίνεται, επίσης, εξέχων. Μέσα από μία διαρκή προσπάθεια το σχολείο στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την κατανόηση του διαφορετικού και της ετερότητας, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αρμονική συνύπαρξη. Απαιτείται, επομένως, ο εμπλουτισμός του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων με θεματικές όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η συνεργασία για την παγκόσμια ανάπτυξη και την ειρήνη, καθώς και η ανάδειξη της παγκοσμιοποίησης της έννοιας του ανθρώπου, η οποία ενυπάρχει τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε τοπικό επίπεδο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες οφείλεται από το σχολείο να αναπτύσσεται μία σειρά τροποποιήσεων και προσθηκών στη διδασκαλία, όπως:

- η εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία είναι σημαντικό να αξιολογείται συστηματικά για να αντιστοιχεί στον κεντρικό κορμό της διδασκαλίας, χωρίς να απομονώνει μαθησιακά τον μαθητή,
- η αξιοποίηση θεμάτων διδασκαλίας που θα γίνονται κατανοητά από όλους τους μαθητές και
- η εργασία σε ομάδες για να αναπτυχθούν συνθήκες πραγματικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Άλλοι παράγοντες επίτευξης των καλύτερων αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014) είναι η ηγεσία του σχολείου, η ποιότητα διδασκαλίας, οι προσδοκίες, η εποπτεία της επίδοσης, το κλίμα του σχολείου και η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα ο διευθυντής του σχολείου συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στη διατήρηση του δημοκρατικού προσανατολισμού του οράματος και των πρακτικών. Σύμφωνα με τον δεύτερο παράγοντα, οφείλεται να αναγνωρίζονται οι ανάγκες όλων των μαθητών και να παρέχεται ποιότητα διδασκαλίας, η οποία δε θα περιορίζεται στον άρτιο προγραμματισμό των μαθημάτων αλλά ομαδική ή/και εξατομικευμένη στήριξη όλων, ώστε να επιτυγχάνονται τα

καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ακόμη, οι υψηλές επιδόσεις και η εποπτεία των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων, καθώς ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών αναμένουν την επιτυχία των μαθητών και ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο προς αυτή την κατεύθυνση. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων είναι η αντιμετώπιση του ρατσισμού και των κρουσμάτων μη επιτρεπτών συμπεριφορών μέσω της καλλιέργειας του κλίματος σεβασμού και ελευθερίας της έκφρασης. Τέλος, η συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας στο σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της επίδοσης και την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικά διαφέρουσα προέλευση.

Συμπερασματικά, στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τις αλλαγές που έχει επιφέρει στην κοινωνία, το σχολείο ίσως αποτελεί το χώρο, εντός του οποίου θα αναπτυχθούν και θα αναπαραχθούν νέοι τρόποι σύλληψης του κοινωνικού γίγνεσθαι και εκπαίδευσης, στην οποία θα υιοθετούνται πρότυπα συμπεριφοράς που θα χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικών διακρίσεων, σεβασμό στην ετερότητα, αποδοχή της ποικιλομορφίας, ισονομία και αλληλεπίδραση μεταξύ των προσώπων και από αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (Γεωργογιάννης, 2006· Angelopoulou & Manesis, 2017). Το διαπολιτισμικό μοντέλο, συνεπώς, αποτελεί την πιο σύγχρονη πρόταση και τείνει να είναι η κοινώς αποδεκτή επιλογή στο ζήτημα της εκπαίδευσης όχι μόνο των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων αλλά αποτελεί διάσταση της γενικής παιδείας όλων των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικών καταβολών και πολιτισμικών ταυτοτήτων (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010· Νικολάου, 2000)

1.6 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Κατά τη μελέτη και εννοιολογική οριοθέτηση των όρων «επάρκεια» και «ετοιμότητα» διαπιστώνεται συχνά ταύτιση, επικάλυψη ή και σύγχυση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, επάρκεια διδασκαλίας είναι η βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας που χορηγείται από αυτό σε κατόχους ορισμένων διπλωμάτων σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο και είναι απαραίτητη για τη νόμιμη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού στην εκπαίδευση. Έτσι, μέσω του πτυχίου λαμβάνεται όλη η απαιτούμενη γνώση αλλά και οι δεξιότητές της σε συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά ώστε να μπορέσει το άτομο να ανταπεξέλθει στο έργο του. Από την άλλη πλευρά, η ετοιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου ή της ομάδας να αντιλαμβάνεται άμεσα σε ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και να μπορεί να αντιδρά κατάλληλα σε αυτά. Ο όρος χρησιμοποιείται δηλαδή για να δηλώσει την ευχέρεια του ατόμου να μπορεί να διατυπώσει άμεσα νοήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις στα πλαίσια συγκεκριμένων

διαδικασιών και στην κατάσταση προετοιμασίας για αντίδραση στα σωματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Με λίγα λόγια, η επάρκεια αναφέρεται στις σπουδές και τις ικανότητες που αποκτώνται με την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, ενώ η ετοιμότητα έχει σχέση με την ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεων σε διδακτική πράξη (Γεωργογιάννης, 2006· Γεωργογιάννης, 2009).

Όσον αφορά τη «*διαπολιτισμική επάρκεια*», βιβλιογραφικά, φαίνεται να συνδέεται ο όρος με τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση και κατάρτιση που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας και τη διαφορετικότητα, τις δυσκολίες συνύπαρξης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμό και γλώσσα. Αφορά κυρίως γνώσεις για τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, για τα μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκαν, για τις διδακτικές μεθόδους και τα αποτελέσματα που προέκυψαν κ.λπ. (Γεωργογιάννης, 2006:51-52). Η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται, επίσης, στην κατάρτιση που μπορεί να αποκτήσει κάθε εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτός από τις σπουδές του και από επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται μέσω του παρεχόμενου πτυχίου ή των πιστοποιητικών επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, με στόχο να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής (Γεωργογιάννης, 2006· Γεωργογιάννης, 2008· Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα, από την άλλη πλευρά, ορίζεται σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2006:51-52) «*στην ικανότητα διαχείρισης αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή ή αλλιώς η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδρασης που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης*». Άλλα στοιχεία που συμπληρώνει ο συγγραφέας πως ολοκληρώνουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η εγρήγορση σε αξίες και αρετές πανανθρώπινης εμβέλειας και οι κατάλληλες αντιδράσεις σε αυτές, υπό την έννοια πως η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει αλλά αφορά και τις δυνατότητές του να μετουσιώνει τη θεωρία στη σχολική πράξη, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο του διδακτικού σχεδιασμού με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ο Gay (2002) προσδιορίζει μια σειρά χαρακτηριστικών που συνθέτουν το προφίλ του διαπολιτισμικά επαρκούς εκπαιδευτικού, τα οποία μπορούν να συγχωνευτούν στα εξής:

- γνώση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και των αξιών, παραδόσεων, τρόπων επικοινωνίας και τρόπων μάθησης που συνθέτουν έναν πολιτισμό,
- παρέμβαση στα αναλυτικά προγράμματα με διαπολιτισμική κατεύθυνση,
- διαπολιτισμική ευαισθησία, καθώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει μία ηθική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή σχέση με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές του, βασισμένη στον σεβασμό, την ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και
- διαπολιτισμική επικοινωνία, αντανακλώντας τις πολιτισμικές αξίες και διαμορφώνοντας τρόπους μάθησης μέσω του επιτονισμού, της γλώσσας του σώματος κ.ά. ώστε να γίνεται κατανοητός ο εκπαιδευτικός από όλους τους μαθητές και να ενθαρρύνονται οι ίδιοι να εμπλέκονται προσωπικά στο θέμα της συζήτησης.

Ο Banks (2001) υποστηρίζει πως για να είναι ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικά επαρκής και έτοιμος οφείλει να έχει ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις, αρχές και αξίες, να διακρίνεται από την ικανότητα να λειτουργεί στα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (διαπολιτισμικό, πολυεθνικό, παγκόσμιο) και να μπορεί να εφαρμόζει αναλυτικά προγράμματα που θα δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι Villegas και Lucas (2002) υπογραμμίζουν πως οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι διατυπώνουν πως ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να αντιληφθεί ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους κάποιος μπορεί να κατανοεί την πραγματικότητα, οι οποίοι επηρεάζονται και σχηματίζονται με βάση την κοινωνικοπολιτισμική θέση του κάθε ατόμου αλλά και να έχει την αίσθηση και το όραμα να γίνει φορέας δυναμικής εκπαιδευτικής αλλαγής που θα καταστήσει τα σχολεία κατάλληλα για όλους τους μαθητές. Επίσης, ο διαπολιτισμικά επαρκής και έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει στοιχεία για τις ζωές και την καθημερινότητα των μαθητών του και να τα αξιοποιεί για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του, καθώς επίσης να θεωρεί τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού και όχι ως πηγή προβλημάτων για την υπόλοιπη τάξη.

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί όλα αυτά τα χρόνια στην Ελλάδα συγκλίνουν στο αποτέλεσμα πως η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελεί πρόκληση για τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς και απορρέει δυσκολίες για τους ίδιους, καθώς συνήθως οι ίδιοι

είναι γνώστες της μαθητικής πολιτισμικής πολυμορφίας των σχολικών τάξεων αλλά δεν αισθάνονται επαρκείς και έτοιμοι σε ικανοποιητικό βαθμό ώστε να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιθυμούν παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης. Αναλυτικότερα, οι έρευνες της Μπούτσκου (2011) και Αντωνοπούλου (2011) σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε πως όσο μεγαλύτερη συνολική υπηρεσία έχουν τόσο μεγαλύτερη επάρκεια δήλωσαν πως διαθέτουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές αλλά αναφέρουν περιθώρια βελτίωσης αναφορικά με την αύξηση της διαπολιτισμικής τους επάρκειας και ετοιμότητας.

Η ποσοτική έρευνα της Σακκά (2010) σε 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Αλεξανδρούπολης, Θεσσαλονίκης και Ξάνθης καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και των θετικών όψεων της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη, αλλά δεν νιώθουν επαρκώς έτοιμοι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης.

Ο Χαρίτος (2011) διεξήγαγε, ακόμη, έρευνα σε τεταρτοετείς φοιτητές όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας, προκειμένου να εκτιμήσει κατά πόσο οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοί να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής αργότερα στις τάξεις τους, βάσει των γνώσεων που τους πρόσφερε το πρόγραμμα σπουδών του εκάστοτε Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ναι μεν διάκινται θετικά στα προβλήματα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και δείχνουν ενδιαφέρον να ασχοληθούν με αυτά, εντούτοις είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι από το παρεχόμενο Πρόγραμμα Σπουδών αναφορικά με τις γνώσεις που τους προσφέρει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σε παρόμοιο πλαίσιο, ο Γεωργογιάννης (2006) εξετάζοντας τα προγράμματα σπουδών δέκα Παιδαγωγικών Σχολών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε όλη τη χώρα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι χαμηλή σε αυτά η παρουσία μαθημάτων που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ότι πιθανώς το πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν ως επαγγελματίες αργότερα την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου. Με τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν και αποτελέσματα της έρευνας της Λιακοπούλου (2006), η οποία ερεύνησε το ίδιο θέμα συστηματικά σε περισσότερες σχολές ανά την Ελλάδα, από τις οποίες αποφοιτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εστιάζοντας στην

ελάχιστη θέση της πρακτικής άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου η έλλειψη ευκαιριών για επικοινωνία με το «διαφορετικό» συνιστά ανασταλτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της «διαπολιτισμικής ικανότητας» (Λιακοπούλου, 2006).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Μάρκου & Παρθένης (2011) η επιμόρφωση των λειτουργών της εκπαίδευσης συνιστά προϋπόθεση για την ομαλή σχολική κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, την ενίσχυση της μαθησιακής τους πορείας μέσα στο σχολείο και για την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας των καινοτομικών παρεμβατικών ενεργειών. Για αυτό τον λόγο οι εκπαιδεύσεις και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών οφείλουν να στοχεύουν:

- στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις σύγχρονες απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και τις πρακτικές που προκύπτουν για την εκπαίδευση και το σχολείο,
- την πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τις θεωρητικές και πρακτικές όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- την ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις νέες εξελίξεις στη διδακτική και τη μεθοδολογία ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των τάξεων μικτής δυναμικότητας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας,
- την πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίησή τους,
- τη δημιουργία συνθηκών που θα διασφαλίσουν την ομαλή σχολική και κοινωνική λειτουργία των σχολείων και
- την προώθηση συντονισμένων παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων αλλά και σε επίπεδο διοίκησης.

Κεφάλαιο 2: Ηγεσία και σχολική κουλτούρα

2.1 Εισαγωγή στην έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η ηγεσία συνιστά σήμερα ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και πολυδιάστατα θέματα στην εκπαίδευση (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007· Γκόλια και συν, 2014· Harris, 2005· Leithwood et al, 2008). Θεωρείται ως μία από τις κύριες συνιστώσες στην επιτυχία ή την αποτυχία των σχολικών μονάδων, καθώς και την ανάπτυξή τους και ταυτόχρονα ένα από τα σημαντικότερα αντικείμενα μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως που αναζητούν την αποτελεσματικότερη άσκησή της (Huber, 2004· Καραγιάννης, 2014).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις για τον όρο «ηγεσία», οι οποίες επηρεάζονται από την αντίληψη και τη σκοπιά διερεύνησης του κάθε μελετητή. Συγκεκριμένα, οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) αναφέρουν πως δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια. Ο Yukl (2002:4-5) συνεχίζει λέγοντας πως «ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός». Ήδη το 1988 ο Cuban υποστηρίζει πως υπήρχαν πάνω από 350 ορισμοί για την ηγεσία και πως κανένας από αυτούς δεν ήταν σαφής. Τρεις δεκαετίες μετά διακρίνεται πως συνεχίζεται αυτή η ποικιλία των ορισμών της ηγεσίας, η οποία προσδίδει μία έννοια υποκειμενικότητας στον όρο, ωστόσο, υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ αυτών που παρουσιάζουν την ηγεσία ως μία σχέση επιρροής μεταξύ ατόμων, με στόχο την ανάπτυξη, την εξέλιξη καθώς και τη σωστή διαχείριση ενός οργανισμού, ώστε να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητά του (Πασιαρδής, 2014· Robinson, 2012).

Ο Μπουραντάς (2005:197) σε μία προσπάθεια σύνθεσης των ποικίλων ορισμών ορίζει την ηγεσία ως *«τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε, εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*.

Ο Πασιαρδής (2014), κατευθυνόμενος προς την ίδια κατεύθυνση, προσεγγίζει την ηγεσία ως την ικανότητα του ατόμου να επηρεάσει τους οπαδούς του να πράξουν κάτι που αυτός επιθυμεί. Θεωρεί πως η ηγεσία είναι μία ευρύτερη έννοια που εμπεριέχει τους όρους διεύθυνση και διοίκηση, καθώς δίνει στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό. Ο Bryman (1996:280-282) διακρίνει τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν την έννοια της ηγεσίας, τα οποία σύμφωνα με τον ίδιο είναι:

- ο ηγέτης, το πρόσωπο που μπορεί να επηρεάσει άλλους και που ασκεί την ηγεσία,
- η ομάδα, που απαρτίζεται από πρόσωπα που υλοποιούν τους στόχους του οργανισμού σύμφωνα με τις κατευθύνσεις και οδηγίες του ηγέτη,
- το έργο, που αποτελεί τον σκοπό, την επιδίωξη του ηγέτη,
- η πηγή ισχύος, εντός της οποίας αντλείται η δύναμη εξουσίας του ηγέτη,
- η κουλτούρα, η οποία αναφέρεται στις αξίες και τους στόχους του οργανισμού που ενώνουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες του και
- το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτοί δρουν.

Η εννοιολόγηση του όρου της ηγεσίας στην εκπαίδευση εμφανίζει, επίσης, μία ποικιλία και πολυπλοκότητα λόγω της διαφορετικής εστίασης της κάθε μορφής ηγεσίας, και ταυτίζεται με τις γενικές θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις πάνω στην ηγεσία. Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές η σχολική ηγεσία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη σχολική ανάπτυξη και επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Early & Weindling, 2004· Gamage & Mininberg, 2003· Huber, 2004). Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2008· Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007· Μυλωνά, 2005· Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005) προκύπτουν, ακόμη, ορισμένες σημαντικές κοινές διαπιστώσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι όροι προβάλλουν την ανάγκη διαχωρισμού των όρων της ηγεσίας και της διοίκησης. Συγκεκριμένα, ο δεύτερος όρος αναφέρεται *«στην εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών του οργανισμού με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»* [(Κατσαρός, 2008:16).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των περισσότερων ερευνητών πως η ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα. Συγκεκριμένα εκτός από την κατεύθυνση, την καθοδήγηση και την επίτευξη των στόχων, απαραίτητη είναι η ύπαρξη οράματος, η έμπνευση, η επιρροή και η ώθηση για αλλαγή (Bush & Glover, 2002· Μπουραντάς, 2002· Σαϊτής, 2008). Όσον αφορά το όραμα του ηγέτη, οι Beare, Caldwell & Millikan (1989) υποστηρίζουν πως οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν όραμα για το σχολείο τους, μια δηλαδή νοερή εικόνα για το μέλλον που επιθυμούν, το οποίο μοιράζονται με όλους τους συνεργάτες τους στη σχολική κοινότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να τους εμπνεύσει και να

εξασφαλίζεται η δέσμευσή τους. Τα επιτυχημένα οράματα σύμφωνα με τον Kotter (2001) είναι κατανοητά, επιθυμητά, πραγματοποιήσιμα, στοχευμένα, ευέλικτα, μεταδόσιμα και σχετίζονται με την αλλαγή και με την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών. Η επιρροή, από την άλλη πλευρά, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ηγεσίας δε σχετίζεται με την αυθεντία και την εξουσία αλλά αναφέρεται ως μία διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κάθε μέλους της εκπαιδευτικής ομάδας για τη δόμηση δραστηριοτήτων και των σχέσεων του οργανισμού (Bush, 2008).

Τέλος, όσον αφορά τη σχολική ηγεσία διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει ένας τύπος της που να επιφέρει μονάχα θετικά αποτελέσματα, καθώς το κάθε μοντέλο συνδέεται με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για αυτό ακριβώς τον λόγο η αποτελεσματική ηγεσία συνδέεται με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και στις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση και τον συνδυασμό μοντέλων ηγεσίας. Ως εκ τούτου, ο τύπος της ηγεσίας που τελικά θα επιλεγεί στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας δείχνει να εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων που μπορούν να συγχωνευτούν στους εξής άξονες:

1. την προσωπικότητα του ηγέτη,
2. την ποιότητα ή την ωριμότητα της ομάδας και
3. την κατάσταση (δηλαδή το περιβάλλον) (Μπουραντάς, 2002).

Παρακάτω θα αναλυθούν τα κύρια μοντέλα ηγεσίας με ιδιαίτερη εμβάθυνση στο μετασχηματιστικό και συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, τα οποία συνιστούν στην παρούσα μελέτη τα υπό εξέταση στυλ ηγεσίας για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων.

2.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Για το θέμα της ηγεσίας έχουν εκφραστεί αρκετές προσεγγίσεις, που η μια αλληλοσυμπληρώνει την άλλη, χωρίς απαραίτητα να αλληλεπικαλύπτονται. Οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας προέκυψαν, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, από τις αρχές της γενικής διοίκησης, οι οποίες διαφέρουν ωστόσο ως προς αυτήν, καθώς ο σκοπός και οι στόχοι κάθε σχολείου είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, αρχών (π.χ. δημοκρατίας), προσωπικοτήτων, κρίσης των μαθητών και όχι το κέρδος στο οποίο αποσκοπούν οι επιχειρήσεις. Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή της (Wong, 1998).

Μία από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις των μοντέλων ηγεσίας στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε από τους Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), οι οποίοι περιέγραψαν έξι τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας (εκπαιδευτική, διοικητική ή διαχειριστική, συμμετοχική, μετασχηματιστική, ηθική, ενδεχόμενη) ύστερα από την εις βάθος αναζήτηση και τον έλεγχο 121 επιστημονικών άρθρων σε διεθνή περιοδικά. Οι Bush & Glover (2003:11-12) επέκτειναν τα έξι μοντέλα ηγεσίας των παραπάνω, συμπληρώνοντας στην τυπολογία τη διαπροσωπική και συναλλακτική ηγεσία και στη συνέχεια προσέθεσαν και τη μεταμοντέρνα. Συγκεκριμένα, τα εννιά αυτά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και τα κύρια χαρακτηριστικά του καθενός, αναλύονται συνοπτικά παρακάτω.

- Εκπαιδευτική – παιδαγωγική – καθοδηγητική (instructional) ηγεσία, η οποία επικεντρώνεται στη σημαντικότητα της επιρροής του ηγέτη σε εκπαιδευτικά ζητήματα (μέθοδοι διδασκαλίας, κλίμα στη σχολική μονάδα, ήθος των μελών της σχολικής τάξης). Ο διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας επικεντρώνει την προσοχή του στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί επηρεάζουν περισσότερο την ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003:12) η εκπαιδευτική/παιδαγωγική/καθοδηγητική ηγεσία *«εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται. Η επιρροή της στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής»*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/καθοδηγητικού ηγέτη διαφέρει από τον ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή. Ενώ ο κλασσικός διευθυντής εστιάζει κυρίως σε διοικητικά καθήκοντα, ο διευθυντής που ακολουθεί τον εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό/καθοδηγητικό τύπο ηγεσίας, παρακολουθεί την καθημερινότητα των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι εκπαιδευόμενοι, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ώστε να οριστούν από κοινού οι εκπαιδευτικοί στόχοι, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες εκπαίδευσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Μπινιάρη, 2012).
- Διοικητική – διαχειριστική (managerial) ηγεσία, η οποία επηρεάζεται περισσότερο από την κλασσική διοίκηση (management) και τα τυπικά μοντέλα ηγεσίας. Εδώ ο ηγέτης επικεντρώνεται στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων και διοικητικών λειτουργιών (φροντίδα και παρακολούθηση σχολικών υποδομών, μαθητών, οικονομικών πόρων και υλικών, επίλυση συγκρούσεων κ.λπ.) και όχι τόσο στη διαχείριση ανθρώπων και στον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο

(Dressler, 2001). Η διοικητική ηγεσία αποφεύγει την αλλαγή, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου και ακολουθεί την κυκλική διαδικασία επτά διοικητικών λειτουργιών, τα οποία είναι η διατύπωση στόχων, η ανίχνευση αναγκών, η αποσαφήνιση προτεραιοτήτων, ο σχεδιασμός, ο προϋπολογισμός, η εφαρμογή και τέλος η αξιολόγηση (Bush, 2007).

- Συμμετοχική – καταμεμημένη (participative) ηγεσία, η οποία συνδέεται με τις δημοκρατικές αξίες και την ενδυνάμωση. Η ηγεσία στο συγκεκριμένο μοντέλο δεν ασκείται από μεμονωμένα άτομα ούτε στηρίζεται στις κλασσικές αρχές της ιεραρχίας, αλλά συνδέεται με έναν νέο τύπο καταμερισμού εργασίας στους οργανισμούς ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της αλληλεπίδρασης (Μπινιάρη, 2012). Ο Yukl (2002:423) ορίζει τη συμμετοχική/καταμεμημένη ηγεσία ως *«τη συν-καταμεμημένη διαδικασία κατά την οποία η ατομική και συλλογική ικανότητα ενισχύονται προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του έργου καθενός. Αυτό γίνεται με τη διανομή των λειτουργιών της ηγεσίας μεταξύ των διαφόρων εκπροσώπων μίας ομάδας ή οργάνωσης»*. Το γεγονός αυτό δε σημαίνει ότι ο ηγέτης – διευθυντής χάνει τον ρόλο του, καθώς ναί μεν προωθεί τη διανομή της εξουσίας μέσα από συνεργατικές διαδικασίες αλλά διατηρεί παράλληλα ο ίδιος την τελική ευθύνη τόσο για τις αποφάσεις που θα ληφθούν και τον τελικό λόγο όταν παρουσιάζονται δισεπίλυτες δυσλειτουργίες (Stoll et al, 2006). Σύμφωνα με τους Βιτσιλάκη & Ράπτη (2007) η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της κατανομής, τη μέθοδο και τον σκοπό της καθώς επίσης και από τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Ηθική (moral) ηγεσία, η οποία εστιάζει στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική του ηγέτη. Εδώ ο διευθυντής οφείλει να κινείται στα πλαίσια της ηθικής και της νομιμότητας εντός και εκτός του σχολείου και να πρεσβεύει τις κύριες ηθικές αρχές, όπως οι ίσες ευκαιρίες για όλους/ες, η ισότητα και η δικαιοσύνη, οι υψηλές προσδοκίες, η δέσμευση των ενδιαφερόμενων, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η κατανόηση και η δέσμευση προς τους στόχους. Το σχολείο σε αντίθεση με τους υπόλοιπους οργανισμούς ή επιχειρήσεις δε στοχεύει στο κέρδος αλλά στην έντονα ηθική διάσταση, καθώς επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και αρχών στους μαθητές του (Bush & Glover, 2003).
- Ενδεχόμενη (contingent) ηγεσία που εστιάζει στην ανταπόκριση του ηγέτη – διευθυντή σε εξαιρετικές οργανωτικές συνθήκες ή σε προβλήματα της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα, το σχολείο αντιμετωπίζεται και θεωρείται, σύμφωνα με τον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικής ηγεσίας, ως ένα περίπλοκο και πολυδιάστατο δίκτυο σχέσεων και πλαίσιο υλοποίησης διαφόρων διαστάσεων της ηγεσίας, το οποίο εξαρτάται από τις ανάγκες που προκύπτουν. Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη – διευθυντή καθορίζεται από την ικανότητά του να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους, στηριζόμενος σε ένα πλήθος στρατηγικών από διάφορους τύπους ηγεσίας, διαλέγοντας για κάθε ξεχωριστή περίπτωση την καταλληλότερη (Bush, 2007).

- Μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία, κατά την οποία ο ηγέτης μεταδίδει τον μεγάλο στόχο και όραμα και αυξάνει τις υποχρεώσεις, ανυψώνοντας παράλληλα τις φιλοδοξίες. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες. Η μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003:15) περιγράφει *«έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας άσκησης επιρροής, που αποβλέπει στην ενίσχυση της δέσμευσης αυτών που ακολουθούν και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι ηγέτες επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να στηρίζουν το όραμά τους για το σχολείο και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, για να συμβάλουν στην επίτευξη του στόχου. Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα»*. Το εν λόγω μοντέλο θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενη υποενότητα.
- Διαπροσωπική (interpersonal) ηγεσία, είναι ο τύπος εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο οποίος έχει σχέση με τη συναδελφικότητα, τη συνεργατικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ηγέτης – διευθυντής εδώ υιοθετεί μία συνεργατική προσέγγιση, έχει ανεπτυγμένες διαπροσωπικές δεξιότητες, που τον διευκολύνουν στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως *«η αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με τους άλλους»* (West-Burnbah, 2001).
- Συναλλακτική (transactional) ηγεσία, η οποία σύμφωνα με τον Bass (1999) στηρίζεται στην χορήγηση αμοιβών μετά από την εμφάνιση των επιθυμητών συμπεριφορών και αποτελεσμάτων και τη διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι. Ο διευθυντής – ηγέτης μιας εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου εστιάζει την προσοχή του περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού και όχι τόσο στους

ανθρώπους (Harris, 2003). Παρακάτω θα υπάρξει υποενότητα η οποία θα αναλύσει εκτενέστερα τον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικής ηγεσίας.

- Μεταμοντέρνα (postmodern) ηγεσία, η οποία στηρίζεται στις αρχές του μεταμοντερνισμού και της υποκειμενικότητας. Ο ηγέτης εδώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις εμπειρίες του κάθε ατόμου και στον τρόπο που νοηματοδοτεί ο καθένας τις αρχές και τις εμπειρίες αυτές, καθώς δεν υπάρχει μόνο μία πραγματικότητα και οποιαδήποτε κατάσταση θα μπορούσε να έχει πολλές ερμηνείες. Στη μεταμοντέρνα ηγεσία όλοι οι ενδιαφερόμενοι έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν αλλά και να ακουστούν (Bush, 2007· Μπινιάρη, 2012).

Να σημειωθεί πως οι Bass & Avolio (1990) αναφέρουν ένα ακόμη στυλ ηγεσίας, την παθητική, η οποία εκφράζει την έλλειψη ηγεσίας και την απουσία του ηγέτη, ο οποίος αποφεύγει να κατευθύνει τους υφιστάμενούς του και να λαμβάνει αποφάσεις, και επεμβαίνει μόνο όταν δημιουργούνται προβλήματα στην εργασία.

2.3 Μετασχηματιστική σχολική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία έννοια που έχει εμφανιστεί με αυξανόμενη συχνότητα στα γραπτά για την εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Leithwood, 1992). Βασικός εισηγητής είναι ο Burns και κυρίαρχη λέξη-κλειδί η εμπλοκή. Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας επικεντρώνεται περισσότερο στην αλλαγή και στην έμπνευση των οπαδών ώστε να δεσμευτούν σε ένα κοινό όραμα και κοινούς στόχους για έναν οργανισμό ή μονάδα (Bass & Riggo, 2006). Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην αλληλεπίδραση και το κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργείται μεταξύ ηγέτη και εργαζόμενων-οπαδών (Piccolo & Colquitt, 2006). Είναι μια δυναμική διαδικασία που δύναται να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές των ανθρώπων, παρακινώντας τους σε υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων, ιδανικών και κινήτρων. Αφορά συναισθήματα, αξίες, αρχές, πρότυπα, μακροπρόθεσμους στόχους, ικανοποίηση αναγκών και εξατομικευμένη προσέγγιση των εργαζόμενων-οπαδών (Guthrie & Schuermann, 2010· Green, 2013).

Αναλυτικότερα, το μοντέλο θεωρείται πως εμπεριέχει μορφή επιρροής που κινητοποιεί διανοητικά τους εργαζόμενους να καταφέρουν περισσότερα από αυτά που αναμένεται από τους ίδιους να πετύχουν (Bass, 1990), εστιάζοντας στη συμμετοχή τους, μέσω της δέσμευσής τους στην πορεία για τη βελτίωση (Fink, 2005). Όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα προσωπικής

δέσμευσης και ανάπτυξης ικανοτήτων για την επίτευξη στόχων τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η παραγωγικότητα του οργανισμού (Leithwood et al., 1999- Bush, 2007).

Οι θεωρητικοί έχουν αναγνωρίσει από καιρό ότι η έννοια της ηγεσίας υπερβαίνει μια απλή κοινωνική συνδιαλλαγή μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Υποστηρίζοντας αυτή την έννοια, οι Bass και Riggo (2006) δηλώνουν ότι η ηγεσία οφείλει να αντιμετωπίζει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης του εργαζόμενου-οπαδού, δηλαδή τη διαμορφωμένη αυτοεικόνα του, η οποία συνδέεται με τη θετική επίδοσή του και την αληθινή δέσμευση και συμμετοχή του στην προσπάθεια που υπάρχει. Τα κύρια χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994) είναι:

- Η εξατομικευμένη υποστήριξη/ενδιαφέρον (individualized consideration): ενεργώντας ως μέντορας, ο ηγέτης του μετασχηματισμού δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες και τα προβλήματα κάθε εργαζόμενου-οπαδού, παρέχοντας στήριξη και ενθάρρυνση. Κατά την εξατομικευμένη στήριξη ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι ένας αποτελεσματικός ακροατής που αναγνωρίζει και αποδέχεται τις ατομικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες κάθε υπαλλήλου. Η αμφίδρομη επικοινωνία ενθαρρύνεται και οι αλληλεπιδράσεις με τους οπαδούς εξατομικεύονται. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης αναθέτει καθήκοντα ως μέσο ανάπτυξης εργαζόμενων-οπαδών, χωρίς όμως οι τελευταίοι να αισθάνονται ότι ελέγχονται ή παρακολουθούνται.
- Η εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα (idealized influence/charisma): ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδεικνύει συμπεριφορά που του επιτρέπει να ανάγεται σε πρότυπο συμπεριφοράς για τους εργαζόμενους-οπαδούς του. Εκτός από τον θαυμασμό, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους, οι εργαζόμενοι-οπαδοί τείνουν να ταυτίζονται με τον ηγέτη και να θέλουν να τον μιμηθούν. Συγκεκριμένα, θεωρούν τον ηγέτη τους πως έχει εξαιρετικές δυνατότητες, επιμονή και αποφασιστικότητα και τον εμπιστεύονται ως άτομο με ιδιαίτερο ήθος, αξίες και όραμα. Από την άλλη πλευρά, ο χαρισματικός ηγέτης διακρίνεται για την αφοσίωση και την ισχυρή πίστη του στο όραμα αλλά και την προθυμία του να αναλάβει κινδύνους και είναι συνεπής. Καθήκον του είναι ο σχεδιασμός και η προβολή ενός συναρπαστικού οράματος, το οποίο οι ίδιοι οφείλει να επικοινωνήσει αποτελεσματικά στους οπαδούς του.
- Το διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation): ο ηγέτης του μετασχηματισμού κατευθύνεται στην αίσθηση της λογικής, ενθαρρύνει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, αμφισβητώντας τις παραδοχές, τις παλιές αξίες και ιδέες,

επαναπροσδιορίζοντας προβλήματα και προσεγγίζοντας τις παλιές καταστάσεις με νέους τρόπους. Επιπλέον, ο ηγέτης που ασκεί μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αναζητά νέες ιδέες και δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα από εργαζόμενους-οπαδούς, ο οποίος περιλαμβάνεται στη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων και εξεύρεσης λύσεων. Προϋποθέσεις επιτυχίας των αλλαγών και επίλυσης δύσκολων καταστάσεων αποτελούν η θέληση και οι ικανότητες που προβάλλει ο ίδιος σε επίπεδο σύλληψης, σχεδιασμού και υλοποίησης των αλλαγών. Όταν τα μεμονωμένα μέλη κάνουν λάθη, ο ηγέτης του μετασχηματισμού δεν επικρίνει δημοσίως ούτε τους ίδιους ούτε τις ιδέες τους.

- Η εμπνευσμένη παρώθηση/παρακίνηση (inspirational motivation): ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδεικνύει συμπεριφορά που εμπνέει όσους βρίσκονται γύρω του, παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο των εργαζόμενων-οπαδών του. Ξυπνά το ομαδικό πνεύμα, τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία. Ο ηγέτης του μετασχηματισμού διαθέτει την ικανότητα να εμπνέει, να ενθαρρύνει και να κινητοποιεί τους εργαζόμενους-οπαδούς του ώστε να πετύχουν τους συλλογικούς στόχους. Αυτός ο ηγέτης διατυπώνει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον, το οποίο φαίνεται επιτεύξιμο από τους υφιστάμενους και προβάλλει φιλόδοξους στόχους με αισιοδοξία για το μέλλον.

Από την άλλη πλευρά, ο Leithwood (1994) αναφέρει πως οι οκτώ βασικές συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι α) η οικοδόμηση ενός σχολικού οράματος, β) ο καθορισμός των σχολικών σκοπών, γ) η παροχή διανοητικών ερεθισμάτων, δ) η παροχή εξατομικευμένου ενδιαφέροντος και υποστήριξης, ε) η χρήση άριστων πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών, στ) η στόχευση υψηλών προσδοκιών απόδοσης, ζ) η ανάπτυξη μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και η) η δημιουργία δομών για την υιοθέτηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις.

Ο Bass (2000) αναφέρει πως οι ηγέτες στον τομέα της εκπαίδευσης ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία μέσω της έμπνευσης, της πνευματικής διέγερσης και της εξατομικευμένης αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και ο στόχος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρέπει να ικανοποιούνται ταυτόχρονα για τη διατήρηση της ποιότητας και της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η Dierontiou (2014), όπως αναφέρεται στον Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014:94), υποστηρίζει πως ο μετασχηματιστικός ηγέτης αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά ενός

«συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος».

Το παραπάνω μοντέλο δεν επιβάλει πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μόνος του θα παρέχει την ηγεσία. Αντιθέτως, η ηγεσία μπορεί να μοιραστεί, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στον διευθυντή (Leithwood & Jantzi, 2000). Ακόμη, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας επιδιώκει να επηρεάσει τους εργαζόμενους-οπαδούς με την οικοδόμηση από τη βάση προς τα πάνω και όχι από την κορυφή προς τα κάτω, διότι βασίζεται στην αναγνώριση των αναγκών του καθενός «ακόλουθου» και όχι στον «συντονισμό και τον έλεγχο» αυτών. Αυτό διατυπώνεται μέσω των βασικών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του ηγέτη, όπως η εξατομικευμένη στήριξη, η πνευματική (διανοητική) διέγερση και το προσωπικό όραμα (Hallinger, 2003). Στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, εμφανίζεται η τάση υιοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και μάλλον είναι καταλυτικής σημασίας επιλογή σε μια περίοδο έντονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που διανύει η χώρα (Γκιώση και συν, 2017). Παρόλο αυτά, το μοντέλο αυτό της ηγεσίας υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Κατσαρός, 2008· Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007) πως είναι δύσκολο να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς είναι πολύπλοκο, δύσκαμπτο, συγκεντρωτικό, ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο.

2.4 Συναλλακτική σχολική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) είναι ένα από τα πλέον συνηθισμένα στυλ ηγεσίας που συναντιούνται στις επιχειρήσεις και στοχεύει στη μέγιστη απόδοση της εργασίας, διασφαλίζοντας ότι οι εργαζόμενοι έχουν τους απαραίτητους πόρους για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Σημαντικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ο σαφής καθορισμός των στόχων του οργανισμού, η ανατροφοδότηση και η ανταμοιβή της αποδοτικότητας των εργαζόμενων (Jansen et al, 2009). Οι διαχειριστές που αναζητούν τις ανάγκες και τα κίνητρα των υφιστάμενών τους και προσπαθούν να τις καλύψουν, εξαργυρώνοντάς τες σε έργο παρουσιάζουν συναλλακτική ηγεσία (Παπαδοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τους Antonakis, Avolio και Sivasubramaniam (2003) η συναλλακτική ηγεσία είναι μία διαδικασία ανταλλαγής, κατά την οποία οι εργαζόμενοι φέρνουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους με βάση τους στόχους που έχουν οριστεί από τον ηγέτη και ο τελευταίος

παρακολουθεί και ελέγχει τα αποτελέσματά τους. Οι Bass και Avolio (1994) συμπληρώνουν πως η συναλλακτική ηγεσία συνιστά ένα αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας που επικεντρώνεται σε βραχυπρόθεσμους και όχι τόσο μακροπρόθεσμους στόχους. Συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι του ηγέτη στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι η βελτίωση και η παρακίνηση της εργασιακής επίδοσης των εργαζόμενων και η ανάπτυξη μίας εργασιακής σχέσης που βασίζεται στις ανταλλαγές, μέσα από την προσφορά επιβραβεύσεων ή τιμωριών ανάλογα με το αν επιτυγχάνονται ή όχι οι στόχοι του οργανισμού.

Το 2004 οι Bass και Avolio καθορίζουν πως υπάρχουν δύο κύριοι παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη συναλλακτική ηγεσία και οι οποίοι είναι οι εξής:

- Η ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή (contingent reward), η οποία αναφέρεται στις ανταμοιβές που ο ηγέτης προσφέρει εφόσον καλυφθούν οι προσδοκίες, οι απαιτήσεις και οι στόχοι που ξεκάθαρα εξέφρασε στην αρχή στους εργαζόμενους. Ο ηγέτης αυτής της φιλοσοφίας επικεντρώνεται στις ανταμοιβές (υλικές, προνόμια, πληροφόρηση, ηθική αναγνώριση, προαγωγή) ως αντάλλαγμα στην επιτυχία των καθηκόντων τους και στις τιμωρίες/συνέπειες όταν η επίδοση των εργαζόμενων δεν είναι η αναμενόμενη.
- Η διαχείριση κατ' εξαίρεση – ενεργή (management by exception active), κατά την οποία η παρέμβαση του ηγέτη πραγματοποιείται όταν δεν τηρούνται τα πρότυπα και οι διαδικασίες. Ο ηγέτης εδώ καθορίζει τους κανόνες και αναμένει συμμόρφωση από τα μέλη της ομάδας για να αποφευχθούν τυχόν λάθη. Ακόμη, αναζητά σφάλματα και παραλείψεις των εργαζόμενων και παράλληλα διερευνά τρόπους για να τα αντιμετωπίσει.

Ο Bryant (2003) αναφέρει πως τα τρία κύρια χαρακτηριστικά των συναλλακτικών ηγετών είναι πρώτον πως οι ίδιοι συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας τους και προσπαθούν να πάρουν μια ανταμοιβή για τον στόχο τους, δεύτερον ανταλλάσσουν τις ανταμοιβές και τις υποσχέσεις της ανταμοιβής για την προσπάθεια εργασίας και τέλος οι συναλλακτικοί ηγέτες ανταποκρίνονται στα άμεσα συμφέροντα των εργαζομένων. Η συναλλακτική ηγεσία εστιάζει σύμφωνα με τον Bass (2008) στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων σύμφωνα με τη βάση της πυραμίδας του Maslow (μισθός, προαγωγές, ωράρια, ασφάλεια κ.λπ.) ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες που βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας (αυτονομία, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα κ.λπ.). Οι συναλλακτικοί ηγέτες φαίνεται στην έρευνα των Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019) να διαθέτουν το προσόν της

λειτουργικής και διεκπεραιωτικής ικανότητας που καταφέρνουν μέσω της παροχής ανταμοιβών για την επίτευξη των στόχων.

2.5 Παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας

Η ύπαρξη κουλτούρας συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι για έναν οργανισμό, γιατί προσδίδει νόημα σε κάθε μέρος λειτουργίας του και σε όλα τα στοιχεία που τον συνθέτουν. Συχνά η εμφάνιση ισχυρής κουλτούρας συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του σχολείου. Μεταξύ των κύριων λειτουργιών της κουλτούρας αναφέρονται η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και η εξασφάλιση της σταθερότητας του οργανισμού (Αμηράς και συν, 2018).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται υψηλό ενδιαφέρον στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης για τη μελέτη και τη διερεύνηση της κουλτούρας των σχολικών μονάδων. Ενώ στην αρχή η μελέτη της κουλτούρας αφορούσε κυρίως τις οικονομικές επιχειρήσεις, στη συνέχεια η έννοιά της αποτέλεσε έναν από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ως εκπαιδευτικών οργανισμών. Πολλές φορές, η έννοια της σχολικής κουλτούρας συγχέεται αδίκως με αυτήν του σχολικού κλίματος ή της σχολικής ατμόσφαιρας και χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τον χαρακτήρα μίας σχολικής μονάδας. Παρόλο αυτά, οι έννοιες είναι διακριτές, καθώς το σχολικό κλίμα ή η ατμόσφαιρα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug, 1993). Αναλυτικότερα, το σχολικό κλίμα/ατμόσφαιρα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα (φιλική, συνεργατική, εχθρική κ.λπ.) που χαρακτηρίζει μία σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους συμμετέχουν σε αυτήν, αποτελώντας τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων (Πασιαρδής, 2001). Από την άλλη πλευρά, η κουλτούρα ενός σχολείου συνδέεται με τις κοινές αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού.

Ο Πασιαρδής (2014:162) αναφέρει πως *«η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες»*. Την κουλτούρα του σχολείου τη σχηματίζουν τα μέλη του σχολείου αλλά την αντιλαμβάνονται και οι εξωτερικοί επισκέπτες της σχολικής μονάδας ενώ αντιθέτως το σχολικό κλίμα/ατμόσφαιρα είναι τα όσα βιώνουν μόνο τα εμπλεκόμενα μέλη στην καθημερινότητα του σχολείου. Μάλιστα, το δεύτερο είναι πιο εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο Schein (1992, 1999) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα υφίσταται όταν οι βασικές παραδοχές, αξίες και πιστεύω γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται στα καινούρια μέλη του οργανισμού. Ο ίδιος παρουσιάζει τρία επίπεδα κουλτούρας, τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

- Στο πρώτο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος ενός οργανισμού αλλά και οι κανόνες συμπεριφοράς που τον διέπουν. Παραδείγματα οπτικών ή υλικών μέσων συνιστούν η αρχιτεκτονική του κτιρίου και ο εξοπλισμός. Από την άλλη πλευρά, οι κανόνες συμπεριφοράς (νόρμες) μπορεί να είναι για παράδειγμα η συνεργασία και η στήριξη των συναδέλφων ή νεότερων μελών, η αποφυγή κριτικής στον διευθυντή, η βοήθεια προς τους μαθητές κ.ά., τα οποία μεταδίδονται στα μέλη του οργανισμού προφορικά με ιστορίες και αποτελούν παραδείγματα για την κουλτούρα του σχολείου.
- Στο δεύτερο επίπεδο της κουλτούρας τοποθετείται ένα σύστημα από κοινές αξίες, όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η ανοικτή επικοινωνία, η ομαδική εργασία, η ειλικρίνεια, η οικειότητα, ο έλεγχος, τα οποία συνολικά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως οι στόχοι του οργανισμού. Οι αξίες αυτές επιδρούν στη συμπεριφορά των μελών, τα οποία εφόσον κατανοήσουν τι είναι επιθυμητό προσπαθούν να μετασχηματίζουν τις αξίες σε κανόνες/νόρμες συμπεριφοράς.
- Τέλος, το βαθύτερο και πιο αφηρημένο τρίτο επίπεδο αποτελείται από παραδοχές κοινά αποδεκτές και ενδιαφέροντα, αναφερόμενα ως επί το πλείστον στις ανθρώπινες σχέσεις. Στο τελευταίο επίπεδο βρίσκονται οι μη συνειδητές, οι αφηρημένες πεποιθήσεις και αντιλήψεις, οι σκέψεις και τα αισθήματα των μελών της σχολικής μονάδας, που συνδέονται με την ανθρώπινη φύση και τις ανθρώπινες σχέσεις. Σε αυτό το επίπεδο βρίσκεται η ουσία της κουλτούρας (εσωτερική διάσταση της κουλτούρας).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η κουλτούρα συνιστά για τον κάθε οργανισμό την ταυτότητά του, η οποία επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά των μελών και προωθεί το αίσθημα της αφοσίωσης προς αυτόν. Όπως αναλύει η Ανθοπούλου (199:26) «η κουλτούρα επηρεάζει ή σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και καθορίζει τη συμπεριφορά και την επίδραση των ατόμων που τη βιώνουν, καθώς είναι υπεύθυνη, σε μεγάλο βαθμό, για τη στάση και τη διάθεσή τους».

Παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα είναι η στάση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής που προσπαθεί να

διατηρήσει θετικό κλίμα στο σχολείο του και σέβεται τους εκπαιδευτικούς και τους προσφέρει την αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης κατέχει σημαντική θέση στη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας στο σχολείο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, νιώθουν υπερηφάνεια για το σχολείο στο οποίο εργάζονται και επιθυμούν να επιζητούν τρόπους για τη βελτίωσή τους επηρεάζουν θετικά στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Χατζηπαντελή, 1999).

Υψίστης σημασίας παράγοντες στον σχηματισμό σχολικής κουλτούρας είναι οι κοινοί στόχοι και το κοινό όραμα, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, ο αμοιβαίος σεβασμός, η αναγνώριση, η ενθάρρυνση και επιβράβευση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και μαθητών, η αδιάκοπη μάθηση και η επιθυμία όλων για βελτίωση, η υλοποίηση πρωτοπόρων δράσεων με την ενθάρρυνση και στήριξη της διεύθυνσης, το κλίμα του σχολείου και της τάξης. Επίσης, η επικοινωνία και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαίδευση (διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) συνιστά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Μπούτσκου, 2012).

Κεφάλαιο 3: Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1 Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας

Στο σύγχρονο σχολείο η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική συνιστά ίσως μονόδρομο για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τις αλλαγές που έχει προκαλέσει στην κοινωνία. Η σχολική διοίκηση καλείται να συμβάλλει σε αυτό τον δρόμο, προσθέτοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη του διαλόγου, της επικοινωνίας, της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού στη διαφορετικότητα, βασιζόμενη σε διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές και αφαιρώντας τους λίθους των εθνοτικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων αλλά και των φαινομένων, όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία (Διαλεκτόπουλος, 2006).

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας στον σύγχρονο χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος χαρακτηρίζεται σήμερα από αύξηση φοίτησης πολιτισμικά διαφορετών μαθητών/τριών, είναι σημαντικό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί να είναι ευαισθητοποιημένοι και καταρτισμένοι σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία, να προωθούν παιδαγωγικές στρατηγικές που προάγουν την εκπαιδευτική και κοινωνική δικαιοσύνη, να προλαμβάνουν περιπτώσεις ρατσισμού και στιγματισμού και να αναπτύσσουν συνεχώς τις ικανότητές τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διοίκηση (Lee, 2011).

Στην προσπάθεια αυτή, η ηγεσία, η οποία καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθηθεί, καθώς και τις αποφάσεις που παίρνονται, επηρεάζει τις προσδοκίες, τον τρόπο διδασκαλίας, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα δηλαδή με τις κοινωνικές επιταγές αλλά και τις κανονιστικές ρυθμίσεις, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως ο κύριος εκπρόσωπός της, είναι ο υπεύθυνος για το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου που διευθύνει αλλά και για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μέριμνας και υποστήριξης των μαθητών με πολιτισμικές ή και γλωσσικές ετερότητες (Γούγα & Καμαριανός, 2006). Ο στόχος είναι η συμπερίληψη των τελευταίων στη σχολική μονάδα, διατηρώντας τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και προσαρμόζοντας τις πρακτικές της σχολικής ζωής στις ανάγκες τους. Για να επιτευχθούν τα αναφερόμενα, όπως είναι φυσικό, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένος σε διαπολιτισμικά ζητήματα και να έχει σχετική θέληση για δράση

σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Γεωργογιάννης, 2006-Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Στην προσπάθεια της προάσπισης της διαπολιτισμικότητας, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να έχει ένα συγκεκριμένο όραμα, το οποίο μεταλαμπαδεύει στους συνεργάτες του και διασφαλίζει τη δέσμευσή τους σε αυτό (Χαραλάμπους & Αναστάση, 2017-2018). Το όραμα αυτό πρέπει να κατευθύνεται προς την υιοθέτηση και την προώθηση ενός ανθρωπιστικού και δημοκρατικού σχολικού κλίματος, το οποίο θα ενισχύει και θα προστατεύει τη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να είναι οικείο και φιλικό για όλους τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν όλοι να συμβιώνουν αρμονικά, να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Για την επίτευξη των παραπάνω, είναι σημαντικό αφενός να καλλιεργηθούν στους μαθητές οι ανθρωπιστικές αξίες, όπως ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια ανεξάρτητα από φυλή, θρησκεία, γλώσσα και εθνικότητα, η ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα – μοναδικότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η φιλία και αφετέρου οι δημοκρατικές αξίες μέσω της ίσης συμμετοχής όλων των μαθητών στις δράσεις του σχολείου, της ίσης μεταχείρισης και της ίσης παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αδιακρίτως πολιτισμικών και εθνικών καταγωγών (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Η εφαρμογή όλων αυτών εξαρτάται, όπως ήδη έχει αναφερθεί, από την προθυμία και τις αποφάσεις της διεύθυνσης του κάθε σχολείου. Αυτό σημαίνει πως αν η ηγεσία μίας σχολικής μονάδας κινείται αρνητικά ή απαξιωτικά προς την αποτελεσματική ανταπόκριση στην ετερότητα και την θεωρεί ως πρόβλημα και όχι ως αφορμή εμπλουτισμού και γόνιμης διαντίδρασης, τότε η αρνητική και απαξιωτική στάση θα υπερισχύσει και θα αντανακλάται στη φιλοσοφία και την πρακτική όλων των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου (Πανταζής, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, να στοχεύει στη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να αναλυθούν στον σύλλογο διδασκόντων οι τρόποι στήριξης των γηγενών και μη μαθητών, η πορεία προόδου τους, ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων και ο βαθμός συνεργασίας του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες. Επιπλέον, τη συγκεκριμένη κατεύθυνση υποβοηθούν προγράμματα ανάγνωσης και

αφήγησης, πολιτισμικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανταλλαγή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και εμπειριών (Γκασούκα, 2011· Huber, 2012).

Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης, για να προάγει αποτελεσματικά τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνει μέρος ενεργά σε όλες τις δράσεις του σχολείου και να είναι ενημερωμένος για όλα τα θέματα και τις εξελίξεις της σχολικής μονάδας. Ακόμα, οφείλει να είναι ευέλικτος και μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια να εξελίξει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του πάνω στα διαπολιτισμικά θέματα, να βελτιώνει τις ικανότητες ηγεσίας του, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα και ανάγκες (Βόρρη & Πασιαρδής, 2010).

3.2 Η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία ως φορείς προώθησης των διαπολιτισμικών αρχών

Προκειμένου ο σχολικός ηγέτης να μπορέσει να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό ο ίδιος να αντιλαμβάνεται την αξία του πλουραλισμού και να υιοθετεί πρακτικές εφαρμόζοντας χαρακτηριστικά από διάφορα μοντέλα ηγεσίας. Συγκεκριμένα, η καινοτομία και η αλλαγή είναι δύο κύρια γνωρίσματα του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας που επιζητούνται και κατά την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών στη σχολική μονάδα προϋποθέτουμε η αποδοχή και η υιοθέτηση νέων αρχών, στόχων και μεθόδων όχι μόνο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008· Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρέχει τα κατάλληλα πρότυπα, προσδιορίζει με σαφήνεια τους στόχους, τους οποίους παρουσιάζει στο εκπαιδευτικό προσωπικό με τρόπο ώστε να παρακινεί το τελευταίο να τους υλοποιήσει στο μέγιστο βαθμό. Ο εν λόγω διευθυντής δημιουργεί ένα πλαίσιο εργασίας, το οποίο αποδέχεται την αλλαγή και διαμορφώνει την κατάλληλη σχολική κουλτούρα και κλίμα ώστε να επιτύχει τους στόχους του. Είναι φιλικός, προσηλωμένος στο όραμα και καθοδηγεί τους συνεργάτες του ώστε να πετύχουν τους στόχους (Φασούρα & Αντωνίου, 2015).

Η Βουβούση (2019) αναφέρει πως η διαπολιτισμική προσέγγιση απαιτεί τον μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου σε όλες τις βαθμίδες και τους τομείς. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη ενός κλίματος στη σχολική μονάδα, που ευνοεί την υλοποίηση των διαπολιτισμικών αρχών και καλλιεργεί κλίμα ισότητας,

αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης, μέσα στο οποίο η διαφορετικότητα θεωρείται μία ευκαιρία και πηγή μάθησης. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα καταπολεμούνται και το αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής από μέρους του συνόλου των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων κυριαρχεί.

Οι Ιάσονος και Ζεμπύλας (2008) περιγράφουν, επίσης, πως σε περιόδους αλλαγών, οι πετυχημένοι ηγέτες στηρίζονται σε σύστημα βασικών αξιών, όπως ο σεβασμός, η ισότητα, η ειλικρίνεια, η αλληλεγγύη και το ενδιαφέρον για την εξέλιξη και ανάπτυξη όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως το αξιακό σύστημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας ταυτίζεται σημαντικά με τις αξιακές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Ο ρόλος του ηγέτη στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης είναι συνδεδεμένος με συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με διαμόρφωση κουλτούρας και κλίματος που θα υιοθετεί και θα εφαρμόζει αλλαγές και καινοτομίες, με συνεχή επιμόρφωση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και με κουλτούρα που στο επίκεντρό της θα βρίσκεται ο μαθητής. Συμπεραίνεται, λοιπόν, βιβλιογραφικά πως το μετασχηματιστικό μοντέλο συνιστά ένα στυλ ηγεσίας το οποίο μπορεί να διασφαλίσει για όλους ίσες ευκαιρίες, ανεξαρτήτου εθνικής, φυλετικής, πολιτισμικής και κοινωνικής τους προέλευσης. Ως διαδικασία αποτελεί μία συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταγωγές, της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η ισονομία, η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή και η αλληλεγγύη (Μάρκου, 1998).

Το δεύτερο πιο πολυσυζητημένο μοντέλο ηγεσίας στην παγκόσμια βιβλιογραφία είναι η συναλλακτική, η οποία επικεντρώνεται στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με «αντάλλαγμα» την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και την εξασφάλιση της οργάνωσης που υπαγορεύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Day et al., 2003). Το έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό πρότυπο ηγεσίας που εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση παραπέμπει στα κύρια πρότυπα διοίκησης και σύμφωνα με την τοπολογία του Bush (2011) αναφέρεται στη συναλλακτική ηγεσία. Ο συναλλακτικός ηγέτης έχει κυρίως διεκπεραιωτικό και μεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στους συνεργάτες του και στα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη. Ωστόσο, τόσο το συναλλακτικό μοντέλο όσο και το μετασχηματιστικό εστιάζουν στη δημιουργία ενός κανονιστικού πλαισίου, αναπτύσσοντας

παράλληλα τις κατάλληλες συνθήκες και προσδοκίες στους συνεργάτες τους προς την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Κουτούζη και Πέτρου-Νεοκλέους (2010) η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και συσχετίζεται με τη συντηρητική πολυπολιτισμικότητα. Οι σχολικοί ηγέτες αυτού του μοντέλου μελετούν και εντοπίζουν τις ανάγκες των υφισταμένων (εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού), προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές και αποσκοπούν την αφομοίωση εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους κυρίως σε θέματα διοίκησης.

Συνολικά συμπεραίνεται πως λόγω της απουσίας ενός στυλ ηγεσίας το οποίο να είναι κατάλληλο για όλες τις περιστάσεις και όλα τα σχολεία, οι ηγέτες σχολικών μονάδων οφείλουν να είναι ενεργητικοί, με θετικό τρόπο σκέψης, ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι στα διαπολιτισμικά ζητήματα και να έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να υποστηρίζουν και να προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

3.3 Εκπαιδευτική ηγεσία και προσεγγίσεις διαπολιτισμικότητας: Επισκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με διαπολιτισμικά διαφέροντα καταγωγή (παιδιά μεταναστών, προσφύγων ή/και Ρομά) στα τυπικά σχολεία δημιουργεί συνθήκες ενός «δυνάμει» διαπολιτισμικού σχολείου. Στα ελληνικά σχολεία, πληθυσμοί διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής και γλωσσικής προέλευσης συμβιώνουν και η ένταξη αυτών συνιστά μεγάλη πρόκληση για το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σημερινό σχολείο δεν καλύπτεται από τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας. Συγκεκριμένα, αυτό είναι σημαντικό να ανασυνταχθεί, να προσαρμοστεί και να αφουγκραστεί τις νέες συνθήκες (Δαμανάκης 2003). Η διαπολιτισμική αγωγή, βιβλιογραφικά αναφέρεται ως η ανάγκη της εποχής μας, κατά την οποία τα έθνη και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αφού η διεθνοποίηση της πολιτικής, της οικονομίας και των δυνατοτήτων επικοινωνίας είναι αναγκαία πλέον (Κιούση, 2007:13) και θεωρεί τη διαφορετικότητα ευκαιρία και όχι πρόβλημα (Γκόβαρης, 2001).

Το σημερινό σχολείο έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς και διευθυντές που να μπορούν να μετατρέψουν το σχολικό περιβάλλον σε ένα φιλικό και οικείο χώρο συνάντησης και ενεργητικής διαντίδρασης για όλους τους μαθητές, ούτως ώστε να συμβιώνουν όλοι αρμονικά (Blair, 2002). Σε έρευνα της Τσώνη (2018) με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση φάνηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος εξέφρασε έντονα θετική διάθεση προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ίδιο αποτέλεσμα εξήχθη και στην έρευνα της Βουβούση (2019). Στην έρευνα των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017) διευκρινίζεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με ηλικία μικρότερη των 40 ετών και κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου αντιμετωπίζουν με πιο θετικό και διαπολιτισμικά παιδαγωγικό τρόπο τις ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από πολιτισμικά διαφέροντα περιβάλλοντα.

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων σε πολυπολιτισμικά ζητήματα και η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, για την εκπαίδευση σε τάξεις και σχολεία με πολιτισμική ποικιλομορφία. Ωστόσο, η ανασκόπηση ερευνών στην Ελλάδα, αναδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν έχουν διαπολιτισμική επάρκεια ή διαπολιτισμική ετοιμότητα και αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στον τρόπο διαχείρισης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές στη σχολική τάξη (Δαμανάκης, 1997· Μητροπούλου και συν, 2017· Νικολάου, 2000· Μάγου, 2005).

Βιβλιογραφικά, επίσης, καταδεικνύεται πως ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, μέσω του τρόπου που ηγείται της σχολικής μονάδας, στην προώθηση και εφαρμογή αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής επηρεάζει τις σχολικές διαδικασίες, θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και άλλους εξωτερικούς φορείς ή πρόσωπα συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς και στην καλύτερη αποδοχή τους από τους υπόλοιπους (Γκατσούνια, 2018).

Η έρευνα της Βουβούση (2019) συμπεραίνει πως ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να λαμβάνει ενεργό ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, να είναι πρόθυμος στο να σχεδιάσει και να εφαρμόσει νέα μέτρα και να δείχνει εμπιστοσύνη σε όσους

συμμετέχουν σε αυτά. Η απουσία διαπολιτισμικής προσέγγισης των σχολικών τάξεων και σχολείων από μέρους των διευθυντών και εκπαιδευτικών ήταν αποτέλεσμα σύμφωνα με μελέτες της δυσκολίας προσήλωσης σε οράματα προς αυτή την κατεύθυνση (Zembylas & Iasonos, 2010· Moss, O'Mara & McCandless, 2017).

Ως προς το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων σε σχέση με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας φαίνεται στην έρευνα της Κουφούδη (2017) πως η πλειοψηφία του δείγματός της είναι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες και υποστηρίζουν ότι προκειμένου να ενταχθούν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, πρέπει να υιοθετηθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Μέλλη (2018), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνά της παρατηρήθηκε να διαθέτουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής συμπεριφοράς κυρίως, σέβονταν τη διαφορετικότητα και λάμβαναν υπόψη τους τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Από την άλλη πλευρά στην έρευνα του Ζεμπύλα (2008) υποστηρίζεται πως ένας στους δύο διευθυντές που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα υιοθετούσαν συντηρητική προσέγγιση στα θέματα πολυπολιτισμικότητας και ενστερνίζονταν με το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας περισσότερο. Η έρευνα της Λαζαρίδου (2018) από την άλλη έδειξε πως η πλειονότητα των διευθυντών υιοθετεί ένα μικτό στυλ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας.

Όπως και να έχει το σχολείο οφείλει να οδηγήσει τους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία προς την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, ώστε να διασφαλιστούν θετικές στάσεις και πρακτικές ως προς την ανταπόκριση στην ετερότητα, κλίμα σεβασμού, αποδοχής, αλληλεγγύης, ισότητας και δικαιοσύνης, καθώς και συνθήκες ωφέλιμης και ουσιαστικής ανάπτυξης σε όλους τους τομείς για όλους ανεξαιρέτως πολιτισμικής, εθνικής, γλωσσικής και θρησκευτικής προέλευσης (Κεσίδου, 2008: 26, 27).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Θεωρητικό πλαίσιο και σκοπός έρευνας

Έπειτα από την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των μελετών που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σχολική ηγεσία διευκρινίζεται πως ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν η διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, ετοιμότητα και πρακτική διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας καθώς και το μοντέλο ηγεσίας που θα επέλεγαν οι ίδιοι ως καταλληλότερο στη διοίκηση πολυπολιτισμικών μονάδων μεταξύ μετασχηματιστικού και συναλλακτικού.

4.2 Επιμέρους στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης είναι:

1. να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να εκτιμηθεί σε ποια σημεία αυτές συγκλίνουν ή διαφοροποιούνται,
2. να εντοπιστούν οι απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και συνειδητότητα και να εκτιμηθεί σε ποια σημεία αυτές συγκλίνουν ή διαφοροποιούνται,
3. να εξεταστούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
4. να διερευνηθεί το μοντέλο ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ως το καταλληλότερο μεταξύ μετασχηματιστικού, παθητικού και συναλλακτικού στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων και να εκτιμηθεί σε ποια σημεία αυτές συγκλίνουν ή διαφοροποιούνται.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένοι;
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η εκπαίδευσή τους είναι επαρκής για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;
4. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αξιοποιούν για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην τάξη;
5. Ποιο μοντέλο ηγεσίας ανάμεσα στο μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό θεωρείται από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς ως το ιδανικότερο για την υιοθέτηση από τους διευθυντές των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων;
6. Υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στα παραπάνω ερωτήματα; Ή επηρεάζει κάποιος άλλος παράγοντας από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, εργασιακή σχέση, ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών, επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.) τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα;

4.4 Δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Ηλείας. Σύμφωνα με επίσημη απάντηση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Ηλείας, που εστάλη ύστερα από αποστολή εγγράφου της ερευνήτριας για την διευκρίνιση του συνολικού αριθμού των διευθυντών και εκπαιδευτικών, το σχολικό έτος 2019-20 στο νομό Ηλείας υπήρχαν 56 διευθυντές και 1287 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στον Νομό. Η επιλογή της περιοχής έγινε λόγω προσβασιμότητας της ερευνήτριας, ενώ η βαθμίδα εκπαίδευσης επιλέχθηκε επειδή ο αριθμός εμφάνισης των μαθητών από πολιτισμικές διαφέρουσες ομάδες είναι υψηλότερη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εδώ και αρκετά χρόνια και είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί η διαπολιτισμική συνειδητοποίηση και η επάρκεια των διευθυντών και εκπαιδευτικών καθώς και το μοντέλο ηγεσίας που θεωρούν αποδοτικότερο στη διαχείριση και διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολείων. Επίσης στο συγκεκριμένο νομό εξαιτίας της ύπαρξης αγροτικών καλλιεργειών διαμένει μεγάλος αριθμός μεταναστών, προσφύγων και Ρομά, τα παιδιά των οποίων μετέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το δείγμα ήταν τυχαίο, όντας ανεξάρτητο φύλου, προϋπηρεσίας και ακαδημαϊκού επιπέδου των συμμετεχόντων.

Η συλλογή των στοιχείων έγινε ηλεκτρονικά μέσω του Google Forms από τα μέσα Μαΐου έως τα μέσα Ιουνίου του 2020. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά από την ερευνήτρια στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας αλλά και στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων της περιοχής. Τονίστηκε ότι εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και ζητήθηκε η ειλικρινής συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου. Συλλέχθηκαν συμπληρωμένα εκατό είκοσι έξι (126) ερωτηματολόγια εκ των οποίων ορθώς συμπληρωμένα (χωρίς ελλείψεις κ.λπ.) ήταν όλα, το οποίο αντιστοιχεί σε ικανοποιητικό αριθμό ανταπόκρισης στην έρευνα που διεξήχθη.

4.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η ποσοτική έρευνα είναι μία μέθοδος που έχει ως στόχο τη συγκέντρωση και τον έλεγχο μίας ή και περισσότερων υποθέσεων σχετικά με το θέμα που εξετάζει ο ερευνητής. Πρώτο μέλημα είναι η συλλογή δεδομένων και η μελέτη των ιδιοτήτων των ομάδων που εξετάζει. Στις ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται μεγάλα δείγματα, αντιπροσωπευτικά, επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον γενικότερο πληθυσμό. Μετά την απόκτηση επαρκούς γνώσης, ο ερευνητής μεταβαίνει στο στάδιο της παρασκευής του σχεδίου. Εδώ, αφιερώνει πολύ χρόνο και συνήθως πρώτα δημιουργεί ένα «μίνι σχεδιασμό» έτσι ώστε να επαληθεύσει ότι το εργαλείο του (π.χ. ερωτηματολόγιο) είναι κατανοητό, σαφές και εμπεριέχει όλα τα ερευνητικά του ερωτήματα. Στη συνέχεια και αφού έχει συλλέξει τα στοιχεία και τα εργαλεία από την έρευνά του, προβαίνει στην ανάλυση των δεδομένων (αριθμοί, στατιστικά στοιχεία) που συγκεντρώθηκαν. Σε αυτό το σημείο, υπάρχει μία αμφισβήτηση προς τη μέθοδο, η οποία αναφέρει ότι η ποσοτική έρευνα ασχολείται με αριθμητικά ποσοστά και δεν εμβαθύνει στην πολυδιάστατη ατομική ανθρώπινη συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, ένα πλεονέκτημα των ποσοτικών ερευνών είναι ότι δεν εστιάζουν σε ατομικές διακρίσεις και δημιουργία προτύπων (Robson, 2010).

Η ποσοτική μελέτη χρησιμοποιεί κλειστές μεθόδους και τεχνικές, με στόχο να μελετήσει τη μεταβλητότητα που υπάρχει από προηγούμενες μελέτες. Αφού συγκεντρωθούν, λοιπόν, τα στατιστικά στοιχεία από παλαιότερες έρευνες, με τις ίδιες μεταβλητές βεβαίως που έχουν τεθεί στην έρευνα, γίνεται μία σύγκριση με τα σημερινά ποσοτικά δεδομένα που εξασφάλισε στον ερευνητή η δική του έρευνα. Αυτό αποτελεί ένα βασικό και ακράδαντο

στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει σε σημαντικές κοινωνικές αλλαγές, που αφορούν μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες (Παπαγεωργίου, 2004).

Ως μέθοδος έρευνας στην παρούσα μελέτη καθορίστηκε η ποσοτική καθώς η έρευνα απευθύνεται σε μία μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα, η οποία είναι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο νομό Ηλείας. Επιπλέον, την ερευνήτρια την ενδιέφερε η ανάλυση και η εξαγωγή στατιστικών στοιχείων, τα οποία θα αποτελέσουν τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί το βασικό εργαλείο για τη συγκέντρωση στοιχείων στις ποσοτικές έρευνες.

4.6. Ζητήματα δεοντολογίας

Η ηθική και η δεοντολογία συνιστούν αναπόσπαστα τμήματα της έρευνας, από τη σύλληψη της ερευνητικής ιδέας – πρότασης έως την επεξεργασία και την καταγραφή των αποτελεσμάτων (Cohen et al, 2007). Στην συγκεκριμένη έρευνα, η συμμετοχή των ερωτώμενων ήταν εθελοντική. Τα δικαιώματα των συμμετεχόντων διασφαλίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης. Ειδικότερα η ερευνήτρια εξασφάλισε τη συναίνεση των συμμετεχόντων (διευθυντών και εκπαιδευτικών) μετά από γραπτή ενημέρωση αυτών σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και προστάτευσε το δικαίωμα σωματικής – ψυχικής ακεραιότητας και αποφυγής βλάβης των συμμετεχόντων, το δικαίωμα αυτονομίας, και το δικαίωμα της ιδιωτικότητας για κάθε ερωτώμενο.

4.7 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων

Για τη συλλογή πληροφοριών στις ποσοτικές μελέτες το κύριο εργαλείο που χρησιμοποιείται, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι το ερωτηματολόγιο. Αναλυτικότερα, αυτό είναι ένα εύχρηστο και βολικό μέσο καθώς δεν καθιστά απαραίτητη την παρουσία του ερευνητή. Ακόμα, βοηθά στη συλλογή δεδομένων και στη συνέχεια στην ανάλυσή τους σε στατιστικά στοιχεία. Το περιεχόμενό του αποτελείται από μία σειρά ερωτήσεων που αφορούν τα στοιχεία προσωπικής κατάστασης (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτική κατάρτιση) και από άλλες ερωτήσεις που σχετίζονται με το θέμα που μελετάται (Cohen et al, 2007).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε 77 ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αποτελείται από 12 ερωτήσεις αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη και θέση προϋπηρεσίας κ.ά. Το δεύτερο μέρος, το οποίο περιέχει 20 βαθμονομημένες ερωτήσεις, σύμφωνα με πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5, όπου το 1 σήμαινε «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα», οι οποίες προέρχονται από το ερωτηματολόγιο το οποίο αναπτύχθηκε από τους Ponterotto et al (1998) και έχει τίτλο «Έρευνα Πολυπολιτισμικών Στάσεων Εκπαιδευτικών (TMAS)» και διερευνά τα πρώτα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας σχετικά με τη διαπολιτισμική στάση, συνειδητοποίηση, επάρκεια και πρακτική των διευθυντών και εκπαιδευτικών. Για τον έλεγχο των ερωτημάτων έγινε κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ώστε το καθένα να αντιπροσωπεύεται με κάποιες ερωτήσεις/συνθήκες του ερωτηματολογίου. Αυτή η αντιστοίχιση ερωτήσεων και ερωτημάτων βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση που πραγματοποίησε ο Σχοινάς (2019) στην μεταπτυχιακή του εργασία. Παρακάτω παρατίθεται πίνακας, στον οποίο αναφέρεται αναλυτικά η κατηγοριοποίηση.

Ερευνητικά ερωτήματα	Δηλώσεις ερωτηματολογίου
Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον;	13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 32
Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένοι;	15, 19, 23, 25, 26, 28, 29
Σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η εκπαίδευσή τους είναι επαρκής για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	15, 20, 24, 29
Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αξιοποιούν για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην τάξη;	17, 18, 23, 27, 31, 32

Πίνακας 1: Πίνακας κατηγοριοποίησης ερωτήσεων και ερευνητικών ερωτημάτων σύμφωνα με Σχοινά (2019).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 45 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert, με τιμές από 0 έως το 4, όπου το 0 σήμαινε «Ποτέ» και το 4 «Πάντα», σχετικά με το ηγετικό στυλ που επιλέγουν ως καταλληλότερο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές (5^ο ερευνητικό ερώτημα). Χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor

Leadership Questionnaire) (M.L.Q.-5X) των Bass και Avolio, όπως παρατίθεται στη μεταπτυχιακή εργασία της Τσώνη (2018). Συγκεκριμένα, το εν λόγω ερωτηματολόγιο μετρά

α) τη μετασχηματιστική ηγεσία, που αποτελείται από πέντε παράγοντες: i) εξιδανικευμένη επιρροή, με βάση τα χαρακτηριστικά (4 ερωτήσεις) και ii) εξιδανικευμένη επιρροή, με βάση τη συμπεριφορά των ηγετών (4 ερωτήσεις), iii) εμπνευσμένη κινητοποίηση (4 ερωτήσεις) και iv) πνευματική διέγερση των οπαδών (4 ερωτήσεις) και v) εξατομικευμένο ενδιαφέρον των ηγετών προς τους οπαδούς (4 ερωτήσεις), β) τη συναλλακτική ηγεσία, με παράγοντες: i) έκτακτη ανταμοιβή (4 ερωτήσεις) και ii) ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (4 ερωτήσεις) και γ) την παθητική ηγεσία με παράγοντες: i) παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (4 ερωτήσεις) και ii) ηγεσία αποφυγής (4 ερωτήσεις). Επιπρόσθετα, το M.L.Q.-5X αξιολογεί στις εννιά τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τα αποτελέσματα της ηγεσίας, με παράγοντες: i) μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών (3 ερωτήσεις), ii) αποδοτικότητα ηγετικής συμπεριφοράς (4 ερωτήσεις) και iii) ικανοποίηση από την ηγεσία (2 ερωτήσεις) (Bass & Riggio, 2006).

ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Μετασχηματιστική Ηγεσία	
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed))	10, 18, 21, 25
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) (idealized influence (behavior))	6, 14, 23, 34
Εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation)	9, 13, 26, 36
Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)	2, 8, 30, 32
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)	15, 19, 29, 31
Συναλλακτική Ηγεσία	
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή (contingent reward)	1, 11, 16, 35
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό (management by exception – active)	4, 22, 24, 27
Παθητική Ηγεσία	
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό (management by exception – passive)	3, 12, 17, 20
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (laissez – faire leadership)	5, 7, 28, 33

Πίνακας 2: Πίνακας Bass & Avolo (1995).

Να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε μετά από πιλοτική μελέτη (pilot study), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δέκα διευθυντές και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης, με στόχο την ανίχνευση τεχνικών προβλημάτων και αδύναμων σημείων, όπως προβλήματα κατανόησης, γλωσσολογικές αδυναμίες, εκτίμηση της διάρκειας της διαδικασίας, τα οποία κρίνονταν κατά τη χορήγηση και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η πιλοτική μελέτη συνέβαλλε σημαντικά στη διόρθωση και στη βελτίωση του ερωτηματολογίου (Cohen et al, 2008, Robson, 2007). Συγκεκριμένα, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου σχετικά με το στυλ ηγεσίας διενεργήθηκε επαναδιατύπωση ορισμένων ερωτήσεων, ώστε να απευθύνεται σε όλο το δείγμα της έρευνας.

4.8 Στατιστική επεξεργασία

Για την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences). Έγιναν έλεγχοι αξιοπιστίας, εγκυρότητας, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική και διενεργήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν με μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson και πολλαπλής παλινδρόμησης-multiple regression analysis-. Τέλος, σε όλες τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 0,05.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Α΄ μέρος ερωτηματολογίου: Δημογραφικά στοιχεία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συμμετείχαν συνολικά 126 διευθυντές και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας και στη στατιστική ανάλυση αξιοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία (βλ. Πίνακα 3) που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων, το φύλο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν κατά 66,7% γυναίκες και 33,3% άνδρες. Επίσης, η κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία, έδειξε πως το 44,4% ήταν άνω των 51 ετών, το 23% μεταξύ 41-50 ετών, το 22,2% μεταξύ 31-40 ετών και το υπόλοιπο 10,4% ήταν μικρότερο από 30 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 73% των συμμετεχόντων όσον αφορά την εργασιακή τους σχέση απάντησε πως είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ή διευθυντές ενώ οι υπόλοιποι 27% αναπληρωτές. Πιο συγκεκριμένα, το 65,9% ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 20,6% διευθυντές ή υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 13,5% εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων, η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε πως υπηρετεί σε 10/θέσια σχολεία ή μεγαλύτερα με ποσοστό 63,5%, το 27% σε 5/θέσια έως 9/θέσια και τα 9,5% σε ολιγοθέσια, δηλαδή σε σχολεία από 4/θέσια και μικρότερα. Το 62%, επίσης, δήλωσε πως η περιοχή που ανήκει το σχολείο απασχόλησής του είναι αστική, με κατοίκους δηλαδή άνω των 10.000. Το υπόλοιπο 38% απάντησε ισόποσα πως το σχολείο υπηρέτησής του ανήκει σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή. Ακόμη, από τους 126 διευθυντές και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 68 (54%) ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 46 (36,5%) διέθεταν μεταπτυχιακό δίπλωμα, οι 3 (2,4%) διέθεταν διδακτορικό δίπλωμα και οι υπόλοιποι 9 (7,1%) ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Αναφορικά με τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και διευθυντών που συμμετείχαν στο δείγμα (49,2%) είχαν συνολική προϋπηρεσία άνω των 21 ετών. Το 15,1% δήλωσε πως η προϋπηρεσία τους ήταν μεταξύ 16-20 έτη, ποσοστό το οποίο επαναλήφθηκε (15,1%) για όσους είχαν προϋπηρεσία 11-15 έτη. Εκ των 126 συμμετεχόντων, επίσης, 15 (11,9%) απάντησαν πως τα χρόνια εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας ήταν 1-5 έτη ενώ μόνο το 8,7% επέλεξε την επιλογή 6-10 έτη. Όσον αφορά τα χρόνια διοικητικής προϋπηρεσίας, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα

(49,2%) ανέφεραν πως δεν είχαν εμπειρία στην εκπαιδευτική διοίκηση. Το 20,6% δήλωσε πως είχε άνω των 10 χρόνων διοικητική προϋπηρεσία και ακολούθησαν το 14,3% με 1-3 έτη προϋπηρεσίας, το 10,3% με 4-5 έτη και το 5,6% με 6-10 έτη εμπειρίας ως διευθυντής ή υποδιευθυντής σε δημοτικό σχολείο.

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς (51,6%) δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν επιμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ το υπόλοιπο 48,4% απάντησε αρνητικά. Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την παρακολούθηση επιμόρφωσης σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση 6/10 συμμετέχοντες (60,3%) και κυρίως εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά ενώ 39,7% ανέφερε πως έχει επιμορφωθεί σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Στην τελευταία ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων, η οποία διερευνούσε την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στα σχολεία υπηρεσίας των διευθυντών και εκπαιδευτικών του νομού Ηλείας που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (47,6%) απάντησαν πως στο σχολείο τους σε κάθε 10 μαθητές φοιτούν 2-3, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετική πολιτισμική ή γλωσσική καταγωγή. Το 37,3% ανέφερε, επίσης, πως υπάρχει στα σχολεία τους τουλάχιστον 1 πολιτισμικά διαφέρων μαθητής ανά 10 μαθητές ενώ το 15,1% πως στα σχολεία υπηρετήσεως του δείγματος περισσότεροι από τους μισούς μαθητές είναι αλλοδαποί.

Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=126)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Φύλο	Άνδρας	42	33,3
	Γυναίκα	84	66,7
Ηλικία	Έως 30 ετών	13	10,4
	31-40 ετών	28	22,2
	41-50 ετών	29	23,0
	>50 ετών	56	44,4
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	92	73
	Αναπληρωτής	34	27

Θέση υπηρεσίας	Εκπαιδευτικός	83	65,9
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	17	13,5
	Διευθυντής/υποδιευθυντής	26	20,6
Οργανικότητα μονάδας	1/θέσιο-4/θέσιο	12	9,5
	5/θέσιο-9/θέσιο	34	27
	>10/θέσιο	80	63,5
Περιοχή σχολείου	Αστική (10.000 κάτοικοι και άνω)	78	62
	Ημιαστική (2.000-9.999 κάτοικοι)	24	19
	Αγροτική (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι)	24	19
Υψηλότερος τίτλος σπουδών	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	168	54
	Κάτοχος δευτέρου πτυχίου	9	7,1
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	46	36,5
	Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος	3	2,4
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	1-5 έτη	15	11,9
	6-10 έτη	11	8,7
	11-15 έτη	19	15,1
	16-20 έτη	19	15,1
	>21 ετών	62	49,2
Έτη διοικητικής εμπειρίας	Δεν έχω εμπειρία	62	49,2
	1-3 έτη	18	14,3
	4-5 έτη	13	10,3
	6-10 έτη	7	5,6
	>10 ετών	26	20,6

Παρακολούθηση επιμόρφωσης για διαπολιτισμική εκπαίδευση	Ναι	65	51,6
	Όχι	61	48,4
Παρακολούθηση επιμόρφωσης για εκπαιδευτική διοίκηση	Ναι	50	39,7
	Όχι	76	60,3
Ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο σχολείο υπηρεσίας	Μικρός αριθμός (1 στους 10 μαθητές)	62	37,3
	Μέτριος αριθμός (2-3 στους 10 μαθητές)	18	47,6
	Μεγάλος αριθμός (>από τους μισούς)	13	15,1

5.2 Β' μέρος ερωτηματολογίου: Διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 13-32, ερευνητικά ερωτήματα 1-4), το οποίο στηρίχθηκε στο Ερωτηματολόγιο Πολυπολιτισμικών Στάσεων Εκπαιδευτικών & Διευθυντών (TMAS) επικεντρώθηκε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις στάσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή αλλά και στη διαπολιτισμική τους επάρκεια, συνειδητότητα και πρακτική.

Στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 4) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε ερώτησης ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη στήλη του μέσου όρου διαπιστώνεται πως όσο πλησιάζει η τιμή προς το 1 σημαίνει πως κυριαρχεί το «διαφωνώ απόλυτα», στο 2 το «διαφωνώ», στο 3 το «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ», στο 4 το «συμφωνώ» και στο 5 το «συμφωνώ απόλυτα». Όπως παρατηρείται οι μέσες τιμές των απαντήσεων κυμάνθηκαν μεταξύ 2,06 και 4,14. Η μέση τιμή του συνόλου των ερωτήσεων ήταν 3,66. Στο Παράρτημα Β παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα ποσοστά και τα διαγράμματα των παραπάνω ερωτήσεων.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 13-32 – Ερωτηματολόγιο Πολυπολιτισμικών Στάσεων Εκπαιδευτικών & Διευθυντών (TMAS)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
13. Η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μου προσφέρει ικανοποίηση.	3.46	.873
14. Οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε τάξεις που έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	4.12	.854
15. Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαπολιτισμική συνείδηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.	3.96	.983
16. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.	4.08	.864
17. Κάθε μαθητής πρέπει να έρχεται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	3.90	.925
18. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει την υπερηφάνεια των μαθητών όσον αφορά τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται.	3.94	.924
19. Όταν η τάξη έχει μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλομορφία, η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ενδιαφέρουσα.	3.41	1.014
20. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να επαναπροσδιοριστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	3.80	.963
21. Η επικοινωνία με δίγλωσσους μαθητές εκλαμβάνεται σαν πρόβλημα συμπεριφοράς.	2.06	1.026
22. Όσο μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλότητα αποκτούν οι τάξεις η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητική.	2.83	.994
23. Έχω τη δυνατότητα να μάθω πολλά από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	3.76	.967
24. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.	4.02	.967
25. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη του.	4.14	.855
26. Η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση μπορεί να με βοηθήσει στη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	4.03	.809
27. Οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία τους.	3.05	1.206
28. Το πρόγραμμα μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο δε δίνει σημασία στη διαπολιτισμικότητα.	3.18	1.120
29. Είμαι ενήμερος για τα διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα που υπάρχουν στην τάξη μου.	3.80	.867

30. Άσχετα από τη σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία.	4.08	.873
31. Χρειάζεται να είμαι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένος όσον αφορά το μάθημα το οποίο διδάσκω.	3.87	.889
32. Ως εκπαιδευτικός η διδασκαλία μου είναι προσαρμοσμένη στην τυχόν ύπαρξη διαπολιτισμικών διαφορών στην τάξη μου.	3.74	.896

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα αξίζει να σημειωθεί πως οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κράτησαν ουδέτερη στάση σε κάποιες δηλώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως «*όταν η τάξη έχει μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλομορφία, η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ενδιαφέρουσα*» (Μ.Ο.: 3,41), «*όσο μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλότητα αποκτούν οι τάξεις η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητική*» (Μ.Ο.: 2,83), «*οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία τους*» (Μ.Ο.: 3,05), «*το πρόγραμμα μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο δεν δίνει σημασία στη διαπολιτισμικότητα*» (Μ.Ο.: 3,18) και «*η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μου προσφέρει ικανοποίηση*» (Μ.Ο.: 3,46). Από την άλλη πλευρά, τους υψηλότερους μέσους όρους σημείωσαν οι ερωτήσεις «*ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη του*» (Μ.Ο.: 4,14), «*οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε τάξεις που έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα*» (Μ.Ο.: 4,12), «*οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους*» (Μ.Ο.: 4,08) και «*άσχετα από τη σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία*» (Μ.Ο.: 4,08). Σημαντικές συμφωνίες αναδείχτηκαν και στις δηλώσεις «*η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη*» (Μ.Ο.: 4,02), «*η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση μπορεί να με βοηθήσει στη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον*» (Μ.Ο.: 4,03). Συνολικά το χαμηλότερο μέσο όρο είχε η δήλωση «*η επικοινωνία με δίγλωσσους μαθητές εκλαμβάνεται σαν πρόβλημα συμπεριφοράς*» (Μ.Ο.: 2,06), στην οποία το δείγμα απάντησε πως διαφωνεί με την παραπάνω συνθήκη.

Για τον έλεγχο των ερωτημάτων τα οποία τέθηκαν στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των δηλώσεων/ερωτήσεων, έτσι ώστε καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα/διαστάσεις να αντιπροσωπεύεται με κάποιες από τις δηλώσεις/ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 5). Η αντιστοίχιση έγινε σύμφωνα με

τους ορισμούς που δόθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια αλλά και τη μελέτη του Σχοινά (2019). Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας για κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται στον πίνακα 5 οι τιμές του συντελεστή Cronbach Alpha ήταν σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερες του 0,7 (Pallant, 2005), οπότε θεωρείται πως οι δηλώσεις/ερωτήσεις κάθε ερευνητικού ερωτήματος/διάστασης συνθέτουν μία κλίμακα με ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια. Επίσης, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για το σύνολο των δηλώσεων/ερωτήσεων που αναλογούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα/διάσταση.

Πίνακας 5: Κατηγοριοποίηση δηλώσεων/ερωτήσεων 13-32, έλεγχος αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Διαστάσεις/ Ερευνητικά ερωτήματα	Δηλώσεις ερωτηματολογίου	Έλεγχος Αξιοπιστίας		Συγκεντρωτικός μέσος όρος	Συγκεντρωτική τυπική απόκλιση
		Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha based on standardizes items		
Ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον;	13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 32	0,89	0,90	3,63	0,59
Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένοι;	15, 19, 23, 25, 26, 28, 29	0,81	0,82	3,76	0,65
Σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η εκπαίδευσή τους είναι επαρκής για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;	15, 20, 24, 29	0,76	0,76	3,90	0,72
Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αξιοποιούν για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην τάξη;	17, 18, 23, 27, 31, 32	0,79	0,80	3,71	0,68

Σύμφωνα με τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται πως οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του νομού Ηλείας και έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν αναπτύξει μέτρια διαπολιτισμική αντίληψη, επάρκεια – ετοιμότητα και πρακτικές. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους μέσους όρους των ερευνητικών ερωτημάτων, αυτοί φαίνεται

να κυμάνθηκαν από 3,63 έως 3,90, οι οποίες αντιπροσωπεύουν μία μέση κατάσταση, θετική μεν αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό.

5.3 Γ' μέρος ερωτηματολογίου: Μοντέλα ηγεσίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας εστίασε στο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο θα επιλέξουν οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων ως το καταλληλότερο στη διοίκηση πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων, μεταξύ μετασηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε ερώτησης χωριστά. Συμπληρώνοντας τη φράση «στη διοίκηση μίας σχολικής μονάδας με διαπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες είναι σημαντικό ο διευθυντής να...» διευθυντές και εκπαιδευτικοί είχαν την επιλογή να διαλέξουν μεταξύ του 0-4. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους στον παρακάτω πίνακα διακρίνεται πως στη στήλη του μέσου όρου όσο πλησιάζει η τιμή προς το 0 σημαίνει πως κυριαρχεί το «καθόλου», στο 1 το «σπάνια» στο 2 το «μερικές φορές», στο 3 το «συχνά» και στο 4 το «πάντα». Η μέση τιμή των απαντήσεων κυμάνθηκε μεταξύ 0,48 και 3,52. Η μέση τιμή του συνόλου των δηλώσεων/ερωτήσεων ήταν 2,71. Στο παράρτημα Β παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα ποσοστά και τα διαγράμματα των παραπάνω ερωτήσεων.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 33-77 - Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (M.L.Q.-5X)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
33. Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών του εκπαιδευτικού.	2.79	1.148
34. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.	3.21	.854
35. Μην παρεμβαίνει μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό.	1.73	1.255
36. Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης.	1.82	1.388
37. Αποφεύγει να εμπλέκεται όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	.85	1.187
38. Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	1.81	1.276
39. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	.57	1.120
40. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	3.37	.900
41. Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.	3.43	.824

42. Κάνει τον κάθε εκπαιδευτικό να νιώθει περήφανος/η που συνεργάζεται μαζί του/της.	3.48	.797
43. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	3.15	.947
44. Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	.71	1.065
45. Μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	3.26	.841
46. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	3.35	.852
47. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	3.17	.980
48. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	3.13	.903
49. Είναι σταθερός στην άποψη "αν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις".	1.06	1.267
50. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.	3.52	.846
51. Αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	3.02	1.203
52. Ακολουθεί την τακτική του ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση.	.56	1.040
53. Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό του εκπαιδευτικού.	3.51	.837
54. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	1.51	1.319
55. Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	3.09	1.043
56. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	2.24	1.388
57. Επιδεικνύει αίσθηση δύναμης και αυτοπεποίθησης.	2.85	1.194
58. Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	3.14	1.018
59. Επιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών όταν δεν ανταποκρίνονται στις αναμενόμενες αποδόσεις.	2.63	1.164
60. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	.66	1.075
61. Αντιμετωπίζει τον κάθε εκπαιδευτικό ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	3.36	.916
62. Παροτρύνει τον εκπαιδευτικό να βλέπει τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	3.36	.890
63. Βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύσσει τις δυνατότητές του.	3.45	.796
64. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν την ολοκλήρωση ενός έργου.	3.35	.906
65. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	.48	.901

66. Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση αποστολής.	3.40	.860
67. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του/της.	3.29	.884
68. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	3.40	.821
69. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού, που σχετίζονται με τη δουλειά.	3.35	.861
70. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	3.38	.838
71. Καταφέρνει να κάνει τον εκπαιδευτικό να προσφέρει περισσότερα από ό τι θα περίμενε και ο ίδιος.	3.40	.886
72. Αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.	3.26	.956
73. Συνεργάζεται με ικανοποιητικό τρόπο με τον εκπαιδευτικό.	3.47	.836
74. Αυξάνει την επιθυμία του εκπαιδευτικού για επιτυχία.	3.44	.863
75. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας.	3.32	.900
76. Αυξάνει την προθυμία του εκπαιδευτικού να προσπαθεί περισσότερο.	3.41	.870
77. Ηγείται μίας ομάδας, που είναι αποτελεσματική.	3.44	.785

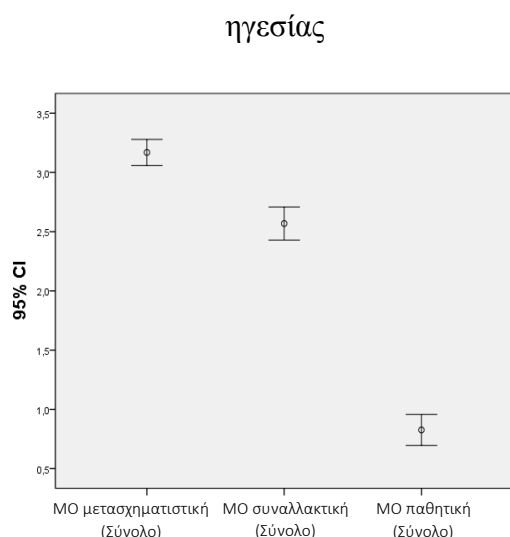
Για τον έλεγχο των ερωτημάτων τα οποία τέθηκαν στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των δηλώσεων/ερωτήσεων, έτσι ώστε καθένα από τα μοντέλα ηγεσίας/διαστάσεις να αντιπροσωπεύεται με κάποιες από τις δηλώσεις/ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 7). Η αντιστοίχιση έγινε σύμφωνα με τους Bass & Avolio (1995), οι οποίοι αποτελούν και τους δημιουργούς του εν λόγω ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο των δηλώσεων/ερωτήσεων κάθε μοντέλου ηγεσίας/διάστασης, το οποίο δείχνει πως οι τιμές του συντελεστή Cronbach Alpha ήταν σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερες του 0,7 (Pallant, 2005), οπότε θεωρείται πως οι δηλώσεις/ερωτήσεις κάθε στυλ ηγεσίας/διάστασης συνθέτουν μία κλίμακα ικανοποιητική και αξιόπιστη. Επίσης, στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για το σύνολο των δηλώσεων/ερωτήσεων που αναλογούν σε κάθε στυλ ηγεσίας/διάστασης.

Πίνακας 7: Κατηγοριοποίηση δηλώσεων/ερωτήσεων 33-77 σύμφωνα με τα μοντέλα ηγεσίας, έλεγχος αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Διαστάσεις/Μοντέλα ηγεσίας	Δηλώσεις ερωτηματολόγιου	Έλεγχος Αξιοπιστίας		Συγκεντρωτικός μέσος όρος	Συγκεντρωτική τυπική απόκλιση
		Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha based on standardized items		
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ		0,92		3,17	0,63
Εξιδανικευμένη υποστήριξη/ενδιαφέρον (individualized consideration)	47, 51, 61, 63	0,81	0,83	3,25	0,79
Εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα - χαρακτηριστικά (idealized influence/charisma – attributed)	42, 50, 53, 57	0,73	0,75	3,34	0,69
Εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα - συμπεριφορά (idealized influence/charisma – behaviour)	38, 46, 55, 56	0,81	0,87	2,62	0,70
Εμπνευσμένη παρώθηση/παρακίνηση (inspirational motivation)	41, 45, 58, 68	0,84	0,84	3,31	0,72
Διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation)	34, 40, 62, 64	0,80	0,81	3,32	0,71
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ		0,84		2,59	0,79
Ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή (contingent reward)	33, 43, 48, 67	0,75	0,76	3,09	0,74
Διαχείριση κατ' εξαίρεση – ενεργή (management by exception active)	36, 54, 56, 59	0,77	0,78	2,05	1,02
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ		0,82		0,83	0,74
Διαχείριση κατ' εξαίρεση – παθητική (management by exception passive)	35, 44, 49, 52	0,74	0,75	1,01	0,80
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (laissez – faire leadership)	37, 39, 60, 65	0,76	0,76	0,64	0,82

Ακόμη, από την Εικόνα 1 και τον Πίνακα 8 παρατηρείται ότι σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών, η μετασχηματιστική ηγεσία κατατάσσεται πρώτη και είναι η πιο συχνή μορφή ηγεσίας στα σχολεία του νομού Ηλείας. Δεύτερη είναι η συναλλακτική ηγεσία και τελευταία κατατάσσεται η παθητική ηγεσία. Οι διαφορές αυτές σύμφωνα με το Friedman Test είναι στατικά σημαντικές ($p < 0,001$).

Εικόνα 1: Επικρατέστερο μοντέλο



Πίνακας 8: Friedman Test

Μοντέλα ηγεσίας	Friedman Test	
	Μέση κατάταξη	Στατιστική σημαντικότητα.
Μετασχηματιστική ηγεσία (σύνολο)	2,82	<0.001
Συναλλακτική ηγεσία (σύνολο)	2,13	
Παθητική ηγεσία (σύνολο)	1,04	

Συγκεντρωτικά σύμφωνα με τους παραπάνω Πίνακες (6-8) φαίνεται πως στις απαντήσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του νομού Ηλείας και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επικρατεί ως στυλ ηγεσίας το μετασχηματιστικό και συγκεκριμένα ως προς τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας επέλεξαν συχνότερα το διανοητικό ερέθισμα (Μ.Ο.: 3,32), την εμπνευσμένη παρώθηση/παρακίνηση (Μ.Ο.: 3,31) και την εξιδανικευμένη υποστήριξη/ενδιαφέρον (Μ.Ο.: 3,25) (βλ. Πίνακα 7). Αναλυτικότερα, τους υψηλότερους μέσους όρους (βλ. Πίνακα 6) όσον αφορά τα κύρια ηγετικά γνωρίσματα που αναγνωρίζουν και επιζητούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων από έναν μετασχηματιστικό ηγέτη σχολικής μονάδας είναι «να βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον» (Μ.Ο.: 3,52), «να λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό του εκπαιδευτικού» (Μ.Ο.: 3,51), «να κάνει τον κάθε εκπαιδευτικό να νιώθει περήφανο/η που συνεργάζεται μαζί του/της» (Μ.Ο.: 3,48) «να βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύσσει τις δυνατότητές του» (Μ.Ο.: 3,45), «να μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον» (Μ.Ο.: 3,43), «να δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση αποστολής» (Μ.Ο.: 3,40), και «να εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν» (Μ.Ο.: 3,40). Οι υπόλοιπες δηλώσεις του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας παρέμειναν υψηλά ως προς τη συχνότητα, με την υπερίσχυση της απάντησης «συχνά»

στην κλίμακα Likert. Ο χαμηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στη δήλωση «να αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις» (Μ.Ο.: 2,62)

Όσον αφορά το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας τα αποτελέσματα της έρευνας (βλ. Πίνακες 6,7) έδειξαν πως οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συχνά σημαντική την διάσταση της έκτακτης ανταμοιβής και συγκεκριμένα τις δηλώσεις πως ο διευθυντής/ηγέτης κατά τη διοίκηση ενός διαπολιτισμικού σχολείου οφείλει «να εκφράζει ικανοποίηση όταν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του/της» (Μ.Ο.: 3,29), «να δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (Μ.Ο.: 3,15) και «να κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι» (Μ.Ο.: 3,13). Από την άλλη πλευρά, οι αναφερόμενες δηλώσεις/ερωτήσεις προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας «να επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών» και «να εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης» συγκέντρωσαν 1,51 και 1,82 μέσους όρους αντίστοιχα, τιμές που εκφράζουν τη χαμηλή ταύτιση του δείγματος με αυτές.

Όσον αφορά το παθητικό μοντέλο ηγεσίας, οι μέσες τιμές κινήθηκαν από το «σπάνια» έως το «καθόλου». Τις χαμηλότερες τιμές σε αυτό το στυλ ηγεσίας αλλά και συνολικά στο παρόν ερωτηματολόγιο είχαν οι δηλώσεις πως ο διευθυντής/ηγέτης κατά τη διοίκηση ενός διαπολιτισμικού σχολείου είναι σημαντικό «να καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα» (Μ.Ο.: 0,48), «να ακολουθεί την τακτική του ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση» (Μ.Ο.: 0,56), «να αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις» (Μ.Ο.: 0,66) και «να περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει» (Μ.Ο.: 0,71).

Τέλος, υψηλές μέσες τιμές εμφάνισαν και οι μεταβλητές της επιπρόσθετης προσπάθειας, αποτελεσματικότητας της ηγετικής συμπεριφοράς και ικανοποίησης από την ηγεσία (βλ. Πίνακες 6,7 δηλώσεις/ερωτήσεις 70-77).

5.4 Συσχετίσεις

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των διαστάσεων διαπολιτισμικότητας που δημιουργήθηκαν μετά την ενοποίηση ερωτήσεων/δηλώσεων, από τις οποίες κάποιες ήταν στατιστικά σημαντικές και αξιοσημείωτες και οι οποίες θα αναφερθούν παρακάτω. Στον Πίνακα 9 παρατηρούνται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που διενεργήθηκαν μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της διαπολιτισμικότητας

(διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική). Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι αντιλήψεις και οι στάσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετίζονται ασθενώς και αρνητικά με την ηλικία [$r=-0,220$, $P<0.05$], και ασθενώς θετικά με την εργασιακή τους σχέση (μόνιμος – αναπληρωτής) [$r=0,232$, $P<0.01$]. Αντιστοίχως, η διαπολιτισμική συνειδητότητα σχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την ηλικία [$r=-0,209$, $P<0.05$] και ασθενώς θετικά με την εργασιακή σχέση [$r=0,216$, $P<0.05$]. Η διαπολιτισμική επάρκεια, από την άλλη, σχετίζεται ασθενώς θετικά με το φύλο [$r=0,202$, $P<0.05$] και την εργασιακή σχέση [$r=0,180$, $N=P<0.05$] και αρνητικά με την ηλικία [$r=-0,252$, $P<0.01$]. Τέλος, η διαπολιτισμική πρακτική σχετίζεται θετικά με την εργασιακή σχέση [$r=0,180$, $P<0.05$].

Πίνακας 9: Συσχέτιση μεταξύ δημογραφικών και διαστάσεων σχετικά με διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική

	Φύλο	Ηλικία	Εργασιακή σχέση	Θέση υπηρεσίας
	R	R	R	R
Αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	0,144	-0,220*	0,232**	-0,031
Διαπολιτισμική συνειδητότητα	0,123	-0,209*	0,216*	-0,026
Διαπολιτισμική επάρκεια	0,202*	-0,252**	0,180*	-0,012
Διαπολιτισμικές πρακτικές	0,128	-0,141	0,180*	-0,089

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Οι συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των διαστάσεων των μοντέλων ηγεσίας δεν παρουσίασαν κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Παρόλο αυτά, οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της διαπολιτισμικότητας και των μοντέλων ηγεσίας (βλ. Πίνακα 10) φανερώνουν πως οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συγκεκριμένα, η εξιδανικευμένη υποστήριξη, η εξιδανικευμένη επιρροή, η εμπνευσμένη παρώθηση και το διανοητικό ερέθισμα σχετίζονται μέτρια και θετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική συνειδητότητα, επάρκεια και τις διαπολιτισμικές πρακτικές. Θετικές συσχετίσεις υπάρχουν, ακόμη μεταξύ της διάστασης της ενδεχόμενης/έκτακτης ανταμοιβής της συναλλακτικής ηγεσίας και των υπόλοιπων διαστάσεων της διαπολιτισμικότητας, πέραν της διαπολιτισμικής επάρκειας.

Πίνακας 10: Συσχέτιση μεταξύ διαστάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαστάσεων μοντέλων ηγεσίας

	Διαπολιτισμικές αντιλήψεις και στάσεις	Διαπολιτισμική συνειδητότητα	Διαπολιτισμική επάρκεια	Διαπολιτισμικές πρακτικές
	R	R	R	R
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ				
Εξιδανικευμένη υποστήριξη/ενδιαφέρον (individualized consideration)	0,440**	0,409**	0,301**	0,437**
Εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα - χαρακτηριστικά (idealized influence/charisma – attributed)	0,352**	0,310**	0,219*	0,347**
Εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα - συμπεριφορά (idealized influence/charisma – behaviour)	0,212*	0,200*	0,086	0,211*
Εμπνευσμένη παρώθηση/παρακίνηση (inspirational motivation)	0,444**	0,368**	0,302**	0,456**
Διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation)	0,436**	0,419**	0,317**	0,415**
ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ				
Ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή (contingent reward)	0,242**	0,225*	0,149	0,270**
Διαχείριση κατ' εξαίρεση – ενεργή (management by exception active)	0,021	0,022	-0,044	0,042
ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ				
Διαχείριση κατ' εξαίρεση – παθητική (management by exception passive)	-0,052	0,019	0,083	0,010
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (laissez – faire leadership)	0,166	-0,122	-0,164	-0,128

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

5.5 Εφαρμογή υποδειγμάτων πρόβλεψης

Στην εργασία εφαρμόστηκαν μοντέλα πρόβλεψης των διατάσεων της διαπολιτισμικότητας με βάση τα δημογραφικά στοιχεία και τις εννέα διαστάσεις της ηγεσίας. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ιεραρχική παλινδρόμηση (hierarchical regression) με τα δημογραφικά να εισέρχονται πρώτα στο μοντέλο και στη συνέχεια να εισέρχονται οι διαστάσεις του μοντέλου ηγεσίας. Η επιλογή των ανεξάρτητων μεταβλητών που εισήχθησαν στο υπόδειγμα της παλινδρόμησης έγινε με τη μέθοδο της κατά βήματα παλινδρόμησης (stepwise regression). Σε αυτή τη μέθοδο οι ανεξάρτητες μεταβλητές εισάγονται στο υπόδειγμα ανάλογα με τη συμβολή τους στην πρόβλεψη της εξαρτημένης ενώ λαμβάνονται υπόψη και οι συσχετίσεις που έχουν μεταξύ τους. Όσες μεταβλητές δεν έχουν σημαντική συμμετοχή στην ερμηνεία της εξαρτημένης μεταβλητής δε συμπεριλαμβάνονται στο τελικό υπόδειγμα.

Πίνακας 11: Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις «αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Αθροιστική Πρόβλεψη ανά ιεραρχικό επίπεδο	Ιεραρχικό επίπεδο (1) Δημογραφικά R ² =0,149	Ιεραρχικό επίπεδο (2) Δημογραφικά + Ηγεσία R ² =0,369
---	---	--

			Δημογραφικά		Ηγεσία
Εξαρτημένη Μεταβλητή	Παράμετροι Πολλαπλής Παλινδρόμησης	Σταθερά	Ύπαρξη πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες	Εργασιακή σχέση	Μέσος όρος μετασημασιωτική - εμπνευσμένη παρώθηση
Αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Συντελεστής β	1,512	0,315	0,220	0,368
	p-value	0,000*	0,000*	0,023*	0,000*

* Η επιρροή είναι στατιστικά σημαντική

Στην πρώτη περίπτωση επιλέχτηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή οι «αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Οι ανεξάρτητες μεταβλητές στο πρώτο επίπεδο ιεράρχησης ήταν όλα τα δημογραφικά στοιχεία ενώ στο δεύτερο επίπεδο ιεράρχησης ήταν οι εννέα διαστάσεις των τριών μοντέλων ηγεσίας. Η πρόβλεψη μόνο με τα δημογραφικά στοιχεία

όπως φαίνεται στο πάνω μέρος του Πίνακα 11 είναι $R^2=0,149$ ενώ όταν προστέθηκαν οι διαστάσεις της ηγεσίας η πρόβλεψη υπερδιπλασιάστηκε και έφτασε το $R^2=0,369$.

Οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων που σχετίζονται με τις «αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι η «ύπαρξη πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες» και η «εργασιακή σχέση» των αναπληρωτών έναντι των μονίμων εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 και οι δύο μεταβλητές πρόβλεψης έχουν θετικά συσχετισμένους συντελεστές. Από τις διαστάσεις της ηγεσίας, η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι η «εμπνευσμένη παρώθηση». Πιο συγκεκριμένα όσο περισσότερη είναι η εμπνευσμένη παρώθηση από την ηγεσία του σχολείου τόσο περισσότερο βελτιώνονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 12: Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τη «διαπολιτισμική συνειδητότητα»

Αθροιστική Πρόβλεψη ανά ιεραρχικό επίπεδο	Ιεραρχικό επίπεδο (1) Δημογραφικά $R^2=0,160$	Ιεραρχικό επίπεδο (2) Δημογραφικά + Ηγεσία $R^2=0,372$
---	---	--

			Δημογραφικά		Ηγεσία
Εξαρτημένη Μεταβλητή	Παράμετροι Πολλαπλής Παλινδρόμησης	Σταθερά	Ύπαρξη πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες	Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	Μέσος όρος μετασημασιολογική - διανοητικό ερέθισμα
Διαπολιτισμική συνειδητότητα	Συντελεστής β	1,895	0,367	-0,088	0,426
	p-value	0,000*	0,000*	0,003*	0,000*

* Η επιρροή είναι στατιστικά σημαντική

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική συνειδητότητα, η πρόβλεψη μόνο με τα δημογραφικά στοιχεία όπως δείχνει ο Πίνακας 12 είναι $R^2=0,160$ ενώ όταν προστέθηκαν οι διαστάσεις της ηγεσίας η πρόβλεψη υπερδιπλασιάστηκε και έφτασε το $R^2=0,372$. Οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων που σχετίζονται με τη «διαπολιτισμική συνειδητότητα» είναι η «ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών» και τα «έτη διοικητικής εμπειρίας». Όπως φαίνεται, επίσης, ο πρώτος συντελεστής πρόβλεψης είναι θετικά συσχετισμένος ενώ ο δεύτερος αρνητικά. Από τις διαστάσεις της ηγεσίας, η μόνη στατιστικά

σημαντική μεταβλητή είναι το «διανοητικό ερέθισμα». Πιο συγκεκριμένα όσο περισσότερο είναι το διανοητικό ερέθισμα από την ηγεσία του σχολείου τόσο περισσότερο βελτιώνεται η διαπολιτισμική συνειδητότητα των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 13: Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τη «διαπολιτισμική επάρκεια»

Αθροιστική Πρόβλεψη ανά ιεραρχικό επίπεδο	Ιεραρχικό επίπεδο (1) Δημογραφικά $R^2=0,178$	Ιεραρχικό επίπεδο (2) Δημογραφικά + Ηγεσία $R^2=0,310$
---	---	--

			Δημογραφικά		Ηγεσία
Εξαρτημένη Μεταβλητή	Παράμετροι Πολλαπλής Παλινδρόμησης	Σταθερά	Ύπαρξη πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες	Φύλο	Μέσος όρος μετασηματιστική - διανοητικό ερέθισμα
Διαπολιτισμική επάρκεια	Συντελεστής β	1,360	0,423	0,326	0,374
	p-value	0,000*	0,000*	0,005*	0,000*

* Η επιρροή είναι στατιστικά σημαντική

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική επάρκεια, η πρόβλεψη με τα δημογραφικά στοιχεία (βλ. Πίνακας 13) είναι $R^2=0,178$ ενώ όταν συμπληρώθηκαν οι διαστάσεις της ηγεσίας η πρόβλεψη υπερδιπλασιάστηκε και έφτασε το $R^2=0,310$. Οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων που σχετίζονται με τη «διαπολιτισμική επάρκεια» είναι η «*ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών*» και το «*φύλο*». Όπως φαίνεται και οι δύο μεταβλητές πρόβλεψης έχουν θετικά συσχετισμένους συντελεστές. Από τις διαστάσεις της ηγεσίας, η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι το «*διανοητικό ερέθισμα*». Πιο συγκεκριμένα όσο περισσότερο είναι το διανοητικό ερέθισμα από την ηγεσία του σχολείου τόσο περισσότερο βελτιώνεται η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 14: Μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις «διαπολιτισμικές πρακτικές»

Αθροιστική Πρόβλεψη ανά ιεραρχικό επίπεδο	Ιεραρχικό επίπεδο (1) Δημογραφικά $R^2=0,140$	Ιεραρχικό επίπεδο (2) Δημογραφικά + Ηγεσία $R^2=0,380$
---	--	--

			Δημογραφικά			Ηγεσία
Εξαρτημένη Μεταβλητή	Παράμετροι Πολλαπλής Παλινδρόμησης	Σταθερά	Ύπαρξη πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες	Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	Παρακολούθηση επιμόρφωσης διοίκησης	Μ.Ο. μετασηματιστική - εμπνευσμένη παρώθηση
Διαπολιτισμικές πρακτικές	Συντελεστής β	2,284	0,318	-0,127	-0,247	0,470
	p-value	0,000*	0,000*	0,000*	0,026*	0,000*

* Η επιρροή είναι στατιστικά σημαντική

Όσον αφορά τις διαπολιτισμικές πρακτικές, η πρόβλεψη μόνο με τα δημογραφικά στοιχεία όπως δείχνει ο Πίνακας 14 είναι $R^2=0,140$ ενώ όταν προστέθηκαν οι διαστάσεις της ηγεσίας η πρόβλεψη υπερδιπλασιάστηκε και έφτασε το $R^2=0,380$. Οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων που σχετίζονται με τις «διαπολιτισμικές πρακτικές» είναι η «*ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών*», τα «*έτη διοικητικής εμπειρίας*» και η «*παρακολούθηση επιμόρφωσης στη διοίκηση*». Όπως φαίνεται, επίσης, ο πρώτος συντελεστής πρόβλεψης είναι θετικά συσχετισμένος ενώ ο δεύτερος και ο τρίτος αρνητικά. Από τις διαστάσεις της ηγεσίας, η μόνη στατιστικά σημαντική μεταβλητή είναι η «*εμπνευσμένη παρώθηση*». Όσο περισσότερη, δηλαδή, είναι η εμπνευσμένη παρώθηση από την ηγεσία του σχολείου τόσο περισσότερο βελτιώνονται οι διαπολιτισμικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση – Συμπεράσματα

6.1 Περίληψη σημαντικών ευρημάτων και συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι μεταφρασμένες στα ελληνικά εκδόσεις των ερωτηματολογίων TMAS και MLQ-5x μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αξιόπιστα εργαλεία συλλογής δεδομένων στην Ελλάδα, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες των Athanasopoulou et al., (2018), Σχοινά (2019), Τσώνη (2018). Σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την πλειονότητα του δείγματος στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν κυρίως γυναίκες, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ηλικίας άνω των 50, με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο σκέλος της παρούσας μελέτης, στο οποίο διερευνήθηκε η διαπολιτισμική στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το κεντρικό συμπέρασμα είναι πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν θετικές μέσες τιμές προς αυτά αλλά σε χαμηλό βαθμό. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα οι απαντήσεις του δείγματος στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που ανταποκρίνονται στο ερώτημα *«ποιες αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνουν οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον»* σημείωσαν μέση τιμή 3,63, η οποία αντικατοπτρίζει μια μέση κατάσταση, θετική μεν, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό, που έρχεται σε απόλυτη ταύτιση με τη μέση τιμή της έρευνας του Σχοινά (2019) στο ίδιο ερώτημα (M.T. 3,65). Παρόλο αυτά, οι δηλώσεις που αναφέρονταν στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις πολιτισμικές καταγωγές των μαθητών του σημείωσαν μέσες τιμές μεγαλύτερες του 4 («συμφωνώ»), το οποίο αποδεικνύει πως για τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αποτελεί σημαντικό παράγοντα να γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Συγκρίνοντας το ανωτέρω συμπέρασμα με τα αποτελέσματα των μελετών του Σχοινά (2019) και του Νικολάου (2017), στις οποίες διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και νηπιαγωγών αντίστοιχα σχετικά με τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση και επάρκεια για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, διακρίνονται αρκετές ομοιότητες. Αναλυτικότερα, και στις δύο έρευνες τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην πληροφόρησή τους για το πολιτισμικό υπόβαθρο που έχουν οι μαθητές της τάξης τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Σταυρίδου (2014). Ακόμη, σημαντικό συμπέρασμα ήταν πως οι

διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με ουδετερότητα τη θέση τους ως διδάσκοντες σε μία πολυπολιτισμική τάξη και δεν αποκομίζουν ιδιαίτερη εργασιακή ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε αυτές («η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μου προσφέρει ικανοποίηση»: Μ.Ο.: 3,46 – «όταν η τάξη έχει μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλομορφία, η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ενδιαφέρουσα»: Μ.Ο.: 3,41).

Λίγο πιο υψηλή τιμή (Μ.Τ= 3,76) σημειώνουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δηλώσεις που αντιστοιχούν στο ερώτημα «σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένοι» το οποίο και σε αυτή την περίπτωση αντιστοιχεί σε κατάσταση ουδέτερη με μία τάση προς θετική. Το παρόν συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και στην έρευνα του Σχοινά (2019), όπου οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως είναι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένοι αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό (Μ.Τ= 3,81).

Η μεγαλύτερη μέση τιμή αλλά κοντινή στις προηγούμενες (Μ.Τ.= 3,90) σημειώθηκε στις δηλώσεις που αντιστοιχούν στο ερώτημα «σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ότι η εκπαίδευσή τους είναι επαρκής για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα» η οποία παραπέμπει σε θετική τιμή αλλά με μέτρια ισχύ, το οποίο επίσης συμπίπτει με τη μέση τιμή του ίδιου ερωτήματος στην έρευνα του Σχοινά (2019) (Μ.Τ.= 3,70). Αν αναλογιστεί κανείς και το αποτέλεσμα της ερώτησης του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία) σχετικά με την παρακολούθηση επιμόρφωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου ένας στους δύο εκ των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη απάντησε πως δεν έχει ολοκληρώσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρόλο που στο σχολείο του υπάρχουν μαθητές/τριες με πολιτισμικά διαφέροντα καταγωγή, αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω επαγγελματικής ενδυνάμωσης, επιμόρφωσης και εκπαίδευσης πάνω στο αντικείμενο της διαπολιτισμικότητας. Η εισαγωγή, λοιπόν, διαπολιτισμικών δράσεων και δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με συνέχεια και συστηματικότητα και η παρακολούθηση προγραμμάτων ανταλλαγής γνώσεων και καλών πρακτικών με άλλα σχολεία θα μπορούσαν να είναι κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής επάρκειας των διευθυντών και εκπαιδευτικών (Σγούρα και συν, 2018). Σημαντικό παράγοντα συνιστά και η κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης, όπως η διγλωσσία στην εκπαίδευση, η διδακτική της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η κοινωνιογλωσσολογία, τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα κ.λπ. (Γεωργογιάννης, 2004).

Όσον αφορά στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολόγιου «*ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αξιοποιούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος στην τάξη*» οι ερωτήσεις που το αφορούν σημείωσαν μέση τιμή 3,71 η οποία δείχνει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τέτοιου είδους πρακτικές (χρήση μητρικής γλώσσας διαπολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, ανάδειξη της ιστορίας και του πολιτισμού προέλευσής τους, εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πολιτισμών κ.ά.), το οποίο έρχεται ξανά σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Σχοινά (2019) (M.T.= 3,52).

Η πρωτοτυπία της εν λόγω εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι συνδέει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τα συλλήψεις στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιων σχολικών μονάδων εκτός από τις στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτική καλέστηκαν να επιλέξουν και το αποδοτικότερο κατά τη γνώμη τους μοντέλο ηγεσίας για εφαρμογή του σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε σε θεωρητικό επίπεδο τη μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τη συνάφεια αυτή και μετρήσιμα. Αναλυτικότερα, μεταξύ των απαντήσεων των μελών του δείγματος της έρευνας, διευθυντών και εκπαιδευτικών επικράτησαν με υψηλές μέσες τιμές τα κύρια γνωρίσματα του μετασχηματιστικού ηγέτη και ιδίως αυτά της εξιδανικευμένης επιρροής/χαρίσματος (ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς και εμπνέει σεβασμό, εμπιστοσύνη, ήθος και θαυμασμό), της εξιδανικευμένης υποστήριξης/ενδιαφέροντος (να δίνεται από το διευθυντή ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες και τα προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού, αποδέχοντας τις ατομικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες καθενός), του διανοητικού ερεθίσματος (ενθαρρύνει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα) και της εμπνευσμένης παρώθησης/παρακίνησης (ξυπνά το ομαδικό πνεύμα, τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία ώστε να πετύχουν τους συλλογικούς στόχους).

Η υπέρσχυση της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως εύρημα είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων πρόσφατων ερευνών, όπως της Τσώνη (2018), των Saitis & Eliophotou Menon, (2004), Νταφούλη (2009) και Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), οι οποίες ανέδειξαν

ότι οι διευθυντές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας μετά από μια μακρά περίοδο προσκόλλησης στο γραφειοκρατικό μοντέλο, ενώ στην έρευνα της Δουγαλή (2017), βρέθηκε η οριακή υπερίσχυση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έναντι της συναλλακτικής.

Όσον αφορά τη συναλλακτική και την παθητική ηγεσία, η εμφάνιση της δεύτερης ήταν ασθενής, ενώ σχετικά με την πρώτη και συγκεκριμένα τη διάσταση της έκτακτης ανταμοιβής υπήρξε ισχυρή εμφάνισή της, το οποίο αποδεικνύει πως το δείγμα επιθυμεί οι ηγέτες των σχολικών μονάδων να διαθέτουν το προσόν της λειτουργικής και διεκπεραιωτικής ικανότητας, που επιτυγχάνουν με την παροχή ανταμοιβών, κυρίως ηθικών (αναγνώριση), για την επίτευξη στόχων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δείχνουν να κατανοούν την αναγκαιότητα της ύπαρξης αποτελεσματικών συναλλακτικών ηγετών για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο Yulk (2013) αναφέρει πως συχνά παρουσιάζεται συνδυασμός μετασχηματιστικών και συναλλακτικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών ώστε να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα των ηγετών.

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης φάνηκε πως οι απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα και πως οι αντιλήψεις και στάσεις τους συγκλίνουν αρκετά. Ενδιαφέρον ενέχει το συμπέρασμα πως οι διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας σχετίζονται θετικά με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία και βιβλιογραφικά αναφέρεται πως συνδέεται με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και της δημοκρατίας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, της καλλιέργειας της αλληλοαποδοχής και της δημιουργίας θετικού κλίματος και ασφαλούς περιβάλλοντος (Γιανακοπούλου, 2018· Μέλλη 2018). Ακόμη, σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι όσο περισσότερους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές είχε ένα σχολείο/τάξη τόσο καλύτερη διαπολιτισμική αντίληψη, στάση, συνειδητότητα, επάρκεια και πρακτικές έδειξε η συγκεκριμένη έρευνα πως είχαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί του/της. Η επαφή με την πολυπολιτισμική τάξη προκαλεί εξορισμού μία διεπίδραση πολιτισμών μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής εισέρχονται στη διαδικασία της προσωπικής αλλαγής και εξέλιξης (Βλαμίδου, 2019). Τέλος, η εμπνευσμένη παρώθηση/παρακίνηση του διευθυντή συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη θετικότερων αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το οποίο δικαιολογείται καθώς ο διευθυντής ο κύριος εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας και υπεύθυνος για το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου που διευθύνει

αλλά και για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μέριμνας και υποστήριξης των μαθητών με πολιτισμικές ή/και γλωσσικές ετερότητες (Γούγα & Καμαριανός, 2006). Ο ίδιος είναι ο κύριος προαγωγός της διαπολιτισμικότητας και οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, να στοχεύει στη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον ανεξαρτήτου πολιτισμικής καταγωγής.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας ήταν ότι το δείγμα ήταν μικρής έκτασης και εστιασμένο σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, στο νομό Ηλείας, οπότε δεν μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευτούν σε όλη την ελληνική επικράτεια, παρόλο που τα συμπεράσματα συμβαδίζουν με αρκετές μελέτες της σύγχρονης βιβλιογραφίας. Εξετάστηκε μέρος του πληθυσμού ενός νομού σε μία περιφέρεια, στον οποίο οι στάσεις και οι αντιλήψεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα μοντέλα ηγεσίας μπορεί να διαφέρουν σε σχέση με άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας (στα οποία μπορεί να υπάρχουν λιγότεροι ή περισσότεροι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες). Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον αν η παρούσα έρευνα διεξαγόταν ταυτόχρονα και σε άλλες περιοχές της χώρας.

Ωστόσο, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων είναι εφικτή, με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ηγεσίας. Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη προκειμένου να εφοδιαστούν με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σύμφωνα με τις νέες συνθήκες, να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο έργο τους, αλλά κυρίως να καταφέρουν τη σύνδεση θεωρίας και σχολικής πραγματικότητας (Ανδρεαδάκης και συν, 2019).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. Ανακτήθηκε την 30η Μαΐου 2020, από <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Αμηράς, Π., Παπαδοπούλου, Χ., & Καλπίδης, Ι. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ Θεσσαλονίκης για τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας των σχολείων τους. Στο Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκανός, Α. Οικονόμου (Επιμ.), *Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτικοί οργανισμοί*. Β' τόμος. Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου για την εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματική διοίκηση και ηθικές αξίες (σ.σ. 6-20). Ανακτήθηκε την 27η Μαΐου 2020, από http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_2.pdf
- Ανδρεαδάκης, Ν., Παναγιωτόπουλος, Γ., Γιάντσιου, Χ., & Καρανικόλα, Ζ. (2019). Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας & Γ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού: Επιμόρφωση και διεθνείς πολιτικές* (σ.σ. 234-235). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μία εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» (σ.σ. 11-23). Αθήνα: Νήσος.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργης, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Β' Τόμος (σ.σ.17-62). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αντωνοπούλου, Π. (2011). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο*. Ανακτήθηκε την 28η Απριλίου 2020, από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4357/1/Nimertis_Antonopoulou.pdf

- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Βλαμίδου, Σ. (2019). *Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η διάσταση της ατομικής αλλαγής σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βόρρη, Δ., & Πασιαρδής, Π. (2010). *Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Μαγνησίας*. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 77-102. Ανακτήθηκε την 25η Μαΐου 2020, από <http://www.grissh.gr/article/5509e901d36a36d736000052>
- Βουβούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτική ηγεσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο: Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας* (Μεταπτυχιακή διπλωματική). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε την 30η Μαΐου 2020, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23106/4/VouvousiMariaMsc2019.pdf>
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στα Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (σ.σ. 49-70). Άρτα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, 7^η έκδοση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, 7^η έκδοση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η θέση της Πρωτοβουλίας Άμεσης Διαδραστικής Δημοκρατίας Ελλάδας Τόμος α΄*. Πάτρα: TYPOCENTER.

- Γεωργογιάννης, Π., & Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Στο 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε την 30η Μαΐου 2020, από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php>
- Γιαννακοπούλου, Ι. (2018). *Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση των στόχων της σύγχρονης διαπολιτισμικής πραγματικότητας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.
- Γκασούκα, Μ. (2011). *Σύνδεση σχολείου και κοινότητας. Στο Περιλήψεις του επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ο ρόλος του διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε την 25η Μαΐου 2020, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%202%20&%209.2.2011.pdf
- Γκατσουνιά, Ι. (2018). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε την 25η Μαΐου 2020, από <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/2626-o-rolis-tis-igesias-stin-proothisi-tis-diapolitismikis>
- Γκιώση, Σ., & Γκαμάνης, Γ. (2017). Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτών σε εκπαιδευτές με επιχειρηματικό πνεύμα: Μια πρόκληση για πραγματική καθοδήγηση. Στο Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκανός, Α. Οικονόμου (Επιμ.), *Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτικοί οργανισμοί*. Β' τόμος. Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου για την εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματική διοίκηση και ηθικές αξίες (σ.σ. 95-104). Ανακτήθηκε τη 17η Μαΐου 2020, από http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_2.pdf
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ., & Κουστέλιος, Α. (2014). Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση. (Ε. Ό. "ΙΩΝ", Επιμ.) *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 15-31.
- Γούγα, Γ., Καμαριανός, Ι., & Πασιαρδής Π. (2004). *Ανάπτυξη, εκπαίδευση και τοπική κοινωνία: Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ανάπτυξης των τοπικών*

κοινωνιών, Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006). Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος 1, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα. Η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας* (σ.σ. 45-60), Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Δράγωνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών: εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζεμπύλας, Μ. (2008). *Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε την 6η Ιουνίου 2020, από <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/224?show=full>

Ιάσονος, Σ., & Ζεμπύλας, Μ. (2008). Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου. Στο Ε. Φτιάκα, Δ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επιμ.). *Πρακτικά του 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου*

Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία (σ.σ. 442-459). Ανακτήθηκε την 30η Μαΐου 2020, από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g4.pdf

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδη, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128. Ανακτήθηκε την 25η Μαΐου 2020, από <file:///C:/Users/fotei/Downloads/20797-56037-1-PB.pdf>

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

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε την 5η Μαΐου 2020, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34652#page/1/mode/1up>

Κατσαμά, Ε. (2014). Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.). *Κοινωνική Εργασία στα θρανία των ετεροτήτων* (σ.σ. 23-45). Αθήνα: Τόπος.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε την 6η Μαΐου 2020, από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτήθηκε την 8η Απριλίου 2020, από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf

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

Κιούση, Β. (2007). Πολυπολιτισμικότητα και πολιτισμός. *Νέοι και διαπολιτισμικότητα*, 66, 12-13.

- Κολυμπάρη, Τ., & Κτενίδου, Δ. (2016). *Μηχανισμοί πλαισίωσης, πρακτικές και προοπτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού των Ρομά*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/327366189_Mechanismoi_plaisioses_praktikes_kai_prooptike_tes_symperileptikes_ekpaideuses_E_periptose_tou_mathetikou_plethysmou_ton_Roma
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κουτούζης, Μ., & Πέτρου-Νεοκλέους, Ε. (2010). Ηγετικό Στυλ Διευθυντών και Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση της Σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4(1), 23-33.
- Κουφούδη, Σ. (2017). *Ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας -διευθυντή/τριας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο: η ένταξη των προσφύγων μαθητών/τριών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη. Ανακτήθηκε την 6η Ιουνίου 2020, από <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/17937/%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%A3%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%A3%20%CE%9A%CE%9F%CE%A5%CE%A6%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαζαρίδου, Ι. (2018). Αντιλήψεις των προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για το στυλ ηγεσίας ως παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 16, 72-83.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μάγος, Κ. (2005). Ευτυχώς που δεν έχουμε ξένους. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στα πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς

- Συνεδρίου με θέμα *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σ.σ. 143-153). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μαυρομάτης, Γ., & Βέλκου, Κ. (2010). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης*. Στο 13ο Διεθνές Συνέδριο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σ.σ. 17-27). Αλεξανδρούπολη.
- Μέλλη, Σ. (2018). *Η πράξη της διαπολιτισμικής ηγεσίας από τη σκοπιά των διευθυντών σχολικών μονάδων. Μοντέλα ηγεσίας – αποτελεσματική διοίκηση, επικοινωνία και λήψη αποφάσεων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε την 25η Μαΐου 2020, από <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/2629-i-praxi-tis-diapolitismikis-igesias-apo-ti-skopia>
- Μητροπούλου, Φ., Σγούρα, Α., & Μάνεσης, Ν. (2017). Εκπαίδευση παιδιών-προσφύγων: γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου e-Twinning με θέμα *Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας* (σ.σ. 309-319). Ανακτήθηκε την 25η Μαΐου 2020, από https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos_Manesis2/publication/333670288_Ekpaideuse_Paidion-Prosphygon_Gnoseis_kai_Antilepseis_Ekpaideutikon/links/5cfd3732299bf13a384a2a86/Ekpaideuse-Paidion-Prosphygon-Gnoseis-kai-Antilepseis-Ekpaideutikon.pdf
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σ.σ. 252-262). Τόμος 1. Ανακτήθηκε την 19η Απριλίου 2020, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE

[%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](#)

Μπαρούνας, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχόμενης επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπιγιάκη, Ν. (2009). *Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Στο 5^ο Διεθνές Συνέδριο στην Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σ.σ. 171-180). Αθήνα Ανακτήθηκε την 25η Απριλίου 2020, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1357/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AE%20%CE%B5%CE%BE%20%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>

Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σ.σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε τη 10η Μαΐου 2020, από [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari\(teeapi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari(teeapi).pdf)

- Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπούτσκου, Λ. (2011). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σημερινό σχολείο*. Ανακτήθηκε την 28η Απριλίου 2020, από <https://docplayer.gr/6726123-Thema-posotikis-ergasias-1-i-diapolitismiki-eparkeia-kai-etimotita-ton-dieythyn-ton-sholikon-monadon-tis-a-vathmias-ekpaideysis-sto-simerino-sholeio.html>
- Μπούτσκου, Λ. (2012). *Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας και Αττικής*. Ανακτήθηκε την 30η Μαΐου 2020, από https://www.lemonia-boutskou.gr/data/pdf/ergasies_mou/paragontes_diamorfosis_koultouras2.pdf
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Α. (2017). *Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2003). *Γνώσεις, αξίες, δεξιότητες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο 2^ο Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Ζ. Παπαναούμ & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νταφούλη, Σ. (2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: Η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και η επίδραση τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ντελή, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ). (1998). *Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα.
- Πανταζής, Β. (2008). *Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρώπινων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 14, 107-122. Ανακτήθηκε την 20η Απριλίου 2020, από http://microkosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies_foititon/ettap/2010-11/humanrights/yliko_fulladiwn/axiopoihsianthrwpinwndikaiwmatwnstinekpaideusi.pdf
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε την 30η Απριλίου 2020, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/1633/1/13021_%ce%91%ce%bd%cf%84%ce%b9%cf%81%ce%b1%cf%84%cf%83%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae_%ce%95%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7.pdf
- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παύλου, Μ. (2004). Οι μετανάστες «σαν κι εμάς»: όψεις της απόκρισης στο μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σ.σ. 39-87). Αθήνα: Κριτική & Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών – προσφύγων: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι*, 4, 108-129.
- Σχοινάς, Δ. (2019). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Ηλείας για τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση και επάρκεια στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΑΠ., Πάτρα.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους* (κείμενα εργασίας 2008/19). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε τη 10η Απριλίου 2020, από <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>

- Τσιτσελίκης, Κ. (2016). *Ανήλικοι πρόσφυγες και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Δικαίωμα στην εκπαίδευση και υποχρεώσεις του κράτους*. Ανακτήθηκε την 28η Μαρτίου 2020, από http://dide-a-ath.att.sch.gr/1/images/data/ekp_data/keim_kath_tsitseliki.pdf
- Τσώνη, Α. (2018). *Οργανωσιακή κουλτούρα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον και ο μετασχηματιστικός ρόλος της ηγεσίας. Μία εμπειρική μελέτη*. Ανακτήθηκε την 30η Μαΐου 2020, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39904?mode=simple>
- Φάσουρα, Α., & Αντωνίου, Α. (2015). *Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης
- Χαραλάμπους, Κ., & Αναστάση, Π. (2017-2018). *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για γονείς – διαμεσολαβητές*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ (Διαδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, 14-42. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε τη 10η Απριλίου 2020, από <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Ξενογλώσση

- Athanasopoulou, A., Tsitsas, G., Psalti, A., Yiotsidi, V. & Koynenou, K. (2018). Greek Teachers' Attitude towards Multiculturalism: Psychometric Properties of the Teacher Multicultural Attitudes Survey Scale (TMAS). *Scientific Research Publishing*, 9, 2525-2533. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.915191>
- Antonakis, J., Avolio, B.J. & Sivasubramaniam, N. (2003), Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden: Inc.
- Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research & managerial applications*. (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The multiethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2), 179-191.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In: Clegg, S., Hardy C. & W. Nord (Eds.). *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage.

- Bryant, S. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. London: Sage.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. New York: State University of New York Press.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2003). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Dressler, B. (2001). Charter school leadership. *Education and Urban Society*, 33(2), 170-185.
- Early, P. & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eurydice. (2004). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Fink, D. (2005). Developing leaders for their future not our past. In M. J. Coles & G. Southworth, G. (Ed.). *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- Gamage, D. & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and U.S.A. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Green, L. R. (2013). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC* (Interstate School Leaders Licensure Consortium) (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Guthrie, W. J. & Schuermann, J. P. (2010). *Successful school leadership: Planning, politics, performance and power*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Huber, J. (2012). *Intercultural competence for all. Preparing for living in a heterogeneous world*. Paris: Council of Europe Publishing.
- I.N.R.P. (2007). *Approches Interculturelles en Education. Etude Comparative Internationale*, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique. Syrie: Les dossiers de la Veille.
- Jansen, J.J.P., Vera, D. & Crossan, M. (2009). Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism, *The leadership Quarterly*, 20, 5-18.
- Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary school administration*. New York: Longman.
- Lee, D. (2011). Korean and foreign students' perceptions of the teacher's role in a multicultural online learning environment. *Educational Technology Research & Development*, 59(6), 913-935.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. & Jantzi (2000). The effects of Transformational Leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Moss, J., O'Mara, J. & T. McCandless (2017). School Leadership and Intercultural Understanding. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 956-973.
- Pallant, J. (2005). *SPSS - Survival Manual*. Sydney: Allen & Unwin.
- Piccolo, R.F. & Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviours: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49, 327-340.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Porscher, L. (1989). Glanz und Elend des Interkulturellen, In: Hohmann, M., Reich, H. *Ein Europa für Minderheiten und Mehrheiten*, Waxmann, N.Y.
- Robinson, S. (2012). *School and system leadership: changing roles for primary headteachers*. London & New York: Continuum.
- Robson, C. (2010). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Saitis, C. & Eliophotou Menon, M. (2004). Views of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece, *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

- Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on „Intercultural Education Schools“ (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *Power and Education*, 4(2), 219-229.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.
- Wong, K. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 106-125.
- West-Burnham, J. (2001). Learning to Learn. In *D. Brent & J. West-Burnham, Handbook of Educational Leadership and Management* (pp. 51-60). London: Pearson Longman.
Retrieved 25/05/2020 from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=hEguxU_2yt8C&oi=fnd&pg=PA51&dq=West-Burnham,+2001&ots=S7wwLYNfvQ&sig=YVFNY4zIkcxEZSGox7qb_O1fRgl&redir_esc=y#v=onepage&q=West-Burnham%2C%202001&f=false
- Yulk, A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.), New Jersey: Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership Styles and Multicultural Education Approaches: an Exploration of their Relationship. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(2), 163-183.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο



Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική ηγεσία. Το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ως αναδυόμενες προτάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας και προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο, το οποίο παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε, σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια του ΜΠΣ "Διοίκηση Εκπαίδευσης" του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και έχει ως σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και το χρόνο που θα διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση,
Ευγενία Πετροπούλου
Εκπαιδευτικός στο 2ο ΔΣ Αμαλιάδας

* Απαιτείται

Φύλο: *

- Άνδρας
 Γυναίκα

Ηλικία: *

- Έως 30
 31-40
 41-50
 51 και άνω

Εργασιακή σχέση: *

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής

Θέση υπηρεσίας: *

- Εκπαιδευτικός
 Εκπαιδευτικός ειδικότητας
 Διευθυντής/Υποδιευθυντής

Οργανικότητα μονάδας: *

- 1/θέσιο-4/θέσιο
 5/θέσιο-9/θέσιο
 Μεγαλύτερο από 10/θέσιο

Περιοχή σχολείου: *

- Αστική (10.000 κάτοικοι και άνω)
- Ημιαστική (2.000-9.999 κάτοικοι)
- Αγροτική (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι)

Υψηλότερος τίτλος σπουδών: *

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

Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία: *

- 1-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-15 έτη
- 16-20 έτη
- Περισσότερα από 21 έτη

Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας: *

- Δεν έχω εμπειρία
- 1-3 έτη
- 4-5 έτη
- 6-10 έτη
- Άνω των 10 ετών

Έχω παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: *

- Ναι
- Όχι

Έχω παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων: *

- Ναι
- Όχι

Στο σχολείο μου υπάρχουν πολιτισμικά διαφορετές μαθητές/τριες (αλλοδαποί, Ρομά κ.λπ.) σε: *

- Μικρό αριθμό (1 στους 10 μαθητές)
- Μέτριο αριθμό (2-3 στους 10 μαθητές)
- Μεγάλο αριθμό (περισσότεροι από τους μισούς)

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Παρακαλώ, διαβάστε τις παρακάτω ερωτήσεις και επιλέξτε την απάντηση, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας. (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα)

*

	1	2	3	4	5
Η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μου προσφέρει ικανοποίηση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε τάξεις που έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαπολιτισμική συνείδηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάθε μαθητής πρέπει να έρχεται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει την υπερηφάνεια των μαθητών όσον αφορά τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται.

Όταν η τάξη έχει μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλομορφία, η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ενδιαφέρουσα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να επαναπροσδιοριστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Η επικοινωνία με δίγλωσσους μαθητές εκλαμβάνεται σαν πρόβλημα συμπεριφοράς.

Όσο μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλότητα αποκτούν οι τάξεις η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητική.

Έχω τη δυνατότητα να μάθω πολλά από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση μπορεί να με βοηθήσει στη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το πρόγραμμα μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο δεν δίνει σημασία στη διαπολιτισμικότητα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Είμαι ενήμερος για
τα διάφορα
πολιτισμικά
υπόβαθρα που
υπάρχουν στην τάξη
μου.

Άσχετα από τη
σύνθεση της τάξης
μου, είναι σημαντικό
οι μαθητές να
αντιλαμβάνονται τη
πολιτισμική
ποικιλομορφία.

Χρειάζεται να είμαι
διαπολιτισμικά
συνειδητοποιημένος
όσον αφορά το
μάθημα το οποίο
διδάσκω.

Ως εκπαιδευτικός η
διδασκαλία μου
είναι
προσαρμοσμένη
στην τυχόν ύπαρξη
διαπολιτισμικών
διαφορών στην τάξη
μου.

Πίσω

Επόμενο

Στυλ ηγεσίας

Επιλέξτε την απάντηση, ανάλογα με το βαθμό συχνότητας, συμπληρώνοντας τη φράση "στη διοίκηση μίας σχολικής μονάδας με διαπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες είναι σημαντικό ο ηγετής/διευθυντής να....." (0- Καθόλου, 1- Σπάνια, 2-Μερικές φορές, 3-Συχνά, 4-Πάντα) *

	0	1	2	3	4
Παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών του εκπαιδευτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μην παρεμβαίνει μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποφεύγει να εμπλέκεται όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνει τον κάθε εκπαιδευτικό να νιώθει περήφανο/η που συνεργάζεται μαζί του/της.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μιλά με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι.

Είναι σταθερός στην άποψη "αν δεν είναι χαλασμένο, μη το φτιάξεις".

Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον.

Αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.

Ακολουθεί την τακτική του όσον αφορά τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση.

Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό του εκπαιδευτικού.

Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.

Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιδεικνύει αίσθηση δύναμης και αυτοπεποίθησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών όταν δεν ανταποκρίνονται στις αναμενόμενες αποδόσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντιμετωπίζει τον κάθε εκπαιδευτικό ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παροτρύνει τον εκπαιδευτικό να βλέπει τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύσσει τις δυνατότητές τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν την ολοκλήρωση ενός έργου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση αποστολής.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκφράζει ικανοποίηση όταν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του/της.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού, που σχετίζονται με τη δουλειά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Καταφέρνει να κάνει τον εκπαιδευτικό να προσφέρει περισσότερα από ό,τι θα περίμενε και ο ίδιος.

Αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια.

Συνεργάζεται με ικανοποιητικό τρόπο με τον εκπαιδευτικό.

Αυξάνει την επιθυμία του εκπαιδευτικού για επιτυχία.

Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας.

Αυξάνει την προθυμία του εκπαιδευτικού να προσπαθεί περισσότερο.

Ηγείται μίας ομάδας, που είναι αποτελεσματική.

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

Πίσω

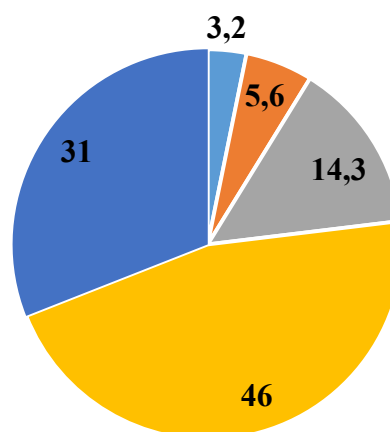
Υποβολή

Παράρτημα Β: Γραφήματα και πίνακες έρευνας

Πίνακας 15: Ποσοστά και διαγράμματα ερωτήσεων 13-32 – Ερωτηματολόγιο Πολυπολιτισμικών Στάσεων Εκπαιδευτικών & Διευθυντών (TMAS)

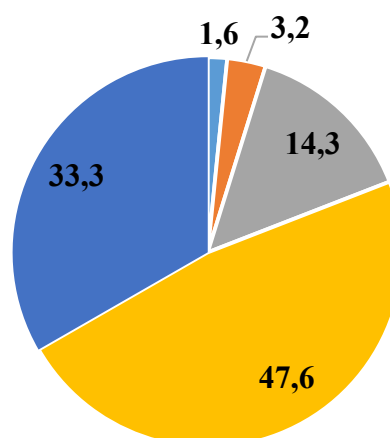
<p>78. Η διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μου προσφέρει ικανοποίηση.</p>	<table border="1"><thead><tr><th>Απάντηση</th><th>Ποσοστό</th></tr></thead><tbody><tr><td>Διαφωνώ απόλυτα</td><td>2,4</td></tr><tr><td>Διαφωνώ</td><td>7,1</td></tr><tr><td>Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ</td><td>43,7</td></tr><tr><td>Συμφωνώ</td><td>35,7</td></tr><tr><td>Συμφωνώ απόλυτα</td><td>11,1</td></tr></tbody></table> <ul style="list-style-type: none">■ Διαφωνώ απόλυτα■ Διαφωνώ■ Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ■ Συμφωνώ■ Συμφωνώ απόλυτα	Απάντηση	Ποσοστό	Διαφωνώ απόλυτα	2,4	Διαφωνώ	7,1	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	43,7	Συμφωνώ	35,7	Συμφωνώ απόλυτα	11,1
Απάντηση	Ποσοστό												
Διαφωνώ απόλυτα	2,4												
Διαφωνώ	7,1												
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	43,7												
Συμφωνώ	35,7												
Συμφωνώ απόλυτα	11,1												
<p>79. Οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε τάξεις που έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.</p>	<table border="1"><thead><tr><th>Απάντηση</th><th>Ποσοστό</th></tr></thead><tbody><tr><td>Διαφωνώ απόλυτα</td><td>0,8</td></tr><tr><td>Διαφωνώ</td><td>4,8</td></tr><tr><td>Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ</td><td>11,9</td></tr><tr><td>Συμφωνώ</td><td>46,8</td></tr><tr><td>Συμφωνώ απόλυτα</td><td>35,7</td></tr></tbody></table> <ul style="list-style-type: none">■ Διαφωνώ απόλυτα■ Διαφωνώ■ Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ■ Συμφωνώ■ Συμφωνώ απόλυτα	Απάντηση	Ποσοστό	Διαφωνώ απόλυτα	0,8	Διαφωνώ	4,8	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	11,9	Συμφωνώ	46,8	Συμφωνώ απόλυτα	35,7
Απάντηση	Ποσοστό												
Διαφωνώ απόλυτα	0,8												
Διαφωνώ	4,8												
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	11,9												
Συμφωνώ	46,8												
Συμφωνώ απόλυτα	35,7												

80. Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαπολιτισμική συνείδηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.



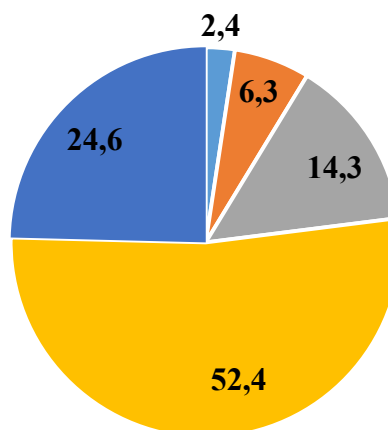
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

81. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους.



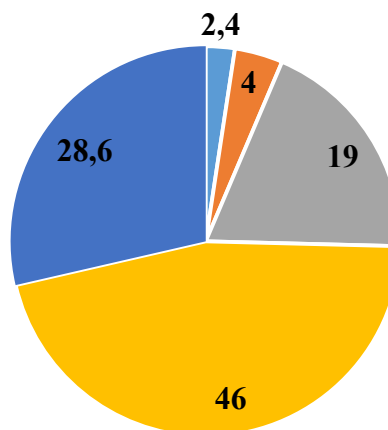
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

82. Κάθε μαθητής πρέπει να έρχεται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.



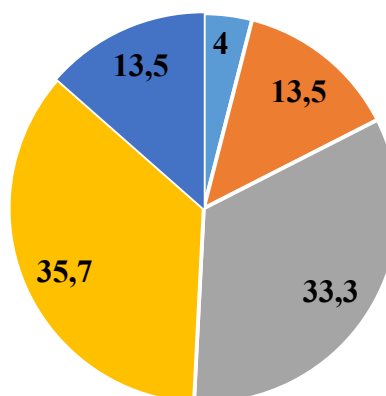
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

83. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει την υπερηφάνεια των μαθητών όσον αφορά τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται.



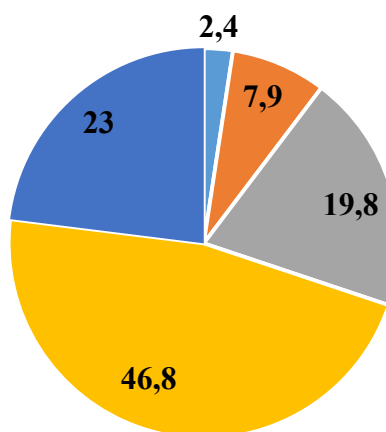
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

84. Όταν η τάξη έχει μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλομορφία, η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ενδιαφέρουσα.



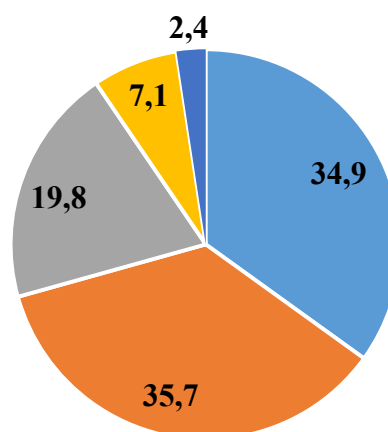
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

85. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να επαναπροσδιοριστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.



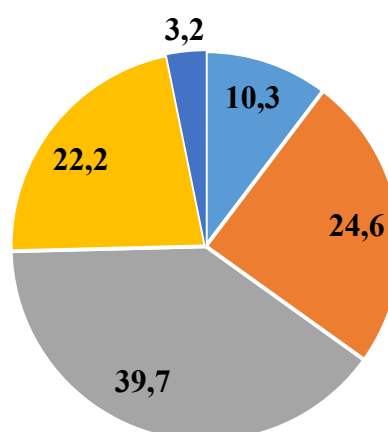
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

86. Η επικοινωνία με δίγλωσσους μαθητές εκλαμβάνεται σαν πρόβλημα συμπεριφοράς.



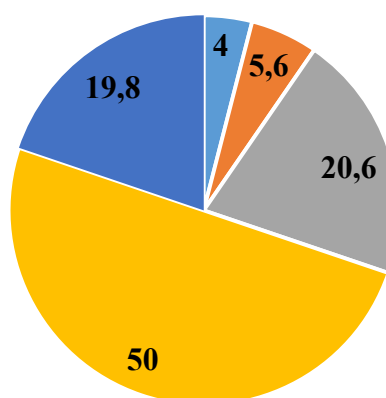
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

87. Όσο μεγαλύτερη πολιτισμική ποικιλότητα αποκτούν οι τάξεις η δουλειά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο ικανοποιητική.



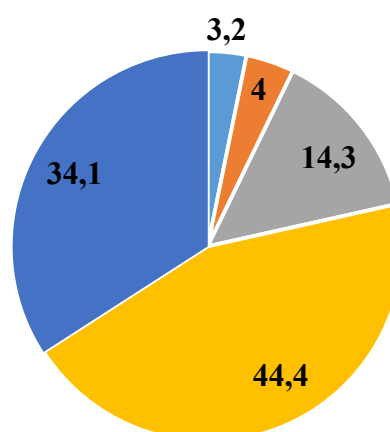
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

88. Έχω τη δυνατότητα να μάθω πολλά από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.



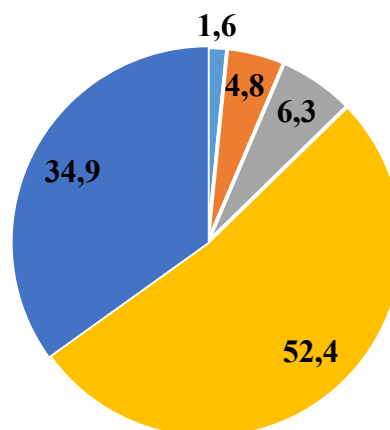
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

89. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.



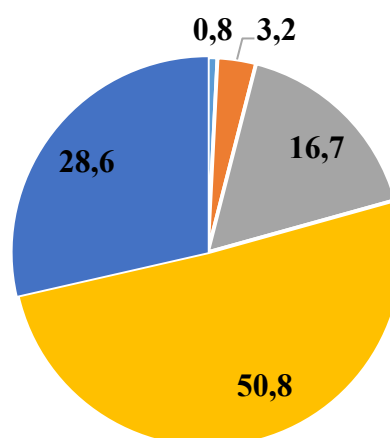
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

90. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη του.



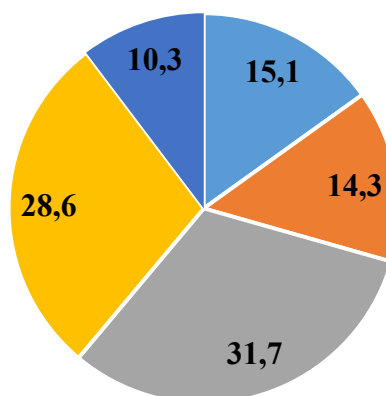
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

91. Η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση μπορεί να με βοηθήσει στη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.



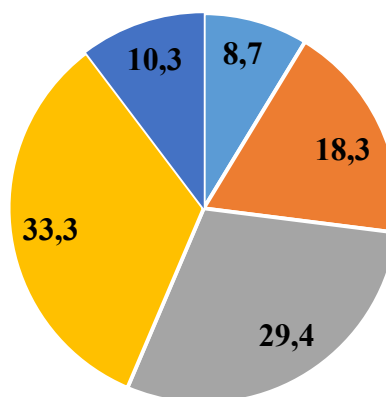
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

92. Οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία τους.



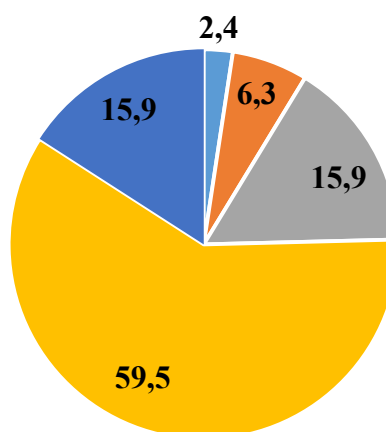
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

93. Το πρόγραμμα μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο δεν δίνει σημασία στη διαπολιτισμικότητα.



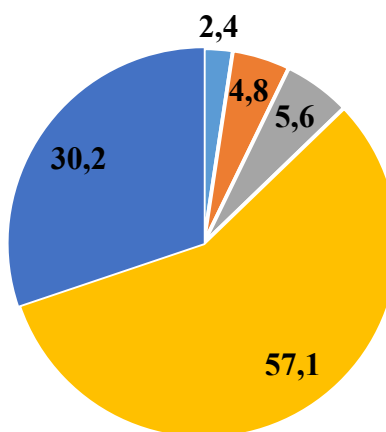
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

94. Είμαι ενήμερος για τα διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα που υπάρχουν στην τάξη μου.



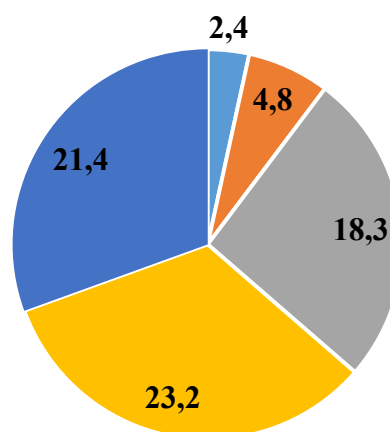
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

95. Άσχετα από τη σύνθεση της τάξης μου, είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη πολιτισμική ποικιλομορφία.



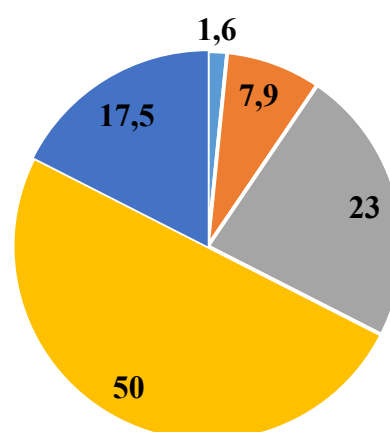
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

96. Χρειάζεται να είμαι διαπολιτισμικά συνειδητοποιημένος όσον αφορά το μάθημα το οποίο διδάσκω.



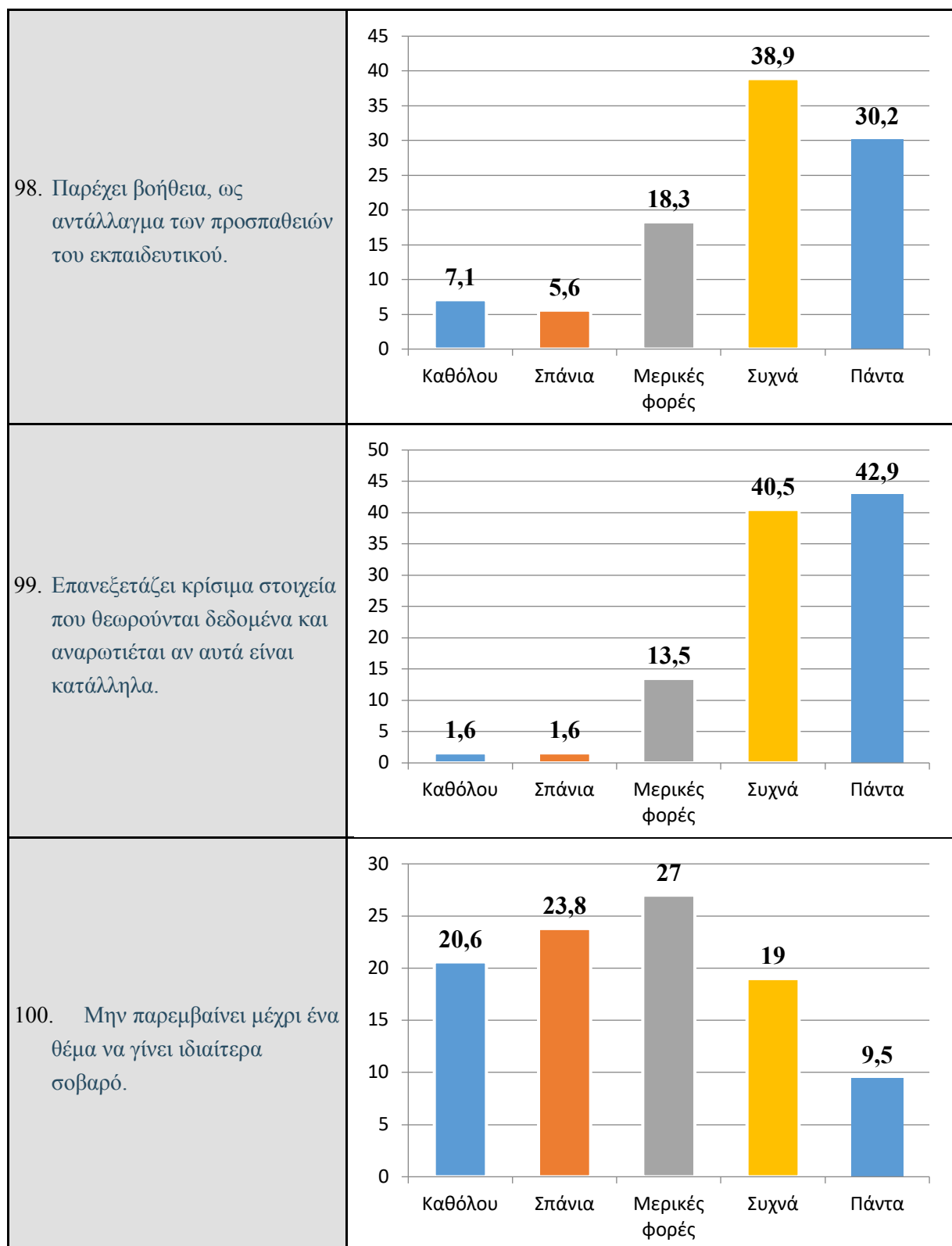
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

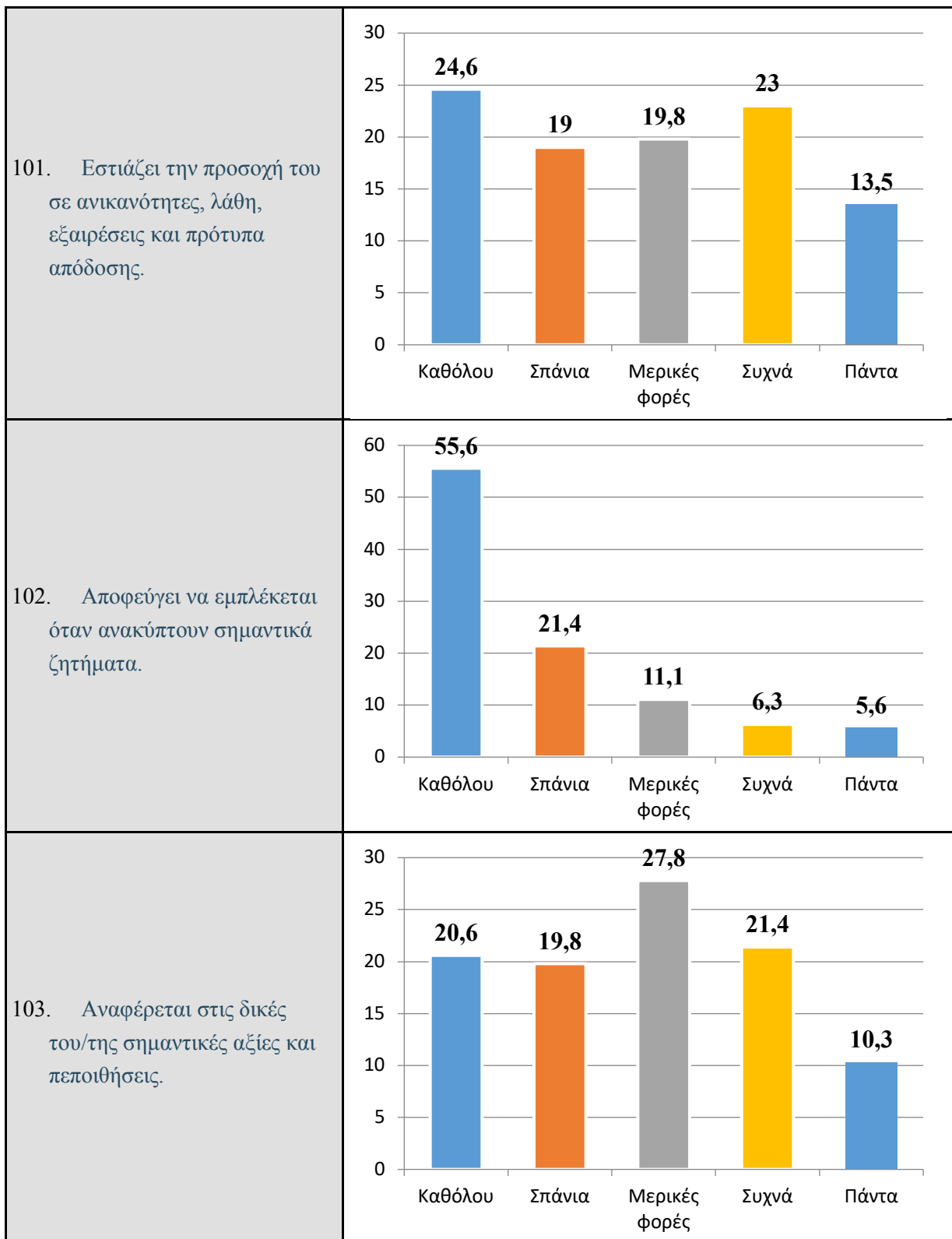
97. Ως εκπαιδευτικός η διδασκαλία μου είναι προσαρμοσμένη στην τυχόν ύπαρξη διαπολιτισμικών διαφορών στην τάξη μου.

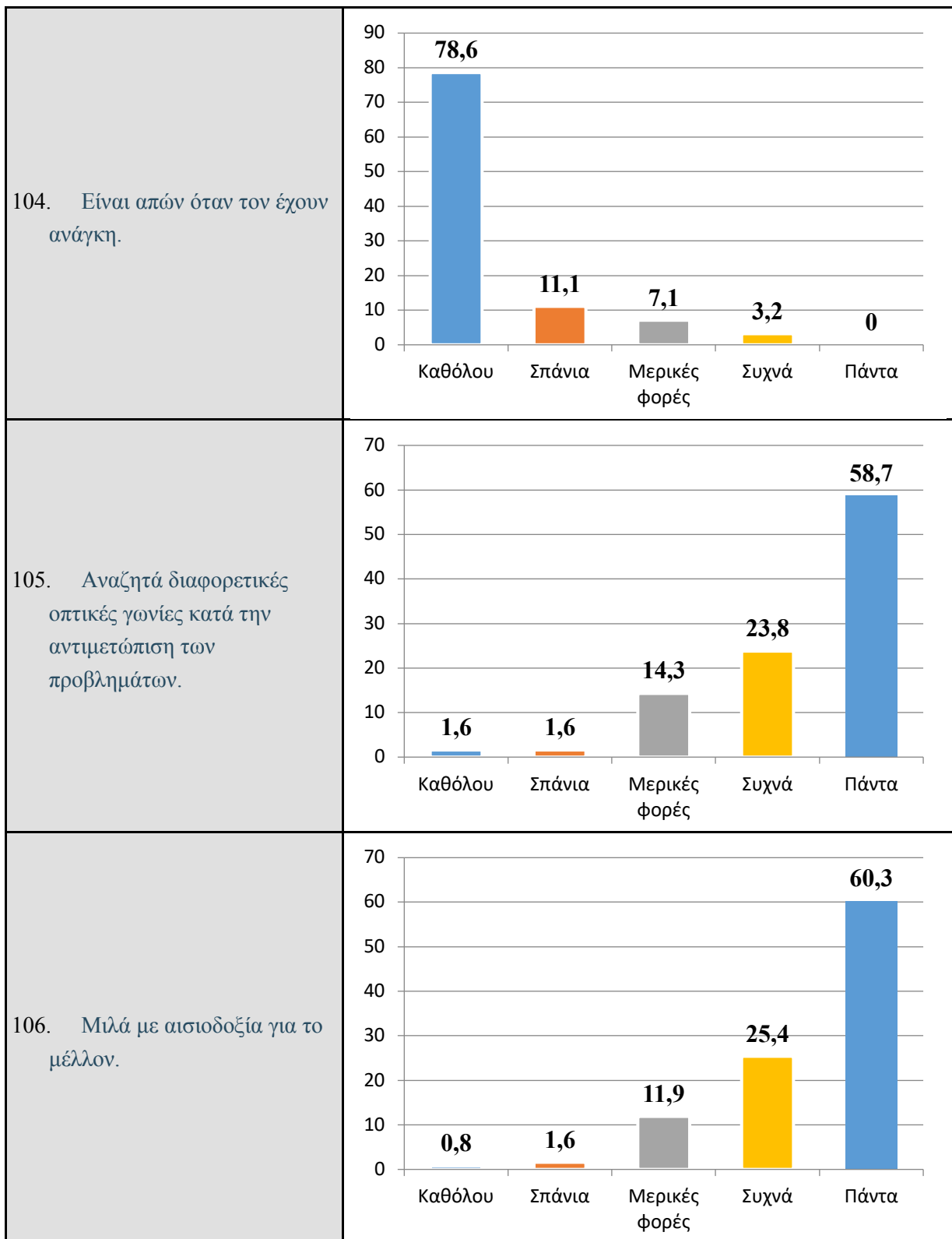


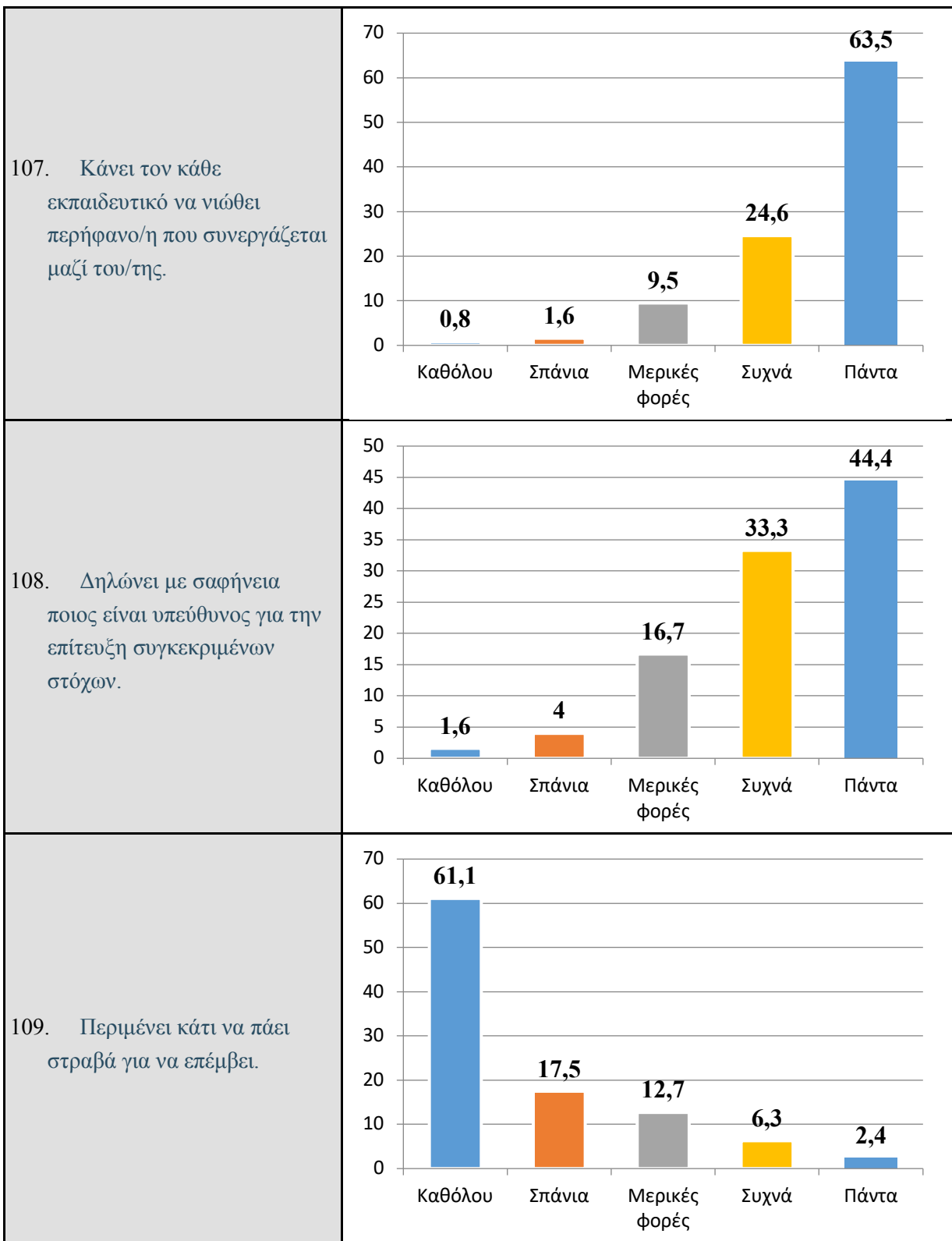
- Διαφωνώ απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

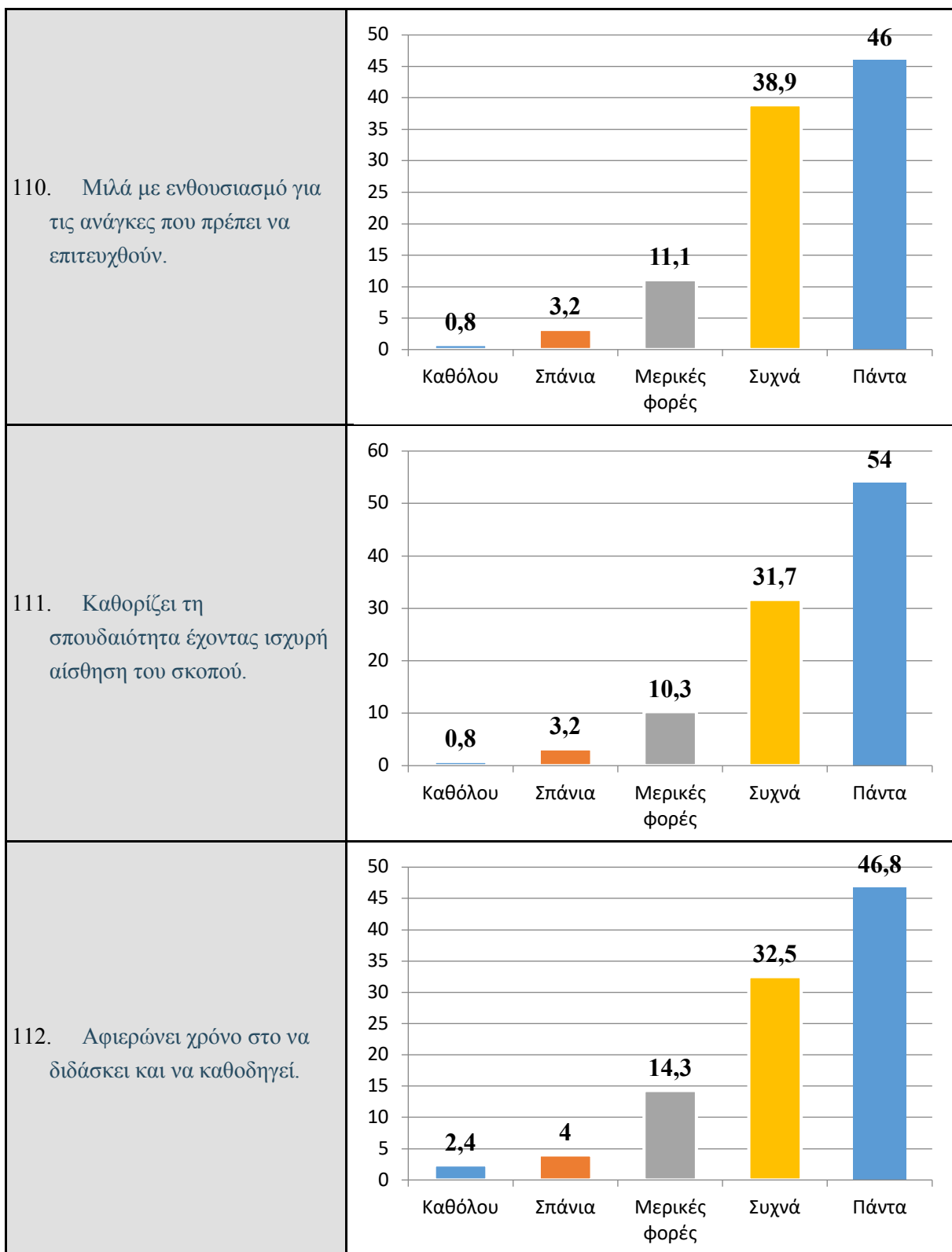
Πίνακας 16: Ποσοστά και διαγράμματα ερωτήσεων 33-77 - Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (M.L.Q.-5X)

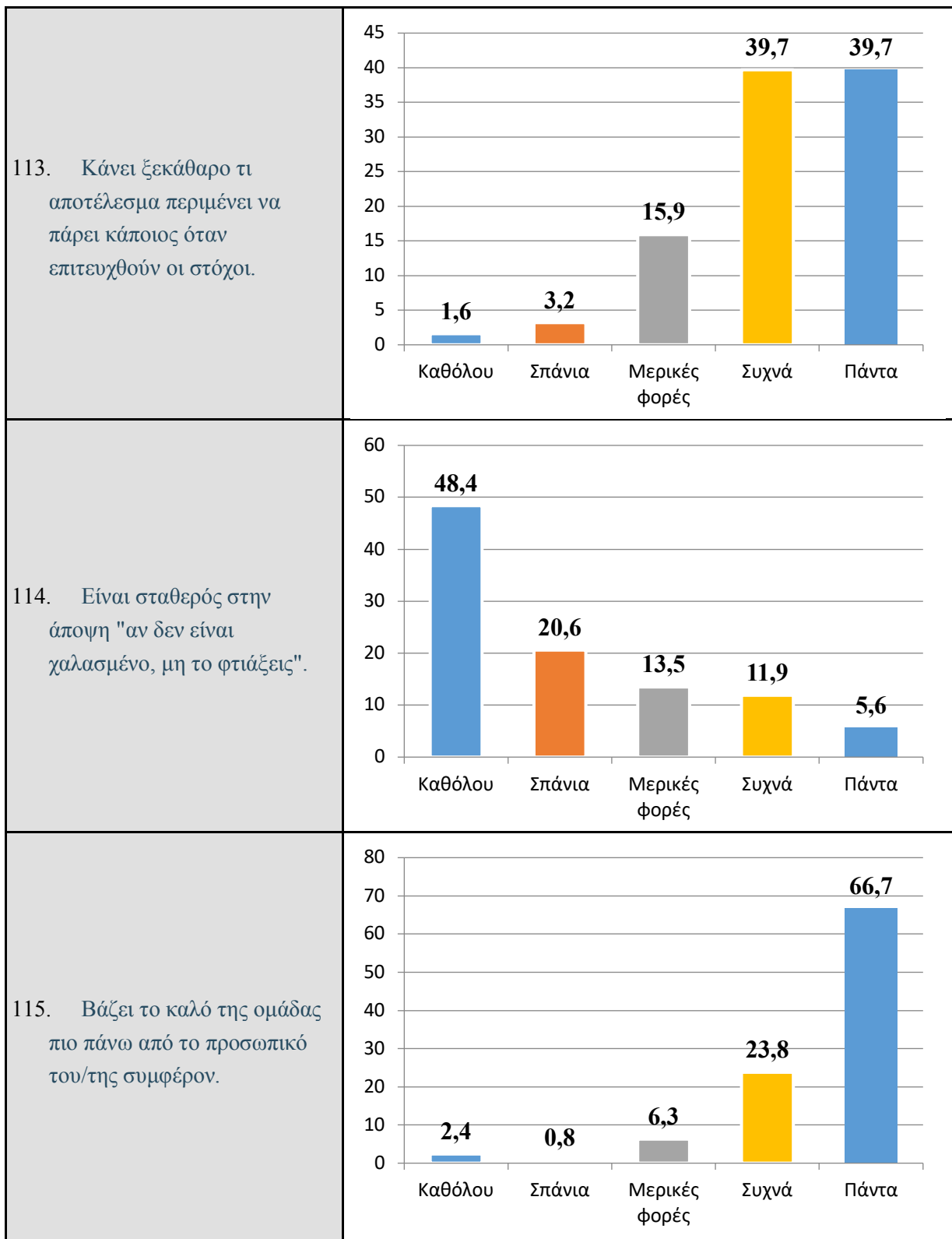


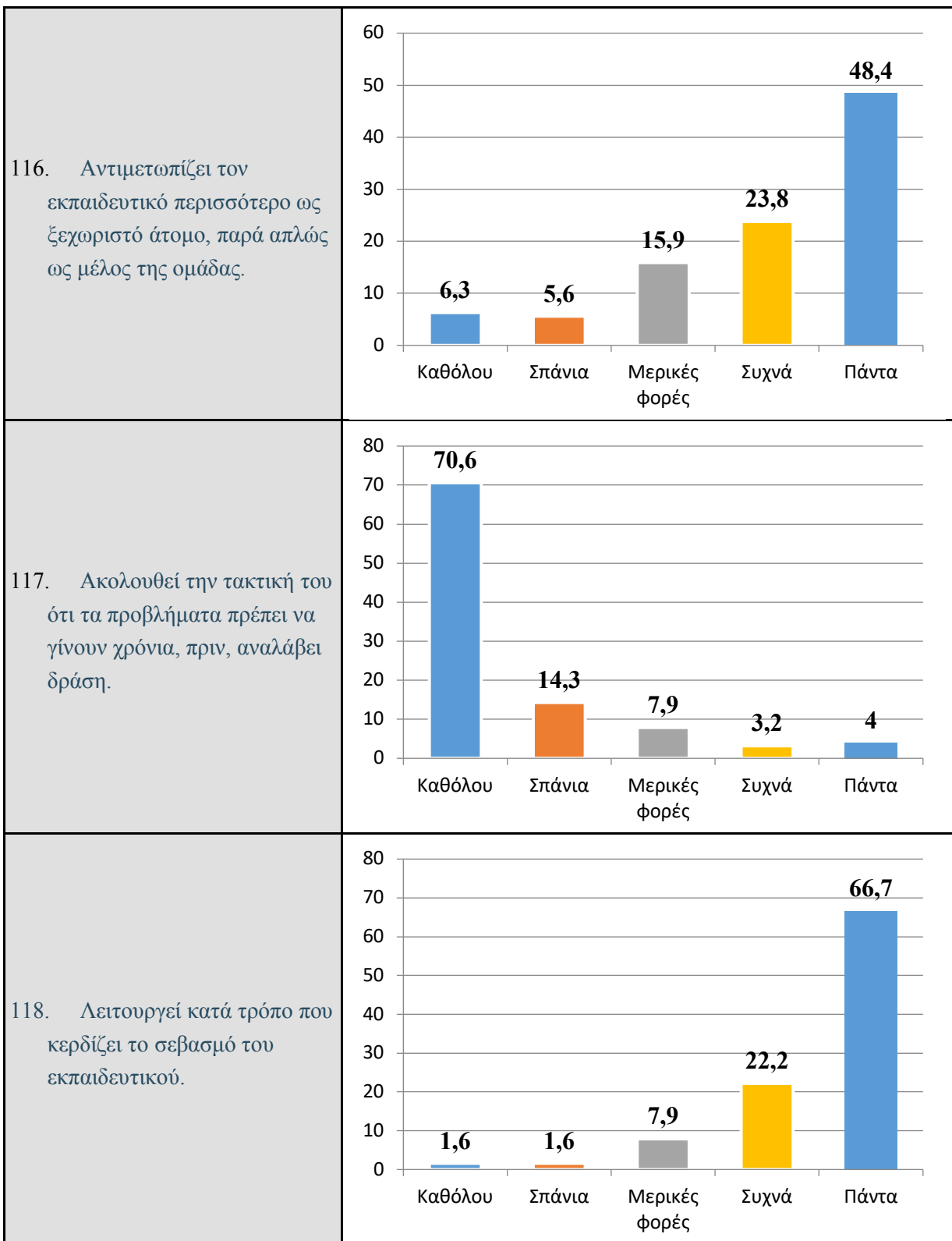




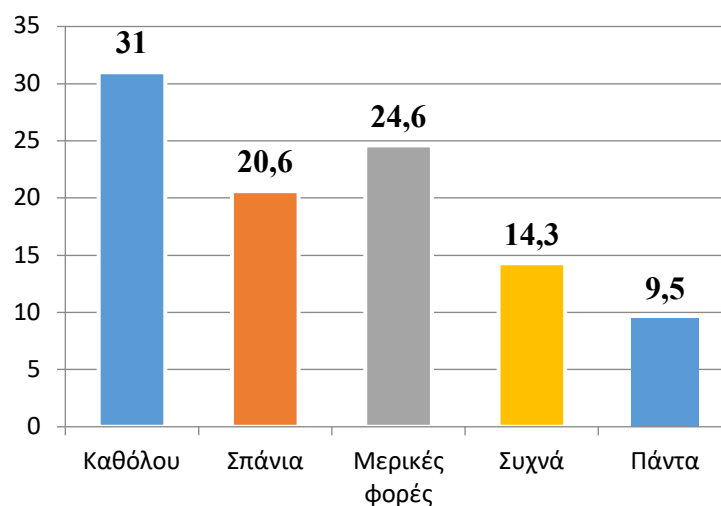




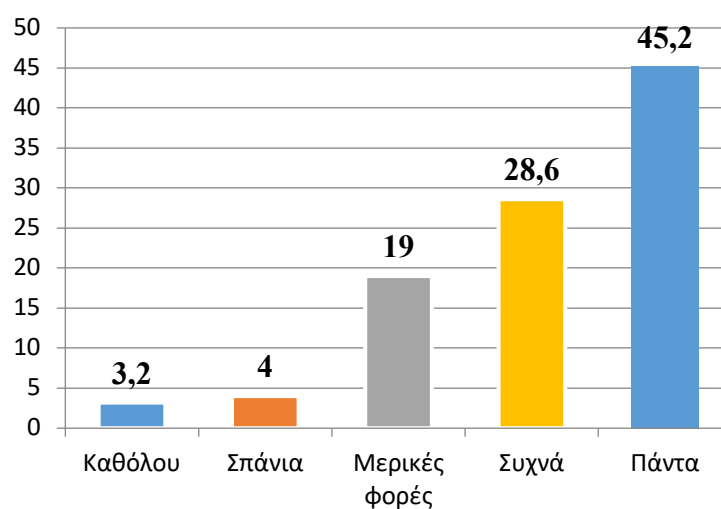




119. Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.



120. Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.



121. Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.

