



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της
διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σύγχρονο ελληνικό
σχολείο. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
στο νησί της Λέσβου**

της

ΚΑΛΛΙΟΠΗΣ ΚΥΡΙΑΚΙΔΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος στη

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Ιανουάριος, 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Όνοματεπώνυμο:

Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Ελληνικά):

Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Αγγλικά):

Επιβλέπων Καθηγητής:

Υπογραφή Επιβλέποντος Καθηγητή:

Υπογραφή Φοιτητή/τριας:

Να επιστραφεί στη Γραμματεία του Π.Μ.Σ. έως _____



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Όνοματεπώνυμο:

Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Ελληνικά):

Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας (Αγγλικά):

Επιβλέπων

Καθηγητής:

Υπογραφή

:

Εξεταστής

1:

Υπογραφή:

Εξεταστής

2:

Υπογραφή:

ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ: _____

Ημερομηνία: _____



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεσσαλονίκη,

.....

ΠΡΟΣ:

**α) Την/ον Πρόεδρο
Τμήματος ΕΚΠ**

β) Την/ο Διευθυντή Π.Μ.Σ.

**γ) Τη Συντονιστική
Επιτροπή**

**ΘΕΜΑ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

.....

(ονοματεπώνυμο & ιδιότητα)

και οι Συν-επιβλέποντες

α) &
(ονοματεπώνυμο
ιδιότητα)

β)

(ονοματεπώνυμο & ιδιότητα)

της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με τίτλο

.....
.....

.....
.....

.....

του / της

.....

.

(ονοματεπώνυμο)

αναφέρουμε ότι διαπιστώσαμε εκτεταμένη αντιγραφή / λογοκλοπή στην προαναφερθείσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Διά της παρούσας αναφοράς, σας ενημερώνουμε σχετικά και παρακαλούμε να προβείτε στις προβλεπόμενες από τον Κανονισμό του Π.Μ.Σ. και την ισχύουσα νομοθεσία ενέργειες.

--	--

Ο /Η Επιβλέπων /-ουσα

.....

**(ονοματεπώνυμο &
υπογραφή)**

α) Ο /Η Συν-επιβλέπων /-

β) Ο /Η Συν-επιβλέπων /-ουσα

Ουσα

.....

**(ονοματεπώνυμο
& υπογραφή)**

.....

(ονοματεπώνυμο & υπογραφή)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εκπονείται στα πλαίσια απόκτησης του τίτλου του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Το θέμα του οποίου άπτεται η παρούσα είναι η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα εξετάζονται οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Λέσβου. Πιο αναλυτικά, αποπειράται αρχικά μία θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ηγεσίας, του νομικού πλαισίου και άλλων θεματικών ενώ στη συνέχεια υπάρχει ποσοτική έρευνα που οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Παπαδήμα για την πολύτιμη, επικοινωνιακή και εντατική συνδρομή της στο εγχείρημα αυτό καθώς η καθοδήγησή της λειτούργησε αποδοτικά μέσα από την ωριμότητα στην προσέγγιση.

Ωστόσο, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στους ανθρώπους που στέκονται δίπλα μου ακούραστα, αγόγγυστα και αμετανόητα, τους γονείς μου. Σε αυτούς, λοιπόν, αφιερώνεται, από βάθος καρδιάς, το παρόν. Και το μέλλον.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι ζήτημα των νέων κοινωνιών καθώς οι μετακινήσεις μεταξύ των χωρών είναι πιο εύκολες, ανεξάρτητα από τον λόγο που τις πυροδοτεί. Αναπόφευκτα, λοιπόν, ανακύπτει το ζήτημα της κοινωνικής αποδοχής, της εξοικείωσης με την διαφορετικότητα και της αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ των πολιτών.

Το σχολείο ως φορέας πολιτισμού και διάυλος μετάδοσης γνώσης και ηθικής καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική εξομάλυνση των ανισοτήτων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια συνισταμένη των νέων σχολικών απαιτήσεων και χρήζει της συνεργασίας και της σύμπραξης των διοικούντων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας. Καθώς η σχολική ηγεσία κρίνεται σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κρίνεται ως σκόπιμη η μελέτη της συμβολής της στην πραγματοποίηση του στόχου.

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται βιβλιογραφικά τα ζητήματα της διαπολιτισμικότητας, της σχολικής ηγεσίας και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η υπάρχουσα γνώση θέτει τα θεμέλια και αναδεικνύει τα κενά προς μελέτη και αποσαφήνιση.

Κατόπιν, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής, σχετικά με την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα δείχνουν την αναγνώριση της ευθύνης όλων των φορέων (διοίκηση, εκπαιδευτικό προσωπικό, αναλυτικό πρόγραμμα και κοινωνία) και τον εντοπισμό των μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη του στόχου. Ακόμη, το δείγμα των 111 συμμετεχόντων θεωρεί πως στη Λέσβο υπάρχει η πρόθεση για παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά τα περιθώρια βελτίωσης είναι πολλά.

Τέλος, τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για έρευνα ολοκληρώνουν το έργο σε ακαδημαϊκό και ερευνητικό πλαίσιο.

Λέξεις – κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικός, Λέσβος

ABSTRACT

Cultural diversity is a matter of new societies as travel between countries is easier, regardless of the reason that triggers them. Inevitably, then, the question of social acceptance, familiarity with diversity and harmonious coexistence between citizens arises.

The school as a body of culture and a channel of transmission of knowledge and ethics is called to play an important role in the social normalization of inequalities. Intercultural education is a component of the new school requirements and needs the cooperation and partnership of administrators, teachers, students and the local community. As school leadership is considered an important factor in achieving intercultural education, it is considered appropriate to study its contribution to the realization of the goal.

Here, the topics of interculturalism, school leadership and the role of the teacher are examined in the literature. Existing knowledge lays the foundations and highlights gaps to study and clarify.

Then, the research process and its results are presented, regarding the view that teachers have on the contribution of school leadership to intercultural education. The results show the recognition of the responsibility of all actors (administration, teaching staff, curriculum and society) and the identification of the means that can be used to achieve the goal. Also, the sample of 111 participants believes that in Lesvos there is the intention but there is a lot of possibility for improvement.

Finally, the general conclusions and research proposals complete the project in an academic and research context.

Keywords: interculturalism, intercultural education, school leadership, teacher, Lesvos

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ABSTRACT.....	11
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	14
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	18
1.1. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας	18
1.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	21
1.2.1. Ευρωπαϊκή αντίληψη περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	23
1.3. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση	24
1.4. Διαπολιτισμική επικοινωνία.....	27
1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαπολιτισμικότητα.....	30
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ηγεσία σχολικών μονάδων.....	33
2.1. Η έννοια της ηγεσίας.....	33
2.1.1. Το περιεχόμενο και η φύση της ηγεσίας.....	33
2.1.2. Διάκριση ηγεσίας και διοίκησης	34
2.2. Ο ηγέτης.....	36
2.3. Είδη ηγεσίας.....	37
2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία και Διοίκηση	38
2.5. Ηγεσία σχολικών μονάδων: Ο ρόλος του Διευθυντή.....	41
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διαπολιτισμικότητα και σχολική ηγεσία.....	46
3.1. Διοίκηση διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας	46
3.2. Χαρακτηριστικά σχολικού διαπολιτισμικού ηγέτη	49

3.3. Κοινωνικός αντίκτυπος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Στόχοι, πρακτικές και προβληματισμοί	51
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητικό πλαίσιο	53
4.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο	53
4.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα	53
4.1.2. Ποσοτική έρευνα	55
4.1.3. Περιορισμοί της έρευνας	55
4.1.4. Ερευνητικό Εργαλείο	57
4.1.5. Επεξεργασία δεδομένων	59
4.1.6. Μέθοδος βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	60
4.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	61
4.2.1. Περιγραφική Στατιστική	61
4.2.2. Επαγωγική Στατιστική	85
ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	95
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	97
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	102

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Ηλικία	61
Γράφημα 2: Επίπεδο Σπουδών	62
Γράφημα 3: Θέση Υπηρεσίας	63
Γράφημα 4: Εργασιακή Σχέση.....	64
Γράφημα 5: Αρμοδιότητα σχολικής ηγεσίας	65
Γράφημα 6: Αρμοδιότητα εκπαιδευτικών	66
Γράφημα 7: Αρμοδιότητα Αναλυτικού Προγράμματος.....	67
Γράφημα 8: Εθνικό ζήτημα	68
Γράφημα 9: Επιδιώκεται έμπρακτα	69
Γράφημα 10: Επιτυχία εκεί που υπηρετείτε.....	70
Γράφημα 11: Πλάνο.....	71
Γράφημα 12: Έμπρακτα στη Λέσβο	72
Γράφημα 13: Πρόθεση της σχολικής ηγεσίας.....	73
Γράφημα 14: Πρόθεση των εκπαιδευτικών	74
Γράφημα 15: Αντίληψη ως έργο του εκπαιδευτικού	75
Γράφημα 16: Αντίληψη ως έργο της σχολικής ηγεσίας.....	76
Γράφημα 17: Ίσες ευκαιρίες	77
Γράφημα 18: Διδασκαλία Ελληνικών	78
Γράφημα 19: Καταπολέμηση Στερεοτύπων	79
Γράφημα 20: Εφαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος ανεξαρτήτως εθνικότητας	80
Γράφημα 21: Στηρίζονται στην Εγκύκλιο	81
Γράφημα 22: Ακρίβεια στην υλοποίηση	82
Γράφημα 23: Θετικό θεσμικό πλαίσιο	83
Γράφημα 24: Πρόβλεψη κατάρτισης	84

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Case Processing Summary	86
Πίνακας 2: Reliability Statistics.....	87
Πίνακας 3: Item-Total Statistics	88
Πίνακας 4: Αρμοδ_σχολ_ηγεσίας * Έμπρακτα_στη_Λέσβο Crosstabulation.....	89
Πίνακας 5: Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας * Στηρίζονται_Εγκύκλιο Crosstabulation.....	91
Πίνακας 6: Θετικό_νομικό_Πλαίσιο * Επιτυχία_εκεί_που_υπηρετείτε Crosstabulation	93

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα του οποίου άπτεται η παρούσα εργασία αφορά τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα εξετάζονται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας στο νησί της Λέσβου. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται για αρχή μία θεωρητική προσέγγιση του θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ηγεσίας και του νομικού πλαισίου, ενώ στη συνέχεια υπάρχει ποσοτική έρευνα που οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Το ενδιαφέρον της εργασίας είναι πως εξετάζει τις συγγενείς έννοιες θεωρητικά ώστε να καταστεί σαφές το πλαίσιο. Παρουσιάζονται ακόμη αποτελέσματα άλλων ερευνητών που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με το ζήτημα. Ως πρωτογενές υλικό και μοναδική προσφορά στην ακαδημαϊκή κοινότητα εξετάζεται το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη Λέσβο, θέμα ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ο συγκεκριμένος τόπος παρουσιάζει πολιτισμική ποικιλομορφία και απαιτεί την ενεργοποίηση των μηχανισμών κοινωνικής συνοχής και αρμονικής συνύπαρξης.

Σκοπός είναι να απαντηθούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, όπως διαμορφώθηκαν ακριβώς μετά τον ορισμό των κεντρικών θεματικών που απαρτίζουν το εν λόγω εγχείρημα και δημιουργήθηκαν μετά από την βαθιά κατανόηση και μελέτη του ζητήματος και των απαιτήσεων του θέματος.

Τα κεντρικά ερωτήματα μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε βασικούς άξονες οι οποίοι αφορούν: το νομικό πλαίσιο, τα μέσα επίτευξης της διαπολιτισμικότητας, την αρμοδιότητα των φορέων, την προσδοκία υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εξέταση του ερευνώμενου τόπου.

Οι παραπάνω άξονες προσδιορίζονται μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις που στόχευσαν να καλύψουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, τα εν λόγω ζητήματα. Ορθό θα ήταν να αναφερθεί η ροή του κειμένου ώστε να αποτελέσει πλοηγό ανάγνωσης για τον καθένα.

Αρχικά, το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αποδίδεται η έννοια και η προσέγγισή της από διάφορους επιστήμονες και αναλύεται το περιεχόμενό της. Στη συνέχεια, παρατίθεται η ευρωπαϊκή αντίληψη

σε σχέση με το ζήτημα, ενώ δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν ορισμοί ζωτικής σημασίας για την καλύτερη κατανόηση.

Έπειτα, παρουσιάζεται η έννοια της ηγεσίας γενικά, ενώ κατόπιν εστιάζεται η ανάλυση στη σχολική πτυχή του θέματος. Ο ρόλος τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολικού ηγέτη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός εγχειρήματος που εξετάζει την άποψη του πρώτου για την αρμοδιότητα του δεύτερου.

Στο τελευταίο τμήμα του θεωρητικού πλαισίου επιχειρείται ο συγκερασμός των παραπάνω εννοιών, δηλαδή παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού ηγέτη και αναλύεται η Διοίκηση μιας διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας. Οι στόχοι, οι πρακτικές και οι προβληματισμοί αποτελούν το επιστέγασμα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Η παρουσίαση του ερευνητικού πλαισίου περιλαμβάνει τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία της έρευνας, τους περιορισμούς, το δείγμα, τη δειγματοληψία και τη μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων. Ο λόγος της αναλυτικής παρουσίασης του πλαισίου είναι η ουσιαστική κατανόηση του τρόπου πραγματοποίησης της έρευνας αλλά και η σύνδεση με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η οποία και έπεται. Τα δε γραφήματα και η αριθμητική ανάλυση αποτελούν την πρώτη απόδοση όσων δόθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ολοκληρώνοντας, τα συμπεράσματα αποδίδουν συνοπτικά τις θέσεις και τις διαπιστώσεις μέσα από την ερευνητική διαδικασία. Αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η αναλυτική παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών αλλά και του ερωτηματολογίου, όπως δόθηκε στους ανθρώπους που συνέδραμαν το εν λόγω εγχείρημα.

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το κεφάλαιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της διπλωματικής διατριβής, καθώς η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζει ολόκληρο το πόνημα. Έτσι, όπως επιβάλλεται σε κάθε επιστημονική απόπειρα πρέπει να υπάρξει αρχικά ο ορισμός αυτής της έννοιας και στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τα επιμέρους στοιχεία που κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν.

1.1. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο δεν είναι πρόσφατο αλλά έχει αποτελέσει, κατά τη διάρκεια της ύπαρξής του, πολλές φορές αντικείμενο μελέτης, ενώ μπορεί να εντοπιστεί ήδη από το 1959. Ωστόσο, η έννοια αυτή έχει παραμείνει σχετικά αδρανής καθώς πρακτικά και ακαδημαϊκά υπάρχει εστίαση όχι στη διαπολιτισμικότητα αυτή καθ' αυτή αλλά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί αντικείμενο μελέτης και της παρούσης διπλωματικής διατριβής και θα αναφερθεί παρακάτω. Τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ο όρος είναι συνυφασμένος με αυτόν της εκπαίδευσης (Meer & Madooh, 2012).

Η διαπολιτισμικότητα αφορά τον τρόπο με τον οποίο άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων αντιδρούν και κινούνται στο πλαίσιο της ποικιλομορφίας, διαμορφώνοντας τελικά μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσα από την αλληλεπίδραση των επιμέρους στοιχείων (Γεωργογιάννης, 2008).

Πρακτικά, αυτή η λέξη αφορά στις αλληλεπιδράσεις και το σύνολο των επαφών ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Παράλληλα, αναφέρεται πως ο όρος αυτός έρχεται να συμπληρώσει την έννοια της πολυπολιτισμικότητας μέσα από την εισαγωγή των πτυχών της αμοιβαίας κατανόησης και του διαλόγου (Αντωνοπούλου, Καρακάση, & Πετροπούλου, 2015).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011) ο όρος διαπολιτισμικότητα θεωρείται «ταλαιπωρημένος» με την έννοια πως διχάζεται συνεχώς ανάμεσα στον πολιτισμικό οικουμενισμό και τη σχετικότητα καθώς επίσης συμπεριλαμβάνει τόσο την

αφομοιωτική θεώρηση όσο και τη διαχωριστική – πολυπολιτισμική. Ωστόσο, δεν πρέπει αυτός ο όρος εννοιολογικά να συγχέεται με την αφομοίωση αλλά θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τρόπος διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.

Ο Goodenough (1976) αναφέρει πως ο ορισμός της διαπολιτισμικότητας πρέπει να λάβει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι απλοί άνθρωποι την πολυπολιτισμικότητα.

Στη διαπολιτισμική θεωρία δίνεται έμφαση στην επαφή και τις αλληλεπιδράσεις που βιώνουν οι ετερότητες που απαρτίζουν την εκάστοτε κοινωνία ή το εκάστοτε περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση της διαπολιτισμικής θεωρίας στηρίζεται πάνω σε ορισμένους πυλώνες, οι οποίοι είναι οι εξής:

1. Αναγνώριση της διαφορετικότητας
2. Κοινωνική συνοχή
3. Ισότητα
4. Δικαιοσύνη

Όταν κατακτηθούν αυτοί, μόνο τότε μπορεί να γίνει λόγος για πλήρη διαπολιτισμική προσέγγιση τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην επικοινωνία αλλά και στην κοινωνία.

Βέβαια, πέρα από αυτά τα στοιχεία υπάρχουν και διαπολιτισμικές δεξιότητες βάσει των χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν. Ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες είναι η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, η διαπίστωση της ισοτιμίας των ανθρώπων που απαρτίζουν το παγκόσμιο μωσαϊκό, η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης καθώς και η αποδοχή και η συμπόνοια για τους άλλους, ιδιαίτερα τους πρόσφυγες ή τους μετανάστες (Mitropoulou & Anagnostopoulou, 2015). Ειδικά στην περίπτωση της Λέσβου η τελευταία δεξιότητα είναι ζωτικής σημασίας.

Ωστόσο, διακρίνεται πως υπάρχει δυσκολία στην επίτευξη της διαπολιτισμικής διαβίωσης καθώς πιθανόν οι νέες σχέσεις που προκύπτουν από την συνύπαρξη των στοιχείων στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον να προσεγγίζουν περισσότερο την ένταξη λόγω παραμονής (δίκαιο του εδάφους – *jus solis*) και όχι την πραγματική ένταξη με την συνεπαγόμενη αποδοχή (δίκαιο του αίματος - *jus sanguinis*). Στην περίπτωση αυτή η ένταξη επιτυγχάνεται μέσα από το δικαίωμα συμμετοχής, την πραγματική

συμμετοχή τόσο στη διαδικασία όσο και στο μερίδιο του παραγόμενου αποτελέσματος μέσα από τη δημιουργία αισθήματος ευθύνης.

Συνεπώς, βάσει όσων έχουν ειπωθεί παραπάνω καθίσταται σαφές ότι αναλόγως της προσέγγισης που υιοθετείται από τους εκάστοτε υπευθύνους μπορούν να δημιουργηθούν διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα όπου στο καθένα ισχύουν διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Πρακτικά, η πολυπολιτισμικότητα χρήζει διαχείρισης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί εκπαιδευτικά με τα πιο ισχυρά αποτελέσματα από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, ανάμεσα στις οποίες είναι η αφομοίωση, ο πολιτικός σχετικισμός και η πραγματική διαπολιτισμικότητα (Νικολάου, 2011).

Στην περίπτωση της εκδοχής της αφομοίωσης το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ένα σχολείο το οποίο έχει ως γνώρισμα τη μονόπλευρη πτυχή τόσο στη γλώσσα όσο και στον πολιτισμό, τη θρησκεία, το έθνος και ό, τι συνεπάγεται αυτό. Σε ένα τέτοιο σχολείο ο μαθητής θα πρέπει πάση θυσία να αποδεχτεί είτε πραγματικά είτε εικονικά το πλαίσιο ανεξαρτήτως αν καταπιέζεται ή όχι. Συνεπώς, ένα τέτοιο σύστημα παρουσιάζει αδυναμίες ψυχολογικής και παιδαγωγικής φύσεως.

Εάν, ωστόσο, εφαρμοστεί η προσέγγιση του πολιτισμικού σχετικισμού θα υπάρξει μία διαχωριστική φιλοσοφία όπου υπάρχουν διαφορετικές τάξεις για τα διαφορετικά άτομα ή ακόμη και διαφορετικές σχολικές δομές για αυτούς που διαφέρουν. Στην περίπτωση αυτή η δυσκολία γίνεται φανερή όταν αυτά τα άτομα που προέρχονται και δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα αναγκαστούν να συνυπάρξουν ουσιαστικά ή να συνεργαστούν και να αλληλοεπιδράσουν. Κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε παρεξηγήσεις, εντάσεις, διαφορές και εν τέλει ενδεχομένως να οδηγούσε σε αναπόφευκτη ρήξη.

Στην τελευταία εκδοχή, αυτήν της πραγματικής διαπολιτισμικότητας η διαφορετικότητα θεωρείται αποδεκτή και επιφέρει τόσο την αποδοχή αλλά και τον σεβασμό απέναντι σε άλλα, μη όμοια με εμάς, στοιχεία, ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα υγιές πλαίσιο εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης. Αυτό το πλάνο είναι εφικτό μόνο μέσα από τις ίσες ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή στην οικονομία, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τις λοιπές πτυχές της κοινωνίας (Ψυχοπαίδης, Κουζέλης, & Περιστέρη, 1996).

Για να πραγματοποιηθεί αυτό πρέπει οι διαφορετικές μονάδες που θα βρίσκονται στον ίδιο χώρο να διέπονται από τις αρχές της ισότητας και ο ισχυρότερος δεν θα επιβάλλει τη γνώμη του στον πιο αδύναμο.

Στη σύγχρονη εποχή, η οποία ταυτίζεται με τον χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποίησης η διαπολιτισμικότητα έχει ως σκοπό όχι μόνο την αποδοχή των διαφορετικών στοιχείων του κοινωνικού «μωσαϊκού» αλλά τη δημιουργία προβληματισμού και απόπειρας βελτίωσης του κοινωνικού καθεστώτος μέσα από την αναδιάρθρωσή του (Αντωνοπούλου, Καρακάση, & Πετροπούλου, 2015).

Γενικότερα παρατηρείται πως η έννοια της διαπολιτισμικότητας συντάσσεται συχνότατα με αυτήν της εκπαίδευσης, ενδεχομένως διότι το σχολείο μπορεί να επιτελέσει έναν ρόλο όχι απλώς εκπαιδευτικό αλλά να λειτουργήσει ως πυρήνας κοινωνικοποίησης. Εντός του σχολικού πλαισίου η γλωσσική μειονεξία αυτή καθ' αυτή δεν μπορεί ούτε να είναι ταυτόσημη με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά ούτε πρέπει να αποτελεί τροχοπέδη για τη φυσιολογική μαθησιακή πορεία των παιδιών. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Μάρκου (1999) οι μαθητές που δεν μιλούν τη γλώσσα βρίσκονται στο σχολείο όχι με σκοπό να αποκτήσουν τη νέα γλώσσα αλλά με σκοπό τη μόρφωση, όπως δηλαδή και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές.

Ως συμπέρασμα των παραπάνω θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το κάθε σχολείο μπορεί να γίνει διαπολιτισμικό, αν το επιθυμήσει, αρκεί να προσανατολιστεί στη διαμόρφωση του ψυχισμού των εκπαιδευόμενων με γνώμονα τα κριτήρια που αναφέρθηκαν προηγουμένως, δηλαδή την ισότητα, τη δικαιοσύνη, τη συνοχή και τις ίσες ευκαιρίες (Mikander, Zilliacus, & Holm, 2018).

1.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πρώτο επίπεδο αποτελεί την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται σε μία χώρα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να εκφράσει μία εκπαιδευτική πολιτική που στηρίζεται στους άξονες της αναγνώρισης της ετερότητας, της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας και της δικαιοσύνης (Νικολάου, 2011).

Έχοντας κατανοήσει την έννοια της διαπολιτισμικότητας κρίνεται ορθό να υπάρξει η μετάβαση σε ένα ζήτημα το οποίο έχει ήδη αναφερθεί ονομαστικά παραπάνω, αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η έννοια στηρίζεται στη φιλοσοφία πως μπορεί να μην είμαστε όλοι ίδιοι, αλλά σίγουρα είμαστε ίσης αξίας (Simmons, 2016). Ο ερευνητής Nieto (2003) αναφέρει πως όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μην εναρμονίζονται με ρατσιστικές αντιλήψεις και να προσπαθούν να δημιουργήσουν μία σύνδεση με όλους τους μαθητές, ενώ ζωτικής σημασίας είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται πλέον. Αυτό σημαίνει πως είναι σημαντική η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα πρέπει να εντάσσεται στις σταθερές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών.

Όσο πιο φυλετικά και πολιτισμικά ομοιογενής είναι η τάξη, το σχολείο αλλά και η κοινότητα στην οποία ζουν και μαθαίνουν οι μαθητές τόσο περισσότερο πρέπει να εκτίθενται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση των στερεοτύπων που μαθαίνουν στο οικείο περιβάλλον τους, στα σχολεία, την τοπική κοινωνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Lee, Park, & Watson, 2011). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων είναι οι καθοδηγητές των μαθητών προς μία κατεύθυνση που αποσκοπεί στην κατανόηση και την αποδοχή των άλλων κουλτουρών (Simmons, 2016).

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι ορισμοί που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς από την UNESCO υποστηρίζεται πως η διαπολιτισμικότητα λαμβάνει υπόψη ένα πλήθος παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους είναι η γλώσσα, η εθνικότητα, ο τρόπος ζωής, το φύλο και η οικονομική κατάσταση (Nordberg, 2000). Η βασική διαφορά ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα είναι το γεγονός πως η πρώτη αφορά στην τυπική συνύπαρξη των ανθρώπων και όχι στις αλληλεπιδράσεις που αναμένονται, ενώ στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικροτείται η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα δημιουργώντας έναν συνδυασμό – μωσαϊκό. Ωστόσο, οι αντιλήψεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραμένουν επ' ουδενί σταθερές και αναλλοίωτες στον χρόνο και τον χώρο που εξετάζονται καθώς και τα υποκείμενα που συμμετέχουν στο εκάστοτε πεδίο εστίασης. Ουσιαστικά, οι δύο προαναφερθείσες έννοιες αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών και τις πτυχές που διαθέτει με τη μορφή των εκπαιδευτικών, των ηγετών, των δράσεων, τη συλλογική

κουλτούρα και τις λοιπές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο τακτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο (Zilliacus & Holm, 2009).

Καθώς έγινε λόγος για το υλικό που διδάσκεται στο σχολείο, δηλαδή το πρόγραμμα σπουδών, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως ένα σχολείο με έντονα ανεπτυγμένο το διαπολιτισμικό χαρακτήρα είναι εύλογο να διαθέτει ένα πρόγραμμα μαθημάτων που εστιάζει στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Sleeter & Grant, 2003). Από την άλλη πλευρά, ένα πολυπολιτισμικό σχολείο που τυχαίνει απλά να διαθέτει μαθητές από ποικίλα περιβάλλοντα ενδεχομένως να έχει ένα πρόγραμμα σπουδών που δεν λαμβάνει υπόψη της ετερότητες και απευθύνεται μόνο στον κυρίαρχο πληθυσμό.

Στην περίπτωση της διαπολιτισμικότητας το σχολείο οφείλει να ασχολείται με καίρια ζητήματα φύλου, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας, γλώσσας, ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και γενετήσιου προσανατολισμού. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί πως, καθώς πρόκειται για λεπτές, αφηρημένες και μη άμεσα αναγνωρίσιμες έννοιες και συμπεριφορές, ενδεχομένως ακόμη και εκπαιδευτικοί οι οποίοι τάσσονται υπέρ της διαπολιτισμικότητας να μην ανταποκρίνονται σωστά λόγω της προσήλωσης που παρουσιάζουν στη δική τους «κουλτούρα» (Faas, From foreigner pedagogy to intercultural education: An analysis of the German, 2008).

1.2.1. Ευρωπαϊκή αντίληψη περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην ευρωπαϊκή φιλοσοφική και κοινωνιολογική παράδοση ο πολιτισμός υπήρξε συχνά αντικείμενο μελέτης και θεωρήθηκε μια διαδικασία υπέρβασης του εαυτού και προόδου προς τη γνώση και την κατανόηση. Ο πολιτισμός οφείλει να υποστηρίζει τον εκπολιτισμό μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Rautenberg, 2008). Οι πολιτιστικές πολιτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο βρίσκονται πλέον σε ένα τέτοιο σημείο που πρέπει να πάψει η αντίθεση ανάμεσα σε ποιότητα και ποσότητα συμμετοχής σε διαπολιτισμικά δρώμενα και να ξεκινήσει η συμφιλίωση των υψηλών προδιαγραφών στις προσεγγίσεις που δεν υπάγονται σε ένα μακρόπνοο πλάνο, πόσο μάλλον όταν εντάσσονται σε ένα τέτοιο πλάνο, όπως δηλαδή η εκπαίδευση στο σχολείο (Pascual, Bonniel Chaliel, & Courouble, 2009).

Η πολυπολιτισμικότητα βασίστηκε στην πεποίθηση της «ανοχής» μεταξύ των πολιτισμών, αλλά δεν είναι ο κανόνας πως οι πολυπολιτισμικοί χώροι είναι απαραίτητα και προοδευτικοί. Η διαπολιτισμικότητα από την άλλη μεριά απαιτεί την ανεμπόδιστη επικοινωνία ως προαπαιτούμενο και, ενώ αυτού του είδους η επικοινωνία από μόνη της δεν αποτελεί εγγύηση της διαπολιτισμικότητας, βρίσκεται σε θέση να εξασφαλίσει ένα κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο θα μπορεί να αναπτυχθεί εν καιρώ η διαπολιτισμικότητα (Wood, Landry, & Bloofield, 2006).

Το δίπολο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει συζητηθεί και ερευνηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια, όπως έχει δείξει η βιβλιογραφία. Πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να χρησιμοποιούνται οι όροι ως συνώνυμοι ή και ταυτόσημοι (Nieto, 2006 · Hill, 2007). Συνήθως η διαφορά τους είναι ο γεωγραφικός προσδιορισμός, ενώ ο προτεινόμενος όρος στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η «διαπολιτισμική» εκπαίδευση, αν και υπάρχουν και διαφορές μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, στη Σουηδία και την Ολλανδία χρησιμοποιείται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία και στη Φινλανδία η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο προτιμώμενος όρος. Είναι ενδιαφέρον ότι η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά σαν να είναι οι όροι καθολικά κατανοητοί και αποδεκτοί και να αναφέρονται σε έναν μόνο τρόπο εκπαίδευσης (Zilliacus & Holm, 2009).

1.3. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μια ομοιόμορφη προσέγγιση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και του περιεχομένου της είναι δύσκολη καθώς το θέμα έχει απασχολήσει πλήθος επιστημόνων και περιλαμβάνει σύνδεση κοινωνίας και εκπαίδευσης. Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, η προσέγγιση κάθε επιστήμονα στις δύο παραπάνω έννοιες επηρεάζει και τον τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται τη σύνδεση μεταξύ τους.

Η κριτική πολυπολιτισμικότητα στις περισσότερες προσεγγίσεις αντλεί περιεχόμενο από την κριτική κοινωνική θεωρία, που θέτει την ανάγκη οι αποκλεισμένες ομάδες να αγωνίζονται ενάντια στις παραδοσιακές μορφές κοινωνίας και κατάταξης εντός της δομημένης συνύπαρξης πολιτών. Η κριτική πολυπολιτισμικότητα δίνει έμφαση στον ρόλο της γλώσσας και των εμπειριών στη διαμόρφωση της σύνθεσης ταυτότητας.

Αυτό που τη διακρίνει από άλλες μορφές πολυπολιτισμικότητας είναι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σε ζητήματα παιδαγωγικής καθώς και διαμόρφωσης ταυτότητας και πολιτισμού.

Σύμφωνα με την κριτική πολυπολιτισμικότητα, η ταυτότητα δεν έχει παγιωμένο χαρακτήρα ώστε να θεωρείται στατική ή να διέπεται από μια άθραυστη ενότητα. Η έννοια δεν προσεγγίζεται ως δεδομένη αλλά ως κοινωνική κατασκευή, η σύνθεση της οποίας πραγματοποιείται με βάση τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές επιρροές. Σχετικά με τον πολιτισμό, η έννοια προσεγγίζεται ως μια αντίληψη που διακρίνεται από εσωτερική διαφοροποίηση, αφού η ετερότητα υπάρχει τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και στο εσωτερικό τους, ως αποτέλεσμα της εξέλιξης της ιστορίας, της ιεραρχίας και των ιδεολογιών. Ο πολιτισμός μεταδίδεται στα άτομα αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνεται και από αυτά. Δεδομένης της έμφασης που δίνει η κριτική θεωρία στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται και αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις, η κριτική πολυπολιτισμικότητα αμφισβητεί την παραδοσιακή πολιτική και πολιτιστική κυριαρχία της βασικής ομάδας. Βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας είναι το αίτημα για πλήρη αναδιάρθρωση και επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μη κυρίαρχων ομάδων με την κύρια ομάδα (Maniatis, 2012).

Η κριτική πολυπολιτισμικότητα σηματοδοτεί τη μετάβαση από την ενσωμάτωση και την ανοχή σε έννοιες όπως η ισότητα και η δικαιοσύνη. Δεν αναφέρεται στη στείρα συνύπαρξη πολλών κλειστών και εδραιωμένων ομάδων εντός του ίδιου κοινωνικού πλαισίου, αλλά αντίθετα στην ανάπτυξη αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των ομάδων, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που αναγνωρίζει τα ίδια δικαιώματα για όλες τις ομάδες (Derwin, 2017).

Μια κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν κριτικά τη δική τους κουλτούρα, ιστορία και αξίες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφεται ως «προσπέραση» των συνόρων με στόχο τη δημιουργία νέου καθεστώτος που να διορθώνει τα κακώς κείμενα. Στόχος είναι να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να στοχεύουν ενεργά στις κοινωνικές αλλαγές για μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αρκετούς στόχους, ανάμεσα στους οποίους είναι η σύνδεση των πολιτισμών σε ένα καθεστώς που να χαρακτηρίζεται από τις αρετές της αμοιβαιότητας και της ισότητας, η εξάλειψη των επιβαρυντικών στοιχείων που τείνουν να υποδαυλίζουν τις απόπειρες συνύπαρξης και την επίτευξη της ουσιαστικής πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή της διαπολυπολιτισμικότητας (Hohmann & Reich, 1989).

Είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσει τόσο η Διοίκηση όσο και το προσωπικό και κατά συνέπεια οι μαθητές τη βαθύτερη έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να υπάρξουν ριζικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Malakolunthu (2010) αναφέρει πως οι αντιλήψεις ηγετών σχολικών μονάδων, εν γένει, είναι εξαιρετικά μονόπλευρες αναφορικά τόσο με το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και τις μεθόδους υλοποίησής της. Για τους ίδιους αυτή η έννοια είναι συνώνυμη με την εξωτερικότητα, ή με άλλα λόγια τις εορταστικές εκδηλώσεις, τις γιορτές και τα δρώμενα με δικαίωμα εισόδου άνευ χρέωσης. Αυτή η προσέγγιση, όπως γίνεται εύλογα κατανοητό, δεν προωθεί ουσιαστικά την κοινωνική δικαιοσύνη και έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται στείρα, ως μία ακόμα εκδήλωση.

Εντός της σχολικής αίθουσας το σχολείο οφείλει να αποδεχτεί και να προβάλλει τη διαφορετικότητα του κοινωνικού συνόλου μέσα από την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που καθιστούν την ύπαρξη διαπολιτισμικότητας δύσκολη, αν όχι και αδύνατη ενδεχομένως. Ένας από αυτούς θα μπορούσε να θεωρηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, φυσικά μόνο σε περίπτωση που ο ίδιος δεν επιδιώκει τη διαπολιτισμικότητα. Βέβαια, και ο ίδιος ο επαγγελματίας των σχολικών μονάδων αποτελεί τμήμα μιας μεγαλύτερης αλυσίδας και λαμβάνει και εκτελεί εντολές από ανωτέρους, όπως η Διοίκηση, ενώ καλείται να συμμορφώνεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τους κανονισμούς που ισχύουν κατά μονάδα, τόπο ή χώρα. Ως αποτέλεσμα, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να έχουν μειωμένες προσδοκίες αλλά και μειωμένους πόρους για την επίτευξη του έργου τους (Miled, 2019). Ανάμεσα στους μειωμένους πόρους μπορεί να λογιστούν τα κονδύλια, ο διαθέσιμος χρόνος, η βοήθεια από την ηγεσία ή τους άλλους εκπαιδευτικούς καθώς και η κατάρτιση που έχει λάβει ο καθένας από αυτούς. Μέσα από αυτή την έλλειψη είναι εύλογο ο εργαζόμενος να αναπτύσσει μία επιφύλαξη ή ακόμη και καχυποψία απέναντι σε οτιδήποτε καινούριο ή διαφορετικό, όπως η επιστράτευση της τέχνης για την επίτευξη παιδαγωγικών σκοπών. Βέβαια, όχι μόνο ο εκπαιδευτικός αλλά και ο

κάθε επαγγελματία πρέπει να καταρτίζεται επαρκώς σχετικά με το οποιοδήποτε αντικείμενο καλείται να εφαρμόσει ή να διδάξει. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν αυτά που θέλουν τόσο πριν, κατά τη διάρκεια όσο και μετά από τα ειδικά προγράμματα ενώ συχνά αυτά τα προγράμματα παρουσιάζουν βραχύχρονο, αποσπασματικό χαρακτήρα (Androulakis, Kitsiou, Paparoidami, Skourmalla, & Sotiropoulou, 2015).

Από την άλλη πλευρά και το ίδιο το περιβάλλον, η κλασική αίθουσα διδασκαλίας που έχει μονοεστιακό χαρακτήρα δεν είναι εύκολο ούτε να προσαρμοστεί σε εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης της διαδικασίας της διδασκαλίας αλλά ούτε να εμπνεύσει τους μαθητές για μεγαλύτερη δέσμευση και συμμετοχή.

Πέρα, όμως, από τον εκπαιδευτικό και την αίθουσα διακρίνεται και μία πιθανή προσήλωση στις παραδοσιακές πρακτικές που δεν προάγουν την αλληλεπίδραση των μαθητών εντός του σχολικού χώρου και αντιθέτως προωθούν την ανταγωνιστικότητα και όχι την ευγενή άμιλλα. Πρέπει ο κάθε μαθητής από μικρή ηλικία να αναθεωρεί εύλογα τις στάσεις που έχει υιοθετήσει στο παρελθόν, να αμφισβητεί τα στερεότυπα, να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και σίγουρα να αποκλιμακώνει -ή ιδανικά να αποφεύγει- συγκρούσεις (Νικολάου, 2011).

Εκτός από τις κανονικές επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες, τόσο οι καθηγητές όσο και οι διοικητές των εκπαιδευτικών μονάδων θα πρέπει άμεσα να αποκτήσουν άλλες ικανότητες, όπως ο επανασχεδιασμός της οργανωτικής δυναμικής, η διαχείριση των αλλαγών αλλά και η διαχείριση ανθρώπινων πόρων. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως οι διευθυντές έχουν ήδη αναλάβει τέτοιες ευθύνες. Ωστόσο, το ερώτημα παραμένει: Πόσο συχνά και πόσο ορθά ασκούνται αυτές οι ικανότητες; Υπάρχει το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή η θεωρία έχει φτάσει σε σημείο να αντικαταστήσει την ουσία (Malakolunthu, 2010);

1.4. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Μέχρι στιγμής έχουν αναλυθεί οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ έχουν γίνει αναφορές στην πολυπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Όλα τα προαναφερθέντα ζητήματα έχουν ως

κοινό παρονομαστή τη διαδικασία της επικοινωνίας και ως εκ τούτου θεωρείται απαραίτητη η αναφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Ως διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να οριστεί η πλήρης πρακτική επικοινωνίας ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα αναφορικά με το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό στοιχείο μέσα σε περιβάλλον είτε τυπικό είτε άτυπο, δηλαδή είτε εντός ενός φορέα είτε στην καθημερινότητα (Νικολάου, 2006).

Σε μια πολυπολιτισμική σχολική αίθουσα (ή και κοινωνία) στόχος είναι να επιτευχθεί η διαπολιτισμικότητα προκειμένου τα εμπλεκόμενα μέρη να επιτύχουν να αναπτύξουν μεταξύ τους σχέσεις που να χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και συνεργασία.

Η διαδικασία αυτή έχει ορισμένα βήματα τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν γραμμικά με σκοπό την ομαλή μετάβαση στο ζητούμενο αποτέλεσμα. Αρχικά, υπάρχει η γνωριμία με τον άνθρωπο που δεν μοιράζεται τον ίδιο πολιτισμό που κουβαλάμε εμείς. Στην περίπτωση της Λέσβου αυτό έχει επιτευχθεί μέσα από τις προσφυγικές ροές των τελευταίων χρόνων. Μέσα από την τριβή αυτή σταδιακά υπάρχει εξάλειψη των στερεοτύπων που είχαν σχηματιστεί στο παρελθόν, οφείλονταν στην άγνοια, χαρακτηρίζονταν από αυθαιρεσία και οδηγούσαν στην κοινωνία αδικία. Ως στερεότυπα δε θεωρούνται όλες οι γενικευμένες αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν άκριτα και άδικα ομάδες ανθρώπων διάφορης κλίμακας και τους κατατάσσουν σε αυθαίρετες κατηγορίες συνήθως αρνητικού -αλλά όχι απαραίτητα- περιεχομένου, λ.χ. τα παιδιά χωρισμένων γονιών έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή τα παιδιά από ευκατάστατες οικογένειες έχουν καλούς τρόπους (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη, & Βλάχου, 2011). Τα στερεότυπα είναι, πρακτικά, οι άξονες που δημιουργούν τις στάσεις, οι οποίες ονομάζονται προκαταλήψεις, λ.χ. πρόθεση απομόνωσης του παιδιού που προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια. Εφόσον πλέον οι προκαταλήψεις βρουν χώρο να εκφραστούν γίνεται λόγος για διάκριση, η οποία αποτελεί θετική ή αρνητική συμπεριφορά απέναντι σε μεμονωμένο ή ομάδα ανθρώπων. Σκοπός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι η πραγματική επαφή με τη διαφορετικότητα με σκοπό την κατάρριψη των διακρίσεων μέσα από την αποδυνάμωση της ρίζας τους, η οποία είναι τα στερεότυπα.

Το επόμενο στάδιο είναι το χτίσιμο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, χωρίς ωστόσο να είναι υποχρεωτικό στάδιο, διότι μπορεί να μην συμβεί και ποτέ. Βέβαια, αξίζει να

αναφερθεί πως στο στάδιο της εξοικείωσης με τον άλλον μπορεί να συμβεί το αντίστροφο, να υπάρχει δηλαδή θετική διάκριση και τελικά να καταρριφθεί αυτή λόγω των δεδομένων που έχουν προκύψει. Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν έχει ως σκοπό ούτε την εξιδανίκευση του διαφορετικού ούτε την εξίσωση των ετεροτήτων, αλλά αποσκοπεί στην εξάλειψη συμπεριφορών που εκ των προτέρων κατηγορούν, δικάζουν και καταδικάζουν τον άλλον άνθρωπο (Μποζίκια, 2015).

Μέσα από τα δύο προαναφερθέντα επίπεδα επιτυγχάνεται μια βελτιωμένη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη. Έτσι, το μήνυμα που στέλνει ο ένας γίνεται πιο διαυγές και κατανοητό από τον συνομιλητή, καθώς υπόκειται σε μικρότερο αριθμό στρεβλώσεων υπό το πρίσμα της μείωσης της προκατάληψης. Ο δε συνομιλητής που έχει λάβει το μήνυμα με τη σειρά του ανατροφοδοτεί το πλαίσιο επικοινωνίας άρτια. Η στρέβλωση της επικοινωνίας είναι συχνό φαινόμενο ακόμη και σε μονάδες του ίδιου πολιτισμικού υπόβαθρου, πόσο μάλλον σε άτομα που δεν μοιράζονται κοινό κώδικα επικοινωνίας. Ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, που η επικοινωνία λαμβάνει χώρα κυρίως προφορικά ανάμεσα στους μαθητές, είναι ζωτικής σημασίας το πλαίσιο επικοινωνίας να είναι κοινό μέσα από τη χρήση αμοιβαία κατανοούμενης γλώσσας (Τσιναρέλης, 2004).

Συνεπώς, διακρίνεται πως η γλώσσα υποδοχής ή η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο δεδομένο πεδίο εστίασης μπορεί να μην είναι πάντα το επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να μην είναι καν το σπουδαιότερο από τα ζητήματα. Ωστόσο, είναι κομβικής σημασίας για την επίτευξη της επικοινωνίας και ως εκ τούτου μπορεί να θεωρηθεί η απαρχή της διαδικασίας στροφής προς τη διαπολιτισμικότητα. Χωρίς την επαρκή χρήση της γλώσσας τα δομικά στοιχεία της επικοινωνίας -πομπός, δέκτης και πλαίσιο- χάνουν τη δομή τους, καθώς δεν υπάρχει ο συνδετικός κρίκος, το δομικό στοιχείο του «μηνύματος». Σίγουρα, η γλώσσα του σώματος και οι μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως η μουσική, οι ζωγραφιές και το σινεμά, μπορούν μέχρι ένα βαθμό να υποκαταστήσουν την επικοινωνία, αλλά ο σκοπός είναι να την υποβοηθήσουν μέχρι να μπορεί να υπάρξει απρόσκοπτη επικοινωνία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη καθώς αποτελεί παράμετρο της ίδιας της ζωής. Χωρίς τον κοινό κώδικα επικοινωνίας το περιεχόμενο δεν αποκωδικοποιείται και δεν αποθηκεύεται στο συνειδητό και ως εκ τούτου δεν μπορεί ούτε να προκαλέσει αποτελέσματα, αλλά ούτε και να σχηματίσει συνειδήσεις.

Εκ των πραγμάτων, από την σκοπιά της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δη στο σχολικό περιβάλλον, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του συστήματος εκπαίδευσης αποτελεί κατασταλτικό παράγοντα στην επιτυχή ένταξη της ετερότητας μέσα από τη διασφάλιση και την επιβίωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Γκότοβος, 1996). Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως τόσο το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αλλά και οι αποδόσεις των εκπαιδευτικών τείνουν να παρουσιάζουν τον ελληνοκεντρισμό σαν να βρίσκεται υπό μόνιμη απειλή για υποδούλωση ή αλλοίωση (Δραγώνα, 1997).

1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαπολιτισμικότητα

Σε μια έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο ευαίσθητο αυτό ζήτημα. Ο εκπαιδευτικός, ως ηγέτης της σχολικής τάξης, καλείται όχι μόνο να διδάξει διαπολιτισμική κουλτούρα στους μαθητές του, αλλά και να υπερκεράσει τις προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις που, ίσως, ο ίδιος έχει και να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση μέσα από την συμπεριφορά του (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Ο εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας άλλωστε έχει αναγνωριστεί και επίσημα ως φορέας διαπολιτισμικής αγωγής με τον Νόμο 2413 (ΦΕΚ Α` 124/14-6-96). Η κίνηση αυτή αποτέλεσε ουσιαστικά την πρώτη οργανωμένη προσπάθεια για τη διαπολιτισμικότητα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί των σύγχρονων σχολείων, τα οποία συχνά παρουσιάζουν μαθητικό πληθυσμό που διαφοροποιείται από πολιτισμική άποψη, πρέπει να διαθέτουν ένα μείγμα από διαπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική διάθεση. Πιο αναλυτικά, η διαπολιτισμική επίγνωση περιλαμβάνει το σύνολο των γνώσεων και των μεθόδων που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να διασφαλιστεί ένα υψηλό επίπεδο υπηρεσιών εκπαίδευσης με παροχή όχι μόνο ενός θεωρητικού πλαισίου αλλά και ενός εκπαιδευτικού περιεχομένου που θα συμβάλει στην προαγωγή του μαθητή σε πολίτη σεβασμού και αποδοχής. Η διαπολιτισμική διάθεση αποτελεί το σύνολο των αξιών,

των πεποιθήσεων, των εμπειριών και των προσωπικών απόψεων του εκπαιδευτικού. Δεν μπορεί να αφαιρεθεί από τον εκπαιδευτικό η ανθρώπινη ιδιότητα, η οποία συχνά επηρεάζεται από την ατομικότητα του προσώπου και το δικό του υπόβαθρο, με στόχο να αποτελέσει ένα στείρο μέσο μετάδοσης γνώσεων. Είναι επιθυμητό να συνδέεται η ανθρώπινη ευαισθησία και οι συναισθηματικές αποχρώσεις με την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η εκπαίδευση δεν αποτελεί αποκλειστικά μέθοδο μετάδοσης της κατακτημένης ανθρώπινης γνώσης, άλλα διαμορφώνει ένα πεδίο κοινωνικοποίησης, αλληλοστήριξης και υγιούς συνύπαρξης (Cherng & Davis, 2017).

Ως φυσική εξέλιξη της παραπάνω σκέψης προκύπτει η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας. Με άλλα λόγια έχοντας εξασφαλιστεί τόσο το υπόβαθρο των γνώσεων όσο και η διάθεση για αποδοχή και μεταλαμπάδευση των αντιρατσιστικών αξιών, πρέπει να υπάρξει και η ικανότητα. Η επάρκεια και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν μια θεώρηση των καταστάσεων, έναν συνδυασμό γνώσεων και ικανότητας διδασκαλίας και μια πρόθεση για συνεχή βελτίωση και εξέλιξη τόσο σε επίπεδο ανθρώπου όσο και διδάσκοντα. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η επάρκεια αποτελεί τόσο ταλέντο όσο και καλλιέργεια του εκπαιδευτικού. Το ζήτημα της αποδοχής και της ισορροπίας σχετικά με τις διαφορετικότητες που μπορεί να συνυπάρξουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί γόνιμο έδαφος για τη δημιουργία της αναγκαιότητας της δια βίου εξέλιξης που απαιτεί το λειτούργημα του εκπαιδευτικού (He, 2013).

Η διαπολιτισμική επάρκεια έχει περιγραφεί σύμφωνα με τις ακόλουθες 4 κατευθύνσεις (Koehn & Rosenau, 2002):

1. Αναλυτική επάρκεια: κατανόηση των ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων και η δυνατότητα δημιουργίας στρατηγικών συνύπαρξης και υγιούς συνεργασίας
2. Συναισθηματική επάρκεια: ενσυναίσθηση στο αίσθημα της διαφορετικότητας, αποδοχή και ικανότητα καλλιέργειας συναισθημάτων που να εμπλέκονται εποικοδομητικά με την διαδικασία αποδοχής
3. Δημιουργική επάρκεια: ικανότητα δημιουργίας, σύνθεσης και εκτέλεσης ιδεών αναφορικά με την επίλυση ζητημάτων αποδοχής και άμβλυνσης των διαφορετικότητων
4. Συμπεριφορική επάρκεια: ικανότητα επικοινωνίας και ουσιαστικής συνύπαρξης με άτομα διαφορετικού υπόβαθρου

Ο στόχος των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο με μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να είναι η αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία καθημερινά με τους μαθητές, τους γονείς τους αλλά και τους συναδέλφους από διαφορετικές κουλτούρες, ώστε να ξεπεραστούν ζητήματα κοινωνικής παθογένειας όπως η ανισότητα και οι διακρίσεις. Βέβαια, ο δάσκαλος μπορεί να έχει κάποια προβλήματα στην τάξη του, όταν επικοινωνεί με τους μαθητές του, όπως το γλωσσικό ζήτημα, οι προκαταλήψεις, οι συγκρίσεις, τα στερεότυπα και το άγχος (Barna, 1994).

Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την κατανόηση ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι δάσκαλοι μπορούν να διδάξουν πώς να κατανοήσουν οι μαθητές τους ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, θρησκείες ή χρώματα (Salgur, 2013).

Στα πλαίσια του λειτουργήματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει ο ίδιος ευαισθησίες και σκοπούς που να αποβλέπουν στην απρόσκοπτη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικότητες. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος πρέπει να έχει ήδη αντιληφθεί και να επεξεργαστεί εσωτερικά τις δικές του αξίες περί διαπολιτισμικότητας και ταυτότητας (Fiegel, 2013).

Η σχολική αίθουσα δεν αποτελεί έναν χώρο όπου μεταλαμπαδεύονται αποκλειστικά πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις. Είναι ο χώρος όπου ο εκάστοτε εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά, προσδίδοντας νέες διαστάσεις στον ρόλο του. Πλέον δεν πρόκειται για μία αυθεντία, πηγή πάσης γνώσης και σοφίας, καθώς και δεν αποτελεί αμιγώς πηγή μεταφοράς στείων γνώσεων (Ξωχέλλης, 1994). Οφείλει, λοιπόν, να συμβάλλει με τον τρόπο του στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενθάρρυνση της συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες και τον περιορισμό της ασυμφωνίας μεταξύ ιδανικού και πραγματικότητας. *«Πριν ο εκπαιδευτικός αρχίσει να διδάσκει με το νέο πνεύμα, οφείλει να διδαχθεί ο ίδιος τη «διαπολιτισμικότητα» (Σχισμένος, 2009).*

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ηγεσία σχολικών μονάδων

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της ηγεσίας και των εννοιών που την πλαισιώνουν, με κύριο άξονα τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί το κεντρικό ζήτημα της παρούσας έρευνας.

2.1. Η έννοια της ηγεσίας

Μια συνεπής και καθολική απόδοση της ηγεσίας δεν έχει επιτευχθεί καθώς το ζήτημα είναι πολυπαραγοντικό και απασχολεί την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα καθιστώντας την έννοια αντικείμενο έρευνας από τον 19^ο αιώνα. Κρίνεται, ωστόσο, ζωτικής σημασίας να επιχειρηθεί μια εξέταση του ζητήματος ώστε να δημιουργηθούν οι βάσεις για την μελέτη της σχολικής ηγεσίας.

Στην εξέταση του όρου της ηγεσίας ο παράγοντας της ιστορικής τοποθέτησης του ορισμού είναι σημαντικός καθώς οι πρώτες απόπειρες εξέτασης της έννοιας τοποθετούνται στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης. Ωστόσο, καθώς η κοινωνία εξελίσσεται και προοδεύει, προέκυψαν νέες ιδέες και αντιλήψεις, οι οποίες τελικά συνέβαλαν στη διαμόρφωση των σημερινών θεωριών ηγεσίας (Hunt & Fedynich, 2018). Η πολυετής, ωστόσο, αυτή προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας οδήγησε σε έναν μεγάλο όγκο παραδειγμάτων, θεωριών και αρχών που συχνά οδηγούν τους ερευνητές σε αδιέξοδα και αδυναμίες, επιφορτίζοντας ακόμη περισσότερο ένα εγχείρημα ήδη δύσκολο.

2.1.1. Το περιεχόμενο και η φύση της ηγεσίας

Ο προβληματισμός σχετικά με το περιεχόμενο και τη φύση της ηγεσίας απασχολεί ερευνητές και διοικητικά τμήματα σε πλήθος ακαδημαϊκών μονάδων, επιχειρήσεων και φορέων δημόσιας και ιδιωτικής παροχής υπηρεσιών, καθιστώντας την έννοια ως μια από τις πιο πολυσυζητημένες και διεκδικώντας μια υποψηφιότητα στις πιο σύνθετες έννοιες της κοινωνικής ψυχολογίας. Πιθανολογείται ότι η ηγεσία είναι η έννοια για την οποία παρά τον όγκο των διατυπώσεων, ελάχιστα επί της ουσίας έχουν κατακτηθεί ουσιαστικά σχετικά με τις επιστήμες συμπεριφοράς (Bennis, 1959). Για την ακρίβεια υπάρχουν περισσότερες από διακόσιες διαφορετικές ιδέες και θεωρίες

σχετικά με την ηγεσία και τον τρόπο που αυτή μπορεί να οριστεί (McCleskey, 2014). Αξιοσημείωτο είναι το έργο του (Bass, 2008) που αποτελεί το πιο περιεκτικό εγχειρίδιο όσων έχουν ειπωθεί για την ηγεσία και αποτελείται από 1.500 σελίδες εκ των οποίων περισσότερες από 200 λειτουργούν ως λίστα των παραπομπών και των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν.

Καθώς το ζήτημα του παρόντος υποκεφαλαίου είναι να καταστήσει σαφή την έννοια της ηγεσίας, ο ορισμός που επιλέχθηκε να παρατεθεί είναι ο πιο αντιπροσωπευτικός και περιλαμβάνει επαρκώς τις δομικές πτυχές της ηγεσίας. Η ηγεσία, λοιπόν, αποδίδεται ως μια διαδικασία επικοινωνίας -λεκτικής ή μη λεκτικής- που περιλαμβάνει την καθοδήγηση, την παρακίνηση, την έμπνευση, την υποστήριξη και τη συμβουλευτική άλλων ατόμων. Ουσιαστικά όλο το οικοδόμημα της ηγεσίας στηρίζεται στην επικοινωνία. Για αυτόν το λόγο και η διαπολιτισμική επικοινωνία αφορά την ηγεσία (Howard, 2005). Καθώς η ηγεσία αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων, η επικοινωνία διαμορφώνεται στα πλαίσια του τίθενται από τη Διοίκηση και αυτά τα πλαίσια δημιουργούνται για να πετυχαίνουν στόχους.

2.1.2. Διάκριση ηγεσίας και διοίκησης

Η ηγεσία ως διαδικασία επηρεασμού και καθοδήγησης συνδέεται άρρηκτα με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που ακολουθεί ο ηγέτης στο πλαίσιο υλοποίησης της διαδικασίας επιρροής. Παρά την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία στη διατύπωση σαφούς ερμηνείας για την ηγεσία, ο ηγέτης ως κεντρικό πρόσωπο και η συμβολή του στο εγχείρημα είναι αδιαμφισβήτητα και αποτελούν τον λόγο που αρκετές προσεγγίσεις θέτουν στο επίκεντρο τον ηγέτη σε μια προσπάθεια απόδοσης της ηγεσίας γενικότερα. Αυτό είναι εύλογο εφόσον τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη διαμορφώνουν τη μοναδικότητα στη δράση του και δημιουργούν ένα ξεχωριστό στιλ. Ακόμη, επικουρικά με το άτομο, υψηλό βαθμό στη διαμόρφωση της διαδικασίας της ηγεσίας περιλαμβάνει το πλαίσιο υλοποίησης της δράσης. Πιο αναλυτικά, ο ηγέτης ακολουθεί νόρμες που προσαρμόζονται στο εκάστοτε πλαίσιο και ανάλογα με τον βαθμό αλλαγών που επιβάλλονται από το πλαίσιο δύνανται να καθορίσουν ένα διαφορετικό στιλ ηγεσίας. Τόσο ο ηγέτης με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του όσο και το πλαίσιο με τις ιδιαιτερότητές του αποτελούν τους

παράγοντες που θα καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ή την αποτυχία ενός εγχειρήματος ηγεσίας (Liden & Antonakis, 2009).

Πριν την ολοκλήρωση της μελέτης της έννοιας της ηγεσίας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η έννοια συχνά συγχέεται με την έννοια της διοίκησης - management. Η διοίκηση έχει οριστεί ως τέχνη αλλά και ως επιστήμη και αποτελεί την διαδικασία με την οποία επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί από μια οντότητα. Οι managers είναι τα άτομα στα οποία έχει ανατεθεί το καθήκον της διοίκησης και μέσα από μια σειρά βασικών λειτουργιών σχεδιασμού, προϋπολογισμού, οργάνωσης, στελέχωσης, επίλυσης προβλημάτων και ελέγχου στοχεύουν στην επίτευξη του επιχειρησιακού στόχου (Bohoris & Vorria, 2008).

Η διοίκηση είναι αρμόδια και για τον έλεγχο μιας ομάδας ή ενός συνόλου οντοτήτων για την επίτευξη ενός στόχου. Η ηγεσία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει, να παρακινεί και να εμπνέει τους άλλους να συνεισφέρουν στην οργανωτική επιτυχία. Οι ηγέτες και όσοι διοικούν διαφέρουν κυρίως στον βαθμό επηρεασμού και έμπνευσης των εργαζομένων και όχι στην ιεραρχία, την εξουσία ή την δυνατότητα ελέγχου. Ολοκληρώνοντας, μια επιχείρηση χρειάζεται τόσο managers όσο και ηγέτες, με τα άτομα που ηγούνται να είναι συνήθως λιγότερα σε πλήθος αλλά υψίστης σημαντικότητας στην επιτυχία των στόχων (Nayar, 2013). Η αντιδιαστολή σχετικά με τους ηγέτες και τους διοικούντες αποτελεί ένα ζήτημα που απαιτεί εξέταση και διευρυνόμενη έρευνα, αλλά κάτι αντίστοιχο ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας εργασίας. Επιλέχθηκε η παράθεση υπό μορφή λίστας των αντικρουόμενων χαρακτηριστικών που παρουσιάζει το δίπολο managers – leaders (Verma & Max Wideman, 1994):

Ο managers: Θέτουν μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, καθοδηγούν στο πώς και πότε, έχουν μικρότερο εύρος στοχοθεσίας, οργανώνουν και δομούν. Επιπλέον χαρακτηρίζονται από τις έννοιες της συγκέντρωσης εξουσίας, του περιορισμού, της διατήρησης, της τυποποίησης, της μίμησης, της διαχείρισης, της κατεύθυνσης, του ελέγχου, των διαδικασιών, της συνέπειας και της αποφυγής ρίσκου.

Από την άλλη πλευρά, οι ηγέτες έχουν όραμα, καθοδηγούν με γνώμονα το τι και το γιατί, έχουν μεγαλύτερο εύρος στοχοθεσίας και δίνουν σημασία στο έμφυχο δυναμικό. Σε αντίθεση με τους managers, διαμοιράζουν την εξουσία, χορηγούν άδειες, βοηθούν στην ανάπτυξη, επιτρέπουν τις προκλήσεις και αποζητούν την

πρωτοτυπία και την ανανέωση μέσα από τακτικές εμπιστοσύνης, τήρησης πολιτικών, ευελιξίας και εστίασης στο κέρδος.

Οι δύο έννοιες, όπως γίνεται κατανοητό, παρουσιάζουν έντονες διαφορές αλλά υπάρχει ο κοινός παρονομαστής της επιθυμίας για επίτευξη του σκοπού της οντότητας και κατ' επέκταση για διατήρηση, βιωσιμότητα και εξέλιξή της (Fidler, 1997). Για τον λόγο αυτό οι δύο έννοιες λειτουργούν επικουρικά στην κοινή προσπάθεια που καταβάλλεται σε ένα πλαίσιο. Ουσιαστικά, κρίνεται ορθό να συνυπάρχουν ο ηγέτης που θα εμπνέει και θα παρακινεί, αλλά και οι διοικητές που θα συμβάλλουν στην μεθόδευση και τήρηση των διαδικασιών. Στόχος δεν είναι να υποβαθμιστεί το περιεχόμενο των διαδικασιών που εκτελούνται από τα άτομα που κατέχουν μια θέση στα αντίστοιχα αντικείμενα αλλά η κατανόηση πως κάθε διαδικασία συμβάλλει τα μέγιστα, γι' αυτό άλλωστε και υφίσταται, ειδάλλως θα είχε απορριφθεί ως μη αποδοτική (Bush & Middlewood, 2006). Οι επιχειρήσεις με αυστηρή διοίκηση αλλά ήπια ηγεσία χάνουν το στόχο τους και χωρίς ουσιαστικό όραμα εμφανίζουν σύντομα προβλήματα και, στον αντίποδα, μια ηγεσία με προοπτικές που δεν συνοδεύεται από συστηματική διοίκηση δεν θα επιτύχει σε όσα έχει προκαθορίσει με αποτέλεσμα η διαδικασία να μην καρποφορήσει (Σπανός, 2014). Γίνεται, συνεπώς, κατανοητό πως απαιτούνται και οι δύο ρόλοι σε κάθε εγχείρημα ανεξάρτητα από το αντικείμενο της εργασίας. Οι διαδικασίες προσαρμόζονται ανάλογα με τη φύση της οντότητας καθώς οι στόχοι και τα μέσα για μια μονάδα βιομηχανίας είναι διαφορετικοί από όσα θέτονται και χρησιμοποιούνται σε ένα περιβάλλον προσφοράς υπηρεσιών όπως η υγεία και η εκπαίδευση.

2.2. Ο ηγέτης

Ο ηγέτης μπορεί να οριστεί ως το άτομο που φέρει την ευθύνη για να καθοδηγηθούν ένα ή περισσότερα μέλη μιας ομάδας με σκοπό να επιτύχουν έναν καθορισμένο στόχο. Κατά τη διαδικασία, ο ηγέτης πρέπει να μπορεί να εντοπίσει τα δυνατά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες καθενός από τα μέλη της ομάδας στην οποία ηγείται ώστε να προσδιορίσει ορθά τους τομείς στους οποίους μπορεί κάποιος να ξεχωρίσει ή τα αντικείμενα που πρέπει να βελτιωθούν (Winston & Patterson, 2006). Γίνεται σαφές πως ο ηγέτης πρέπει να είναι προσαρμοστικός αλλάζοντας το στιλ ηγεσίας που ακολουθεί ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας του, να υποστηρίζει τα άτομα, να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και να θέτει τον σεβασμό

ως προτεραιότητα ανεξάρτητα από την θέση που κατέχει ο συνεργάτης του στην ιεραρχία της ομάδας (Hall, 2007). Οι επιστήμονες έχουν επιχειρήσει την ομαδοποίηση των λειτουργιών της ηγεσίας ως εξής (Joel, 2010):

- Δημιουργία ενός οράματος και εστίαση σε αυτό
- Διαμόρφωση μιας ομάδας με υψηλές επιδόσεις
- Παρακίνηση των μελών και συνεχής έλεγχος και ανατροφοδότηση της διαδικασίας παρακίνησης
- Διατήρηση καλών σχέσεων με τους ανθρώπους και επιβεβαίωση ότι γνωρίζουν τις πληροφορίες που χρειάζονται
- Ικανοποίηση των εργαζομένων για ελαχιστοποίηση των αποκλίσεων

Οι αποφάσεις κάθε ηγέτη για τον τρόπο που θα εκτελέσει αυτές τις λειτουργίες και τις ιδέες που θα εμφυσήσει στην ομάδα του καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και, τελικά, τη διαμόρφωση του επιθυμητού αποτελέσματος. Καθώς το στιλ ηγεσίας, όπως αναφέρθηκε, είναι προσαρμόσιμο και ανακατευθύνεται ανάλογα με τις συνθήκες, έχει επιχειρηθεί μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των στιλ ηγεσίας (Kaleem, Asad, & Khan, 2016). Η βιβλιογραφία διαθέτει πληθώρα αναφορών σχετικά με το θέμα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα πιο γνωστά είδη ηγεσίας. Η ηγεσία με βάση το όραμά της καθορίζει τους μακροπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, δημόσιου ή ιδιωτικού.

2.3. Είδη ηγεσίας

Υπάρχουν διαφορετικά είδη ηγεσίας με διαφορετικά χαρακτηριστικά η καθεμία. Τα είδη αυτά είναι τα εξής:

1. Αυταρχική ηγεσία (Autocratic Leadership): Σαφής διαχωρισμός ηγέτη – ομάδας, ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων, γνωστοποίηση τι και πώς, όχι όμως γιατί
2. Δημοκρατική ηγεσία (Democratic Leadership): Το πιο αποτελεσματικό στιλ, συμμετοχικότητα στις αποφάσεις, ενθάρρυνση νέων ιδεών, οργανωτική ευελιξία, διάχυση ευθυνών

3. Φιλελεύθερη ηγεσία (Laissez-faire or Free rein Leadership): Αύξηση πρωτοβουλιών και μείωση άμεσων εντολών, ελάχιστη συμμετοχή ηγέτη, η ομάδα καθορίζει στόχους και ενέργειες
4. Χαρισματική ηγεσία (Charismatic Leadership): Ο ηγέτης είναι η κινητήρια δύναμη και έμπνευση, αύξηση προθυμίας και πιστότητα στην εργασία, υπερβολική εμπιστοσύνη στην ομάδα
5. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership): Συναλλαγές και ευκαιρίες διαπραγματεύσεως, προσυμφωνηθέντες όροι, συμφωνία για τον τρόπο και το επίπεδο απόδοσης
6. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership): Μελέτη μακροπρόθεσμων ζητημάτων, καθορισμός σαφών στόχων, ενθάρρυνση στην επικοινωνία και την έκφραση, επιβράβευση των ανθρώπων, επιλογή βέλτιστων πρακτικών, έμπνευση για συνεργασία και υψηλή αποδοτικότητα

2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία και Διοίκηση

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης της επιστήμης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και έχει θεωρηθεί ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη παροχή ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική ηγεσία ακολουθεί τις τάσεις εξέλιξης του κλάδου της ηγεσίας και παρατηρούνται προσπάθειες διαμόρφωσης νέων μοντέλων που συμβάλλουν στη βελτίωση τόσο των εργασιακών ζητημάτων όσο και στη διαμόρφωση ενός σχολείου με διαδικασίες φιλικές και προς τον βασικό έμψυχο παράγοντα, τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές έχει επιχειρηθεί η εναρμόνιση των αρχών της γενικής θεωρίας διοίκησης και ηγεσίας με την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να μην διαμορφωθεί ένα πεδίο, αυτό της εκπαιδευτικής διοίκησης, που θα αποτελεί εντελώς διαχωρισμένο τομέα από το σύνολο της επιστήμης της διοίκησης (Bush, 1999).

Η σχολική διοίκηση μπορεί να αποδοθεί ως η διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου των δραστηριοτήτων ενός ιδρύματος που χρησιμοποιεί τόσο ανθρώπινους όσο και υλικούς πόρους με στόχο την αποδοτική λειτουργία της διδασκαλίας και των λοιπών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο. Αφορά όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο και θέτει στο

επίκεντρο της διοίκησης όλες τις καθημερινές διεργασίες που οφείλουν να εκτελούνται ορθά και σε συμφωνία με τις θεωρίες και τις πρακτικές που προτείνονται για τα σχολικά ιδρύματα. Το πιο σημαντικό σχετικά με την απόδοση του όρου είναι η εστίαση στον ανθρώπινο παράγοντα και η αναγνώριση της προσπάθειας για προσφορά από τον άνθρωπο στον άνθρωπο (Arockiasamy, 2017).

Η σχολική διοίκηση αποτελείται από 8 βασικά συστατικά που αποτελούν τα μέρη που ουσιαστικά την συνθέτουν (Kashyap, 2021):

- Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός
- Εκπαιδευτική Πρακτική Διαχείριση
- Εκπαιδευτικός Οργανισμός
- Εκπαιδευτική Κατεύθυνση
- Εκπαιδευτικός Συντονισμός
- Εκπαιδευτική Εποπτεία
- Εκπαιδευτικός Έλεγχος
- Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Οι μελέτες σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων στο περιβάλλον του σχολείου ποικίλλουν. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν τόσο ποσοτικά δεδομένα, όπως τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το πλήθος μαθητών ανά εκπαιδευτικό και η κατανομή ωρών μεταξύ των μαθημάτων, όσο και ποιοτικά, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία και η σχολική ηγεσία. Η σχολική ηγεσία είναι μεν τομέας της ευρύτερης επιστήμης της ηγεσίας αλλά υπόκειται σε προσαρμογές και τροποποιήσεις που συνδέονται με την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος. Ορισμένες από τις συνιστώσες που έχουν αποδειχθεί ότι συνδέονται με την ηγεσία μονάδων εκπαίδευσης και παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας των καθορισμένων στόχων είναι ο βαθμός παρέμβασης της ηγεσίας στη διδασκαλία, ο προγραμματισμός και ο συντονισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και ο καθορισμός και η τήρηση προτύπων όπως υποδεικνύονται από την πολιτική σχολικών ζητημάτων (Wellisch, Macqueen, Carriere, & Duck, 1978). Ασφαλώς, ανάλογα με την βαθμίδα εμφανίζονται και διαφορετικές διοικητικές διαδικασίες εφόσον, εκ των πραγμάτων, από τα νήπια μέχρι την πανεπιστημιακή κοινότητα είναι στο επίκεντρο η διδασκαλία, αλλά διαφέρει η ηλικία των μαθητευόμενων, το πλήθος

των εργαζομένων, το περιεχόμενο των αντικειμένων, οι εγκαταστάσεις και οι απαιτούμενες διαδικασίες για την οργάνωση και τον έλεγχο.

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών δομών είναι σημαντική και συμβάλλει στα εξής (Arockiasamy, 2017):

- Ανάπτυξη των στόχων και των πολιτικών για τις σχολικές δραστηριότητες.
- Παροχή ορθών κατευθύνσεων στα αναπτυξιακά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την επίτευξη των στόχων και των σκοπών.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικής οργάνωσης.
- Προμήθεια και διαχείριση των πόρων και του απαραίτητου υλικού για την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας με την οποία επιτυγχάνονται όλες αυτές οι λειτουργίες.
- Κατανομή καθηκόντων και ευθυνών στο προσωπικό, διδακτικό και μη.
- Έλεγχος των δραστηριοτήτων του προσωπικού.
- Διατήρηση λεπτομερούς αρχείου όλων των γεγονότων και συχνή αποστολή αναφορών στις αρμόδιες αρχές.
- Αποσαφήνιση των προτύπων και των κανόνων εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και των στόχων.
- Προσδιορισμός των περιορισμών και των δυσκολιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Προτάσεις και εκτίμηση των λύσεων σε ζητήματα που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες.

Προς την εκτέλεση όλων των διαδικασιών που συμπεριλαμβάνονται στα πλαίσια της διοίκησης των σχολικών μονάδων έχουν δημιουργηθεί οι αντίστοιχες θέσεις εργασίας με αντικείμενο όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο προβληματισμός σχετικά με το αν η ηγεσία και η διοίκηση είναι αντικείμενα προς εκπαίδευση ή απαιτούν και έμφυτα χαρακτηριστικά είναι έντονος όχι μόνο στον γενικό κλάδο αλλά και στην περίπτωση των σχολικών ηγετών (Di Giulio, 2014). Το ζήτημα της διοίκησης μονάδων είναι αποδυναμωμένο στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών σχολών, ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί προγράμματα επιπρόσθετης εκπαίδευσης ώστε να παρέχεται πιο στοχευμένη γνώση προς τους ενδιαφερόμενους για την ανάληψη θέσεων ηγεσίας σε σχολικές μονάδες. Στο

υποκεφάλαιο που ακολουθεί διερευνάται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη που απαντάται στο πρόσωπο του σχολικού διευθυντή.

2.5. Ηγεσία σχολικών μονάδων: Ο ρόλος του Διευθυντή

Το σχολείο παρουσιάζει έντονη διαφορετικότητα σε σχέση με άλλες οντότητες παροχής υπηρεσιών ή προϊόντων καθώς έχει διπλό χαρακτήρα αποτελώντας ταυτόχρονα διοικητικό αλλά και κοινωνικό θεσμό. Ως διοικητική δομή συγκεντρώνει τις λειτουργίες ενός εργασιακού πλαισίου και περιλαμβάνει την ιεράρχηση εξουσιών, την οργάνωση και τη ρύθμιση βάσει κανόνων και νόμων, τον προσδιορισμό των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων και την εκτέλεση των προβλεπόμενων διαδικασιών. Ως κοινωνικός φορέας, το σχολείο αποτελεί τον δίαυλο ανάμεσα στη γνώση και την πραγματική ζωή, μεταλαμπαδεύοντας στα νεαρά άτομα όσα έχει καταφέρει να κατακτήσει η ανθρωπότητα από τις απαρχές της ύπαρξής της. Εκτός από την επαφή με τη γνώση, στο σχολικό πλαίσιο το παιδί κοινωνικοποιείται, αθλείται, έρχεται σε επαφή με την τέχνη και βιώνει μια προσομοίωση της πραγματικής ζωής ερχόμενο σε επαφή με άτομα ποικίλων σκέψεων, συμπεριφορών και χαρακτηριστικών (Ανδρής, 2016). Αυτή η ιδιαιτερότητα του σχολικού πλαισίου έχει δημιουργήσει την ανάγκη για διοίκηση και ηγεσία σύμφωνα με το υλικό και τις συνθήκες. Πιο αναλυτικά, οι κοινωνικές συνθήκες δεν είναι πάντα σταθερές, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους που είναι οι καταλληλότερες και τα παιδιά αποτελούν ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά καθώς αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Γίνεται σαφές πως η διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι μια σύνθετη διαδικασία και απαιτεί άτομα με συνδυασμό γνώσεων και χαρακτηριστικών (Danielson, 2007).

Ο επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας θεωρείται ο διευθυντής καθώς συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες της οργάνωσης και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Όπως κάθε ηγέτης έτσι και ο σχολικός διευθυντής κρίνεται εύλογο να παρουσιάζει ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν υποστηρικτικά στο έργο του. Πιο αναλυτικά, η ορθή διαχείριση του χρόνου, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού και η λήψη αποτελεσματικών

αποφάσεων είναι ορισμένες από τις ικανότητες που, αν έχει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, μπορεί να μετατραπεί σε ηγέτη, άτομο προς μίμηση και πηγή έμπνευσης για τους εργαζόμενους, τους μαθητές και τα συνδεδεμένα μέλη (Danielson, 2007).

Στην ελληνική νομοθεσία, η διοίκηση των σχολείων οριζόταν αρχικά από το άρθρο 11 του Νόμου 1566/85. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο εδάφιο, ως όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων. Επιπρόσθετα, αποσαφηνίζονται ρητά οι διαδικασίες επιλογής και τοποθέτησης των αρμόδιων εκπαιδευτικών για διοικητικά ζητήματα. Το οικείο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο ορίζει τους προτεινόμενους εκπαιδευτικούς με την κατάρτιση πινάκων εκτιμώντας *«την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητα τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολόγηση συγγραφική εργασία»*, σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11, παρ. 2β). Μέσα από μια σύνθετη διαδικασία εκτίμησης και απόφασης το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζει τις θέσεις και το προσωπικό που θα καλύψει τις ανάγκες. Μετά την ανάλυση του τρόπου τοποθέτησης ο νόμος αποσαφηνίζει τα καθήκοντα του διευθυντή ο οποίος είναι *«υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους»*, όπως ορίζεται από το Νόμο 1566/85 (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11, παρ. 2β). Ο διευθυντής επιτελεί ένα διδακτικό έργο περιορισμένων ωρών την εβδομάδα ώστε να μπορεί να ασκήσει τα διοικητικά του καθήκοντα. Στην ανατολή του 21^{ου} αιώνα επιχειρήθηκε μια αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιλαμβάνοντας ορισμένες αναβαθμίσεις και μια απόπειρα διεύρυνσης των εκτελεστικών διαδικασιών στα πλαίσια της σχολικής διοίκησης (Κουλουμπαρίτση, 2010).

Φυσικά, από τη δημιουργία του εν λόγω νομοθετήματος έχουν υπάρξει τροποποιήσεις, επικαιροποιήσεις και νέα κείμενα νομοθετικού χαρακτήρα. Πέρα από το αρχικό πλαίσιο προβλέψεων σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, έχουν υπάρξει εξελίξεις στη νομική σκοπιά του εν λόγω ζητήματος. Πιο αναλυτικά, η Υπουργική Απόφαση Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 στο Κεφάλαιο Γ περιέχει το άρθρο 14 σχετικά με το έργο των διευθυντών. Αρχικά, προβλέπεται η γενική ευθύνη της διοίκησης και της οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές των σχολείων ενημερώνουν τα αρμόδια γραφεία της περιφέρειας στην οποία ανήκουν, αξιολογούν, οργανώνουν και εποπτεύουν την τήρηση των προβλεπόμενων και την ανάληψη πρωτοβουλιών εντός της σχολικής μονάδας.

Τέλος, το ζήτημα της επιλογής του προσωπικού για την κάλυψη των διευθυντικών θέσεων έχει, επίσης, αλλάξει σε νομικό επίπεδο στο πέρασμα των χρόνων. Ο πιο πρόσφατος Νόμος είναι ο 4823/2021. Ουσιαστικά προβλέπεται και επιβεβαιώνεται η αξιοκρατία στην επιλογή διοίκησης για τα ελληνικά σχολεία. Η δημιουργία πίνακα και η αξιολόγηση των προσόντων αποτελεί τη βάση της διαδικασίας με ενίσχυση της διαφάνειας και της μοριοδότησης.

Παραδοσιακά, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν είχε διαφορές σε σχέση με την εικόνα του μέσου διευθυντή που προτεινόταν από την γενικότερη θεωρία της ηγεσίας στη δεκαετία του 1950. Στις μέρες μας, σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη εποχή που χαρακτηρίζεται από μεταρρυθμίσεις και την επιτακτική ανάγκη της παρακολούθησης και ευθυγράμμισης με τις εξελίξεις τόσο στη ζωή όσο και στην επιστήμη, αναδύθηκε μια νέα και ριζικά διαφορετική αντίληψη σχετικά με την ουσία της διοίκησης. Με κύριο γνώμονα τη σύγχρονη εταιρική ζωή έχουν προταθεί νέα μοντέλα ηγεσίας αποδίδοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στη σαφήνεια του στόχου και των διαδικασιών για την επίτευξή του, θέτοντας στο περιθώριο την απαρχαιωμένη αντίληψη πως ο ρόλος της ηγεσίας περιορίζεται στην επιβολή των κανόνων και την ευθύνη για την τήρησή τους. Τα νέα μοντέλα ηγεσίας και διοίκησης επηρέασαν και τον ρόλο του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον διευρύνοντας τις αρμοδιότητές του και την αποτελεσματικότητά του πιο ουσιαστικού ρόλου του στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, ο σχολικός διευθυντής δεν λειτουργεί μόνο ως υπεύθυνος των κτιριακών εγκαταστάσεων και εφαρμοστής των κανόνων, από την ανακοίνωσή τους μέχρι το έλεγχο και την διόρθωση των αστοχιών,

αλλά μετατρέπεται σε ηγέτη που εμπνέει και καθοδηγεί ώστε να παρέχεται η βέλτιστη ποιότητα τόσο σε διδακτικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό. Οι νέες ευθύνες της σχολικής ηγεσίας παρουσιάζονται παρακάτω (The Wallace Foundation, 2013):

- Διαμόρφωση ενός οράματος ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους τους μαθητές βασισμένο σε υψηλά πρότυπα.
- Δημιουργία ενός φιλόξενου κλίματος στην εκπαίδευση με σκοπό την ασφάλεια, το πνεύμα συνεργασίας και την γόνιμη αλληλεπίδραση.
- Καλλιέργεια ηγετικού πνεύματος σε άλλα άτομα, έτσι ώστε οι δάσκαλοι και οι λοιποί ενήλικες που συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο να εκτελούν ορθά και αποδοτικά τις διαδικασίες οδηγώντας στην επίτευξη του σχολικού οράματος.
- Βελτίωση της διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διδάσκουν καλύτερα και οι μαθητές να μαθαίνουν στο μέγιστο βαθμό.
- Διαχείριση των ατόμων, των δεδομένων και των διαδικασιών με στόχο την προώθηση της σχολικής βελτίωσης.

Η σχολική ηγεσία και το κεντρικό της πρόσωπο αποτελούν μόνο μια μεταβλητή στην σύνθετη, αλλά τόσο σημαντική, εξίσωση της επιτυχημένης εκπαίδευσης σε ένα κράτος. Έχει γίνει σαφές από την παραπάνω ανάλυση ότι οι ηγέτες και οι διοικητές μιας οντότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο αλλά όχι τον αποκλειστικό. Κάθε ατομική, ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προσπάθεια μπορεί να έρθει αντιμέτωπη με την αποτυχία αν δεν υπάρχει η στήριξη της κοινωνίας και του κράτους. Η εκπαίδευση, και η παιδεία γενικά, είναι έννοιες διευρυμένες και αφορούν κάθε μεμονωμένο μέλος της κοινωνίας αλλά και τους φορείς αυτής. Η αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου εξαρτάται από την υποστήριξη όχι μόνο των άμεσα εργαζομένων αλλά και των γονέων, των υπαλλήλων της περιφέρειας και του κράτους. Οι διευθυντές είναι απίθανο να επιτύχουν σε ένα στιλ ηγεσίας διευρυμένο και με επίκεντρο το παιδί και τη γνώση αν δεν έχουν την ουσιαστική κρατική στήριξη και την διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής ατζέντας με πλαίσιο σαφές, σύγχρονο και ποιοτικό (Hallinger & Heck, 2002).

Υπάρχει άφθονο υλικό για μελέτη, γνώση και εφαρμογή με κατεύθυνση μια παιδεία πιο βαθιά, πιο αποδοτική, πιο ουσιαστική σε κάθε της επίπεδο. Τα περιθώρια βελτίωσης, ωστόσο, και ο όγκος όσων ακόμα δεν έχουν εντοπιστεί και δεν έχουν ερευνηθεί αποτελούν έναυσμα για συνεχή προσπάθεια και ουσιαστική συνεργασία

για να υπάρξουν πιο αποτελεσματικοί ηγέτες, ακόμα πιο αποδοτικοί εργαζόμενοι και εν τέλει πραγματικά επιτυχημένα σχολικά πλαίσια.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διαπολιτισμικότητα και σχολική ηγεσία

Μέσα από τον συγκερασμό των εννοιών της ηγεσίας και της διαπολιτισμικότητας κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σκοπός τέθηκε να καταστεί σαφής αφενός η σύνδεση των δύο προαναφερθέντων αντικειμένων μελέτης όσο και η σημασία της έρευνας της παρούσης σε ένα πρώτο επίπεδο.

Στη συνέχεια, λοιπόν, θα γίνει λόγος αρχικά για τη διοίκηση των διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων, ενώ έπειτα θα πραγματοποιηθεί μια αναφορά στα πραγματικά και επιθυμητά χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη σε διαπολιτισμικό περιβάλλον. Ως προέκταση των παραπάνω θα ακολουθήσουν αποτελεσματικές πρακτικές στη διοίκηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μονάδων και, φυσικά, θα υπάρξει αναφορά του κοινωνικού αντίκτυπου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θα περιλαμβάνει τόσο τους στόχους όσο και τις πρακτικές αλλά και τους προβληματισμούς.

3.1. Διοίκηση διαπολιτισμικής σχολικής μονάδας

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως στην Ελλάδα υπάρχει σαφές νομικό πλαίσιο που αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, ο Νόμος 2413/1996 στο κεφάλαιο Γ' περιλάμβανε τα άρθρα 34 – 37 τα οποία αποσαφηνίζουν τον σκοπό, το είδος, το προσωπικό και τον τρόπο διοίκησης των σχολείων που στοχεύουν στην παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, αξίζει να αναφερθεί πως η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση παρέχεται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, το πρόγραμμα είναι ίδιο με αυτό των υπόλοιπων δημόσιων σχολείων του ελληνικού κράτους, προσαρμοζόμενο, ωστόσο, στις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτιστικές, μορφωτικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ο Νόμος επίσης προβλέπει τη δυνατότητα εφαρμογής ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, με περισσότερα ή διαφορετικά μαθήματα, λιγότερους μαθητές στην τάξη και ευνοϊκότερο ωράριο για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, δεν είναι

απαραίτητο να χαρακτηριστεί όλο το σχολείο ως διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να υπάρξει μόνο μία τάξη ή τμήμα.

Υπό το πρίσμα της έννοιας της διοίκησης αξίζει να αναφερθεί πως μπορεί να υπάρξει έγκριση ίδρυσης σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με απόφαση όχι μόνο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αλλά και από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησίες ή φιλανθρωπικά σωματεία.

Ισχύουν μεν κανονικά οι γνωστοί κλάδοι και οι ειδικότητες, προκηρύσσονται δε ειδικές θέσεις για τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ αξιολογούνται ειδικά προσόντα.

Το Άρθρο 37 αναφέρεται αποκλειστικά στη διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δηλώνει ρητά στην αρχή του πως για τα υπό εξέταση σχολεία ισχύουν οι διατάξεις που ορίζουν τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων. Ωστόσο, αναφορικά με την επιλογή των ηγετών στα συγκεκριμένα σχολεία, τα οικεία όργανα επιλογής δημιουργούν συγκεκριμένο πίνακα για την επιλογή εκπαιδευτικών στο ρόλο της διαπολιτισμικής διοίκησης. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές, πέρα από τα γενικά προσόντα, οφείλουν να διαθέτουν ειδικά χαρακτηριστικά που θα τους καταστήσουν κατάλληλους για την εκπόνηση αυτού του έργου. Τέλος, οι διευθύνσεις των αντίστοιχων σχολείων υπάγονται στα γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, 2020).

Όπως γίνεται ξεκάθαρο από το Νόμο, υπάρχει η πρόβλεψη για την λειτουργία και την διοίκηση σχολείων ή τάξεων με πολυπολιτισμική ταυτότητα αλλά οι οδηγίες είναι ασαφείς και τονίζουν την σημαντικότητα τήρησης των προγραμμάτων της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα κοινά σχολεία της χώρας. Αποτελεί μια έντονη αντίφαση η ευελιξία για εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα και η τήρηση των ενιαίων οδηγιών προγραμμάτων. Με τον τρόπο αυτό εγείρονται προβληματισμοί σχετικά με τη δυνατότητα ουσιαστικής εφαρμογής των διαπολιτισμικών πολιτικών και, εν τέλει, την επίτευξη ίσων ευκαιριών σε μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ακριτίδης, Ανθόπουλος, & Παπαδόπουλος, 2005).

Κατά συνέπεια, σε έναν διαπολιτισμικό οργανισμό ή φορέα τόσο τα μέλη όσο και οι ηγέτες δεν πρέπει να αγνοούν φαινόμενα που εμποδίζουν τη διαπολιτισμικότητα και την αμοιβαία επικοινωνία. Είναι ζωτικής σημασίας να αναπτυχθούν συστήματα για την ανάλυση και την αξιολόγηση μιας οργανωτικής κουλτούρας. Με αυτόν τον

τρόπο, ένας οργανισμός μπορεί να εξαλείψει τα θεσμικά εμπόδια όπως το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα ή το κοινωνικό υπόβαθρο, όσον αφορά τη διδασκαλία και τη γλωσσική ανάπτυξη. Σε αντίθεση με φορείς που δεν είναι διαπολιτισμικοί, οι διαπολιτισμικές οντότητες είναι ανοιχτές σε αμφισβήτηση παλαιών γραφειοκρατικών μεθόδων, ιεραρχιών, κατηγοριοποιήσεων και υπαρχουσών δομών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή νέων δεξιοτήτων σε έναν οργανισμό, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας κατανόησης του κόσμου εκτός πεδίου δράσης. Βέβαια, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων πρέπει ο ηγέτης να είναι ικανός και διατεθειμένος να προβεί σε μία σειρά ενεργειών που θα εξασφαλίσουν μια ομαλή πορεία.

Η διαπολιτισμικότητα για να επιτευχθεί απαιτεί μια μορφή ηγεσίας που να διεγείρει τη θέληση για μάθηση όπως επίσης και ένα χρονικό αλλά και τοπικό πλαίσιο για επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των διαφόρων διαφορετικών στοιχείων σε ένα φορέα. Εντός, βέβαια, του οποιοδήποτε φορέα οι ενέργειες πρέπει να αλλάζουν συνεχώς προκειμένου να ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες ανάγκες. Σε αυτό ακριβώς το σημείο επιδρά η ηγεσία, αμφισβητώντας και αλλάζοντας τμήματα στο σχολικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, η ηγεσία ως δραστηριότητα επηρεάζει τον ίδιο τον πολιτισμό και δύναται να βελτιώνει τον κοινωνικό ιστό μέσα από τους στρατηγικούς στόχους που θέτει ανά περίπτωση (Lahdenpera, Intercultural Leadership in School Environments, 2006).

Ο κεντρικός πυρήνας της ηγεσίας είναι η επικοινωνία, δεδομένου ότι ένας ηγέτης πρέπει να μεταφέρει μηνύματα σε σχέση με τους στόχους, την κατανομή της εργασίας, τις στάσεις, τις αξίες, τα οράματα, τις στρατηγικές και ούτω καθεξής. Ένα κοινό σύστημα στάσεων, αυτό που θα λέγαμε οργανωσιακή κουλτούρα, το καθιστά ευκολότερο. Δεδομένου ότι μεγάλο μέρος της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι ασυνείδητο και θεωρείται δεδομένο, είναι δύσκολο για τα μέλη να κατανοήσουν, να αναλύσουν και να περιγράψουν τη δική τους κουλτούρα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση σημαίνει ότι ο διευθυντής γνωρίζει ότι το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο και ότι οι εμπειρίες και οι δεξιότητές του έχουν δημιουργήσει συμπεριφορές που μπορεί να προωθήσουν την επαφή με ανθρώπους από διαφορετική κουλτούρα και με διαφορετικές εμπειρίες (Hallinger & Heck, 2002).

Σε ένα καθεστώς ηγεσίας πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα αξιών ευνοϊκό τόσο προς τα παιδιά όσο και προς το προσωπικό του σχολείου. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως ενδεχομένως οι ηγέτες, δηλαδή οι διευθυντές των σχολείων, ενδεχομένως να θέτουν σε δεύτερη μοίρα την προώθηση διαπολιτισμικών ζητημάτων, διότι ασχολούνται με άλλα ζητήματα που απομυζούν όλη την προσοχή τους. Έχοντας κατανοήσει, λοιπόν, την έννοια της ηγεσίας ακολουθεί μία ανάλυση με τα χαρακτηριστικά του σχολικού διαπολιτισμικού ηγέτη.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο Νόμο, Ν.4415/2016, στα άρθρα 20 – 26, Κεφάλαιο Β' (Ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση), αναφέρεται τόσο ο απώτερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή η άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς επίσης και οι επιμέρους στόχοι αλλά και τα μέσα. Ανάμεσα στα μέσα αναφέρεται η κατάλληλη εκπόνηση σχολικών προγραμμάτων, η αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων και ο σεβασμός των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού.

3.2. Χαρακτηριστικά σχολικού διαπολιτισμικού ηγέτη

Η γενική βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία περιέχει λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες και τις δεξιότητες ενός ηγέτη. Βέβαια, καθώς υπάρχουν πάντα δύο όψεις υπάρχουν και χαρακτηριστικά που δεν είναι επιθυμητά για τον ρόλο του ηγέτη σε μια διαπολιτισμική σχολική μονάδα, όπως ο υπέρμετρος εγωισμός, η συναισθηματική αστάθεια αλλά και οι ρατσιστικές αντιλήψεις (Lahdenpera, 2002).

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τους ηγέτες είναι το αίσθημα της δέσμευσης, η συμπόνια, το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης αλλά και το γνήσιο ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα επικοινωνίας σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς καλείται ο ηγέτης να επικοινωνήσει με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμό και να διαχειριστεί ορθά καταστάσεις «γεφύρωσης» πολιτισμών. Οι διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες ως γνωστική και πνευματική ικανότητα κρίνονται, ίσως, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του σχολικού ηγέτη. Πρακτικά, ο σχολικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει συνείδηση της διαφορετικότητας και της επίδρασής της στην κοσμοθεώρηση του καθενός, στη συνέχεια πρέπει να φροντίσει να αποκτήσει γνώσεις αναφορικά με τους

πολιτισμούς ή τις ετερότητες που υπάρχουν στον δεδομένο φορέα καθώς και να προβεί σε άμεση επαφή μαζί τους. Τέλος, πρέπει να δίδεται η ανάλογη βαρύτητα στη σημασία των διαφορών, την έκτασή τους, τα σύμβολα και τις πιθανές συγκρούσεις ενώ πρέπει να είναι θετικά διακείμενος προς την αλλαγή κάθε φύσεως (Boonstra, 2019).

Ένα πολυεθνικό σχολείο έχει επίσης μια διαφορετική προοπτική σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι μια σύγκρουση και πώς να λύσει μια σύγκρουση ή να την αποκλιμακώσει. Η εκμάθηση του χειρισμού των συγκρούσεων είναι μια δεξιότητα βασισμένη στην εμπειρία που χρειάζεται χρόνος για να αποκτηθεί. Φυσικά, η λίστα θα μπορούσε να παραταθεί εις άπειρον καθώς πρόκειται για μη απτά ζητήματα. Σίγουρα, τα στοιχεία της προσωπικότητας είναι άκρως σημαντικά αλλά εξίσου σημαντικά είναι και τα εφόδια με τη μορφή γνώσεων που έχει αποκτήσει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας μέσα από τη συνεχή κατάρτισή του. Φυσικά, το πλαίσιο κατάρτισης σε διαπολιτισμικά ζητήματα είναι κάπως μετριασμένο, διότι η διαπολιτισμικότητα εντάσσεται στο γενικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και χωλαίνει σε ορισμένα σημεία διεκπεραίωσης (Ακριτίδης, Ανθόπουλος, & Παπαδόπουλος, 2005).

Παρακάτω υπάρχει μια απόπειρα απεικόνισης των επιθυμητών χαρακτηριστικών ενός ηγέτη μιας σχολικής μονάδας που λαμβάνει υπόψη τη διαπολιτισμικότητα. Βέβαια, η λίστα αυτή δεν αποπειράται να εξαντλήσει το πλήθος των χαρακτηριστικών κατάλληλων για τους διαπολιτισμικούς ηγέτες, αλλά αποσκοπεί σε μία κατανοητή συγκέντρωση ιδιοτήτων που ευνοούν την εξέλιξη του έργου ενός τέτοιου ανθρώπου, οι οποίες είναι οι εξής:

- Κοινωνική ευφυΐα
- Προσανατολισμός σε αξίες
- Προσαρμοστικότητα
- Εστίαση στα αποτελέσματα
- Κοινωνικότητα
- Ηθική ακεραιότητα
- Αίσθημα αποδοχής (Deer, 2017)

3.3. Κοινωνικός αντίκτυπος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Στόχοι, πρακτικές και προβληματισμοί

Στη σύγχρονη εποχή η ποικιλομορφία και η κοινωνικοπολιτισμική ευαισθητοποίηση έχουν γίνει πιο σημαντικές από ποτέ. Ένα από τα μέρη όπου αυτό είναι εμφανές είναι τα πολυπολιτισμικά σχολεία, όπου άτομα από διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο έρχονται σε επαφή. Μέσα από μια μεγάλη ποικιλία εθνικοτήτων που υπάρχουν σε έναν τόπο τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν μια προοπτική αποδοχής, ανοχής και παγκόσμιας κοινότητας.

Υπάρχει πλήθος θετικών αποριών από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες μπορεί μεν να απορρέουν από τη σχολική αίθουσα διδασκαλίας αλλά έχουν την ιδιότητα να διαχέονται και στην υπόλοιπη κοινωνία καθώς τα παιδιά αποτελούν σημαντικό δομικό στοιχείο της κοινωνίας και διαμορφώνουν το μέλλον. Συνεπώς, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως τα διδακτικά οφέλη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν κατ' επέκταση τα κοινωνικά οφέλη υπό το πρίσμα ότι το σχολείο πέρα από εκπαιδευτικό, όπως έχει ειπωθεί και προηγουμένως, έχει και ηθοπλαστικό χαρακτήρα (Marginson & Sawir, 2011).

Στόχος παραμένει πάντα η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς ή σε οποιαδήποτε πτυχή μπορεί να αποτελέσει έρεισμα συμπεριφορών διάκρισης.

Ένας από τους πιο καίριους προβληματισμούς, σαφώς, είναι το κατά πόσον επιτυγχάνονται αυτοί οι σκοποί και δεν παραμένουν στη σφαίρα των ευσεβών πόθων. Γενικότερα, οι προβληματισμοί που υπήρξαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι οι ίδιοι με αυτούς που θα μελετηθούν και στα πλαίσια της πρωτογενούς έρευνας και αφορούν τις προθέσεις, το πλαίσιο, τις πρακτικές, τα αποτελέσματα και, εκ των ων ουκ άνευ, το ρόλο της ηγεσίας των σχολικών μονάδων στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ανατροφοδότηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο έθεσαν στο επίκεντρο τη διαφορετικότητα όχι μόνο σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και στον τομέα της εκπαίδευσης καθιστώντας την παιδεία το μέσο επίτευξης της αποδοχής και του σεβασμού. Στόχος των νέων μεθόδων διδασκαλίας δεν αποτελεί η αποκλειστική και στείρα μετάδοση γνώσεων αλλά η εκπαίδευση των νέων γενεών για ένα μέλλον με

συμπερίληψη, αποδοχή και σεβασμό. Τα παιδιά του σήμερα αποτελούν τους αυριανούς ενήλικους που ερχόμενοι σε επαφή με την πολυμορφία πρέπει να μπορούν να προσαρμόσουν την συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες της ενσυναίσθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πολλές σε πλήθος και διαφοροποιούνται ανάλογα με τον πομπό, τον δέκτη, το πλαίσιο επικοινωνίας, την τάξη, το αντικείμενο μελέτης και άλλα (Faas, Hajisoteriou, & Angelides, 2014). Ωστόσο, η πιο σημαντική ταξινόμηση βρίσκεται ανάμεσα στα μαθήματα που είναι συνεχή, δηλαδή πάγια, όπως η εκμάθηση γλωσσών, και τα projects, δηλαδή τα ειδικά προγράμματα που αποσκοπούν στην διάδοση της παγκόσμιας κοινότητας, της αποδοχής, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής θεωρείται το πρώτο στάδιο στην επίτευξη της διαπολιτισμικότητας (Organisanti & Bortolini, n.d.).

Το σχολικό περιβάλλον και τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα μπορεί να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με την διαφορετικότητα αλλά αυτό δεν αποτελεί την επιβεβαίωση για την αποδοχή. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το αναπτυξιακό στάδιο κάθε μαθητή σχετικά με την ευαισθησία, την αντιμετώπιση και τη στάση απέναντι σε ό,τι, υποκειμενικά, δεν θεωρείται συνηθισμένο (Dănescu, 2015). Η οικογένεια και η κοινωνία μαζί με την εκπαίδευση μπορούν να δημιουργήσουν τις βάσεις για καλλιέργεια όχι μόνο του μυαλού αλλά και της ψυχής, μετατρέποντας τα νεαρά άτομα σε φορείς ηθικών και συναισθηματικών αξιών (Davis, 2021).

Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, συνεπώς, δεν περιορίζεται χρονικά και χωροταξικά αλλά έχει σαφείς στόχους. Οι νέοι πρέπει να ενημερώνονται για τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις που δαιμονοποιούν οτιδήποτε διαφορετικό και το θέτουν στο στόχαστρο με εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών. Άμεσος αντίκτυπος της πολυπολιτισμικής παιδείας είναι η άμβλυνση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η καλλιέργεια κοινωνικοπολιτικών φίλτρων για την εκτίμηση των ανθρώπων σύμφωνα με ορθή αξιολογική κρίση. Ολοκληρώνοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφοδιάζει τους μαθητές με την ικανότητα της αποδοχής που συνδέεται άμεσα με την μείωση των ποσοστών περιθωριοποίησης και εγκληματικότητας (Brotto κ.ά, 2012).

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μία πρωτογενής έρευνα, η οποία θα αποπειραθεί να εξετάσει τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Λέσβο. Μέσα από μία ποσοτική έρευνα που λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών σκοπός είναι να γίνει πιο διαυγής η εικόνα σχετικά με τις δράσεις διαπολιτισμικότητας, τα στερεότυπα και την ευθύνη του έργου.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητικό πλαίσιο

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπως προέκυψε από την αναζήτηση σχετικά με το κεντρικό ζήτημα της εν λόγω εργασίας, παρατίθεται το κεφάλαιο με το περιεχόμενο της έρευνας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας και παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας με τα αντίστοιχα αρχικά σχόλια. Τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία, οι περιορισμοί της έρευνας, το δείγμα και ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων είναι ορισμένες από τις πληροφορίες που γνωστοποιούνται, με σκοπό να τεθούν οι βάσεις για την πιο ομαλή μετάβαση στην παρουσίαση αποτελεσμάτων αλλά και για την ορθότερη κατανόηση του συνολικού εγχειρήματος. Τέλος, τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, πλαισιώνονται από τα αντίστοιχα γραφήματα.

4.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

4.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης επιχειρήθηκε ο εντοπισμός των σημείων με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς έρευνα ώστε να συμβάλουν στην διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας ο ερευνητής πλαισιώνει και οριοθετεί την έρευνα και το ενδιαφέρον του μέσα σε μια πληθώρα πληροφοριών και εννοιών που σχετίζονται με ένα ζήτημα. Η στοχοθεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποφυγή σύγχυσης σχετικά με την κατεύθυνση της έρευνας.

Στην εν λόγω εργασία, η σχολική ηγεσία και η σύνδεσή της με το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσε ένα θέμα με ενδιαφέρον προς αναζήτηση και ανάλυση. Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής:

- Τίνος αρμοδιότητα είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί προϊόν της σχολικής ηγεσίας ή αποτέλεσμα της προσπάθειας του εκπαιδευτικού;
- Είναι δυνατή η δημιουργία διαπολιτισμικής κουλτούρας και επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Λέσβο;
- Ποιοι είναι οι κοινοί άξονες των δράσεων προώθησης διαπολιτισμικής κουλτούρας;
- Υπάρχει κάποια Οδηγία, κάποια Εγκύκλιος ή κάποιο Εγχειρίδιο που να αποσκοπεί στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Οι παραπάνω προβληματισμοί καθόρισαν τους βασικούς άξονες των τελικών ερωτήσεων. Πιο αναλυτικά, τα κεντρικά ερωτήματα οδήγησαν στις εξής κεντρικές ενότητες:

1. Υλοποίηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
2. Πρωτοβουλία ηγεσίας / εκπαιδευτικού
3. Πλάνο υλοποίησης
4. Άξονες υλοποίησης

Μέσω του εντοπισμού των κύριων ερωτημάτων και των κεντρικών αξόνων που αυτά διαμορφώνουν επιλέχθηκε η μέθοδος της ερευνητικής διαδικασίας και διαμορφώθηκε το εργαλείο εκτέλεσής της.

Η ερευνήτρια επέλεξε την έρευνα σχετικά με την διαπολιτισμική κουλτούρα καθώς η επαγγελματική ενασχόληση με τον κλάδο των εκπαιδευτικών εκτελείται σε σχολικό πλαίσιο πολιτισμικής ποικιλίας. Πιο αναλυτικά, η προσφορά υπηρεσιών σε σχολική μονάδα της Λέσβου δημιούργησε μια πληθώρα εμπειριών και προβληματισμών στη φοιτήτρια για το ζήτημα της αποδοχής, της συμπερίληψης, της άμβλυνσης των πολιτισμικών διαφορών και του τρόπου με τον οποίο η σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλει προς την εξομάλυνση των διαφορών που ανακύπτουν.

4.1.2. Ποσοτική έρευνα

Για την εξέταση της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας και της συμβολής της σε ένα πιο ενθαρρυντικό πλαίσιο πολιτισμικής ποικιλομορφίας επιλέχθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί συνοπτικά η φύση της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας.

Σκοπός μιας ποσοτικής ανάλυσης είναι να ανακαλύψει τις αιτίες εμφάνισης και μεταβολής διάφορων κοινωνικών φαινομένων. Το εγχείρημα βασίζεται στην αριθμητική και την ποσοτική μέθοδο απεικόνισης των δεδομένων που θα τεθούν υπό επεξεργασία. Η επαγωγική μέθοδος είναι ο τρόπος με τον οποίο τα δεδομένα θα οδηγήσουν στην επαλήθευση ή την απόρριψη μιας υπόθεσης όπου αρχικά τίθεται από την ερευνητική ομάδα. Η απόρριψη ενός συλλογισμού δεν συνδέεται με την αποτυχία της έρευνας, καθώς ακόμη και η απόδειξη εσφαλμένης σύνδεσης μεταξύ μεταβλητών αποτελεί προσφορά προς την επιστήμη, αποδεικνύοντας τις κατευθύνσεις που οδηγούν σε αδιέξοδο (Παπαγεωργίου, 2014). Στην παρούσα διπλωματική εργασία θα υπάρξει προσπάθεια σύνδεσης της ύπαρξης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη νήσο της Λέσβου με τη σύμπραξη της σχολικής ηγεσίας.

Η εξέταση της πραγματικότητας σε σχέση με την θεωρία είναι ο βασικός λόγος που δίνει πνοή στα ερευνητικά εγχειρήματα καθώς θα αποτελούσε αστοχία να απομονωθεί η κοινωνική ζωή από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Σκοπός είναι να γενικευθεί, όπου είναι δυνατόν, και να εξεταστεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό αν η λογική σκέψη και τα φυσικά αναμενόμενα αποτελέσματα μιας πράξης ή μιας κατάστασης επιβεβαιώνονται από τα δεδομένα που αντλούνται μέσα από το κατάλληλο δείγμα. Σε κάθε έρευνα πρέπει να επιδιώκεται η αντικειμενικότητα και η ειλικρίνεια όπου είναι πιθανό να μην επιτευχθούν στον μέγιστο βαθμό καθώς ο ανθρώπινος παράγοντας μπορεί να επηρεάζεται από προκαταλήψεις ή άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

4.1.3. Περιορισμοί της έρευνας

Στόχος κάθε ερευνητή είναι η εμπάθυνση και η εξοικείωση με το κεντρικό ζήτημα που αποτελεί κύριο θέμα της εργασίας. Ωστόσο, όσο προνοητικός και οργανωμένος κι αν προσπαθήσει να σταθεί κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης της ερευνητικής διαδικασίας είναι, σχεδόν, αναπόφευκτο να μην υπάρξουν αδυναμίες και περιορισμοί

στο συνολικό εγχείρημα. Στο παρόν σημείο ο αναγνώστης ενημερώνεται για τα ζητήματα που αποτέλεσαν τροχοπέδη για την συγκεκριμένη έρευνα.

Αρχικά, το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας και ο τρόπος που λειτουργεί και αντιμετωπίζει ένας άνθρωπος την διαφορετικότητα αποτελούν εκ των πραγμάτων ένα θέμα ικανό να πυροδοτήσει προκαταλήψεις, αξιοσημείωτες αντιλήψεις και φόβο στιγματισμού. Αυτό το γεγονός εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την ανταπόκριση των δεδομένων στην πραγματική πρόθεση του δείγματος.

Επιπρόσθετα, η έρευνα εστίασε στην περιοχή της Λέσβου, τόπο με γνώριμο το μεταναστευτικό ζήτημα. Ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά μπορεί να οδηγήσει σε μια γόνιμη συζήτηση για τον τόπο εξέτασης και, ίσως, μια σύγκριση σε σχέση με άλλα μέρη ή το σύνολο της χώρας.

Τέλος, σε σχέση με τα τεχνικά ζητήματα, οι ερωτήσεις, το δείγμα και η διάρκεια υλοποίησης της έρευνας ήταν πεπερασμένα. Συνεπώς, η έρευνα εκ των πραγμάτων περιορίστηκε σε συγκεκριμένα άτομα, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και σε σχέση με συγκεκριμένα θέματα. Στο σημείο αυτό γίνεται ξεκάθαρο πως κάθε προσπάθεια προσέγγισης της αλήθειας είναι μοναδική, κυρίως όμως η αλήθεια είναι μια έννοια με στενά περιθώρια ορισμού και απόδοσης.

Οι παραπάνω περιορισμοί διαμόρφωσαν τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας η οποία έλαβε χώρα σε διάστημα 8 ημερών. Πιο αναλυτικά, από 17 έως 25 Μαΐου του 2021, το διαμορφωμένο υλικό διαμοιράστηκε μέσω Google Forms σε εκπαιδευτικούς της Λέσβου. Η ανταπόκριση των συναδέλφων ήταν άμεση, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό καθώς αποδεικνύει την πρόθεση των εργαζομένων του κλάδου να συμβάλουν στην επιστήμη και την εξέλιξη. Θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στις ιδιαίτερες συνθήκες που λαμβάνουν χώρα, όχι μόνο στο νησί αλλά σε όλο τον πλανήτη. Η πανδημία του Covid – 19 επηρέασε κάθε πτυχή της ζωής, χωρίς να αφήνει ανέπαφη την εκπαίδευση. Η θέσπιση της τηλεεκπαίδευσης και οι δυσκολίες λόγω της απομακρυσμένης εργασίας καθιστούν ακόμη πιο σημαντικό το γεγονός αφιέρωσης χρόνου και σκέψης για εθελοντική συμμετοχή σε ερευνητική διαδικασία.

4.1.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο. Ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο υποστηρίζει τις ποσοτικές έρευνες και παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συνοπτικά, ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δομημένες ερωτήσεις κλειστού τύπου με προκαθορισμένες, ως προς τον τύπο, απαντήσεις που συχνά ακολουθούν την διαβάθμιση Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει διάρθρωση τέτοια ώστε να καλύπτει τα ερευνητικά ερωτήματα και να παρουσιάζει συνοχή ως προς το περιεχόμενο καθώς το δείγμα προβαίνει στην συμπλήρωση (Λαγουμιντζής, 2015).

Το τελευταίο περιελάβανε 24 ερωτήσεις συνολικά, 4 δημογραφικές και 20 που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων περιλαμβάνουν την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την θέση υπηρεσίας και την εργασιακή σχέση. Οι απαντήσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας δεν ακολούθησαν κλίμακα Likert, αλλά υπήρξε προσαρμογή και δημιουργία κλάσεων όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο. Εν συνέχεια, οι ερωτήσεις που αφορούσαν το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου τμηματοποιήθηκαν σε 5 άξονες ώστε να καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ενότητες περιείχαν περιληπτικά τα εξής:

1. Αρμοδιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η συγκεκριμένη κατηγορία επιχείρησε να εκμαιεύσει την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τον βαθμό που η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας, των διδασκόντων ή του Αναλυτικού Προγράμματος που ουσιαστικά εκπροσωπεί την κατεύθυνση του επίσημου φορέα της πολιτείας.

2. Υλοποίηση διαπολιτισμικότητας

Σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν κατά πόσο η διαπολιτισμικότητα επιδιώκεται έμπρακτα, αν είναι επιτυχής και αν βασίζεται σε συγκεκριμένο πλάνο δράσεων.

3. Διαπολιτισμικότητα στη Λέσβο

Στην κατηγορία σχετικά με την διαπολιτισμικότητα στον χώρο εργασίας, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό στον οποίο οι δράσεις στο σχολείο τους πυροδοτούνται από την ηγεσία ή το προσωπικό και τον βαθμό στον οποίο η κάθε ομάδα θεωρεί πως η άλλη είναι η υπεύθυνη για την εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας.

4. Άξονες δράσεις

Καθώς βιβλιογραφικά εντοπίστηκαν ορισμένες δράσεις που συμβάλλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρήθηκε σκόπιμο να δημιουργηθούν ερωτήσεις που να καλύπτουν την συγκεκριμένη θεματική. Πιο αναλυτικά, οι ίσες ευκαιρίες, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η καταπολέμηση των στερεοτύπων και η πιστή εφαρμογή όσων προβλέπονται στο πρόγραμμα αποτέλεσαν το περιεχόμενο εξέτασης των δράσεων που συμβάλλουν στην πραγματοποίηση της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο.

5. Οδηγίες και Εγκύκλιος

Οι ερωτήσεις σχετικά με το τελευταίο ερώτημα καλύπτουν τον βαθμό στον οποίο το νομικό πλαίσιο στηρίζει τη διαπολιτισμικότητα και αν οι δράσεις που λαμβάνουν χώρα στηρίζονται σε οδηγίες/εγκυκλίους. Τέλος, εξετάζεται η ακρίβεια της υλοποίησης όσων προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί αποκλειστικό δημιούργημα της ερευνήτριας με στόχο να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά την διαδικασία συγγραφής του θεωρητικού πλαισίου. Ο σαφής στόχος περιορισμού σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Λέσβος) και για ένα εξειδικευμένο θέμα (διαπολιτισμική εκπαίδευση) δεν επέτρεψε τον εντοπισμό ενός γενικού εργαλείου που με τις κατάλληλες προσαρμογές θα αποτελούσε το κεντρικό εργαλείο της έρευνας, ωστόσο η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συνέβαλε καθοριστικά στην μελέτη άλλων ερευνών και στη δόμηση της παρούσης σύμφωνα με πρότυπα και κατευθύνσεις αντίστοιχων εγχειρημάτων.

Ασφαλώς, η συνεχής επικοινωνία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια καθώς και η ποσοτική πιλοτική έρευνα οδήγησαν στις κατάλληλες προσαρμογές ώστε να διαμορφωθεί το ερωτηματολόγιο όπως παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα. Η πρώτη έκδοση ερωτηματολογίου διαμοιράστηκε πιλοτικά σε 5 συναδέλφους εντός

της μονάδας απασχόλησης της ερευνήτριας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να εντοπίσουν αδυναμίες ή αστοχίες εν γένει. Η συνεργασία και η προθυμία που επέδειξαν οι παραπάνω συνέβαλε καθοριστικά στην δημιουργία συγκεκριμένης κατεύθυνσης και στη βελτίωση του υλικού.

Το σύνολο των ανθρώπων που ανταποκρίθηκαν στο εγχείρημα ήταν 111, αριθμός που διαμορφώθηκε μετά το πέρας των 8 ημερών που είχαν τεθεί στο αρχικό χρονοδιάγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί της Λέσβου κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας ήταν 448, αριθμός που αποτελεί ουσιαστικά τον πληθυσμό αναφοράς (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λέσβου, 2021).

Αξίζει να σημειωθεί πως μια μεγαλύτερη σε διάρκεια πρόσβαση στο υλικό ίσως να αύξανε το εν λόγω δείγμα, αλλά στόχος δεν ήταν η εξάντληση των χρονικών περιθωρίων για την αύξηση των συμμετεχόντων, η συμμετοχή των οποίων παρουσίαζε φθίνουσα πορεία στον χρόνο.

4.1.5. Επεξεργασία δεδομένων

Μετά τη συλλογή του πρωτογενούς υλικού ακολούθησε η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων. Τα αριθμητικά αποτελέσματα εισήχθησαν στο ηλεκτρονικό πρόγραμμα SPSS, έκδοση 24, και έγινε η κατάλληλη κωδικοποίηση για την εξαγωγή των διαγραμμάτων.

Τα διαγράμματα αποτέλεσαν τον οδηγό ανάγνωσης των στάσεων όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Σε γενικές γραμμές, η οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων αποτελεί την πιο εύκολη οδό για μια πρώτη εκτίμηση σύγκλισης ή απόκλισης των απαντήσεων με τις υποθέσεις.

Τα διαγράμματα ομαδοποιούνται και παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα, όπως άλλωστε παρατέθηκαν και στο ερωτηματολόγιο, με τη συνοδεία μιας επιδερμικής ανάλυσης του περιεχομένου τους. Ταυτόχρονα, διατηρήθηκε ένας οδηγός σημειώσεων και αναλύσεων που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Μετά το πέρας της παρουσίασης των διαγραμμάτων, συγκεντρώθηκε και διαμορφώθηκε το επιστέγασμα της έρευνας. Τα τελικά

συμπεράσματα μπορούν να θεωρηθούν το τελευταίο και ένα από τα πιο επικοδομητικά τμήματα της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς περιέχει την τελική προσφορά του εγχειρήματος.

4.1.6. Μέθοδος βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση τοποθετείται στο πρώτο μέρος μιας εργασίας αλλά αποτελεί οδηγό σε όλη τη διάρκεια αυτής. Καμία έρευνα αν δεν συνδεόταν με την θεωρία και τα αποτελέσματα άλλων συναδέλφων δεν θα μπορούσε να αποτελεί πραγματική σύνδεση ανάμεσα στην επιστήμη και στην πραγματική άσκηση του επαγγέλματος.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στο παρόν έγγραφο δημιουργήθηκε κατόπιν αναζήτησης σε μια ποικιλία πηγών αναζήτησης υλικού. Πιο συγκεκριμένα, τα βιβλία, τα άρθρα, οι αξιόπιστες ηλεκτρονικές σελίδες και τα πρακτικά συνεδρίων αποτέλεσαν τις οδούς αναζήτησης όσων πλαισιώνουν την σχολική διοίκηση, τη διαπολιτισμικότητα, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και κάθε άλλη έννοια που σχετίζεται με το κεντρικό θέμα. Η πληροφόρηση είναι τόσο μεγάλη που τα συγκεκριμένα όρια μιας εργασίας φαντάζουν πραγματικά περιορισμένα σε σχέση με όσα θα ήθελε κανείς να καταγράψει. Προς αποφυγή σύγχυσης και δημιουργίας χάους κρίνεται σκόπιμη η συνειδητοποίηση ότι η ακαδημαϊκή έρευνα δεν στοχεύει στην απόδοση των απάντων σε ένα ζήτημα, άλλωστε κάτι τέτοιο θα αποτελούσε ουτοπική σκέψη. Στόχος είναι η ουσιαστική μελέτη και η εντρύφηση σε ένα ζήτημα που θα προάγει τον ερευνητή σε ένα πιο αποδοτικό επίπεδο άσκησης των καθηκόντων του.

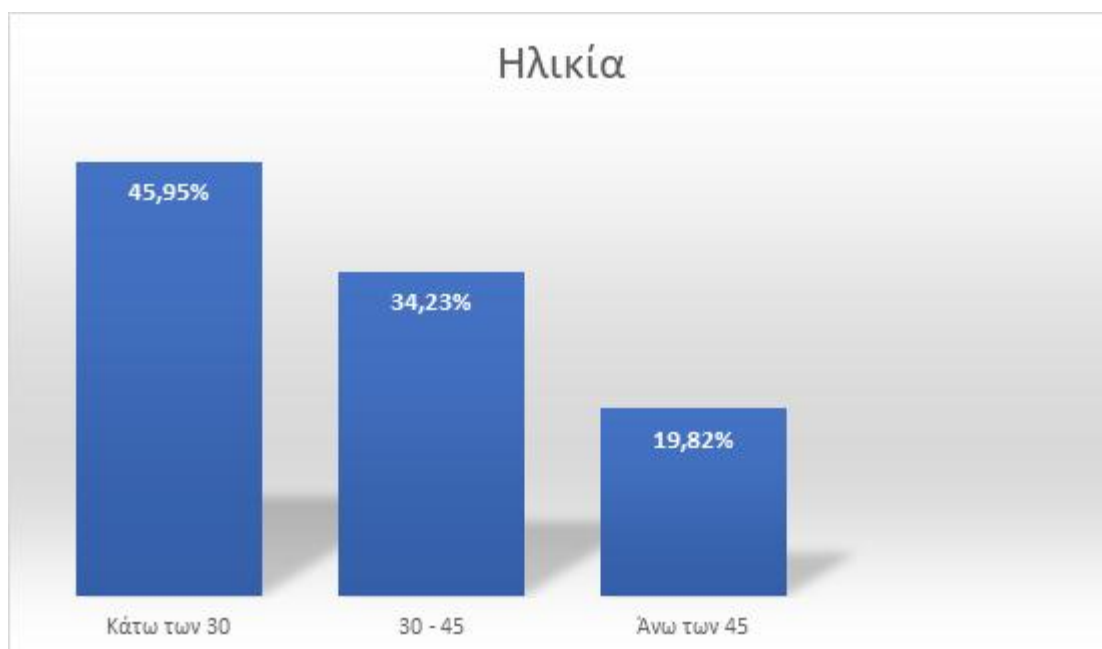
Μετά την αναζήτηση και μια πρώτη συλλογή του υλικού ακολούθησε η ουσιαστική μελέτη με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου και η διαλογή όσων θα παρουσιαστούν στο τελικό κείμενο. Καθοριστικής σημασίας είναι η διαμόρφωση ενός συγγραφικού στιλ που θα εναρμονίζεται με τα πρότυπα του οδηγού συγγραφής και θα συμβάλει στην ομοιομορφία του κειμένου ώστε να καταστεί εύκολη η ανάγνωση και η κατανόηση του περιεχομένου.

Ολοκληρώνοντας, η διαδικασία τελικής συγγραφής συνοδεύτηκε από καθολική πρωτοτυπία αποδίδοντας το νόημα όσων έχουν μελετηθεί και όχι την αυτούσια

αναπαραγωγή τους. Απαραίτητο συστατικό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η αναφορά στον εκάστοτε δημιουργό σύμφωνα με τα πρότυπα αλλά και η αναλυτική λίστα της βιβλιογραφίας στο τέλος της εργασίας για παραπομπή και ολοκληρωμένη πληροφόρηση και παραπομπή κάθε ενδιαφερόμενου.

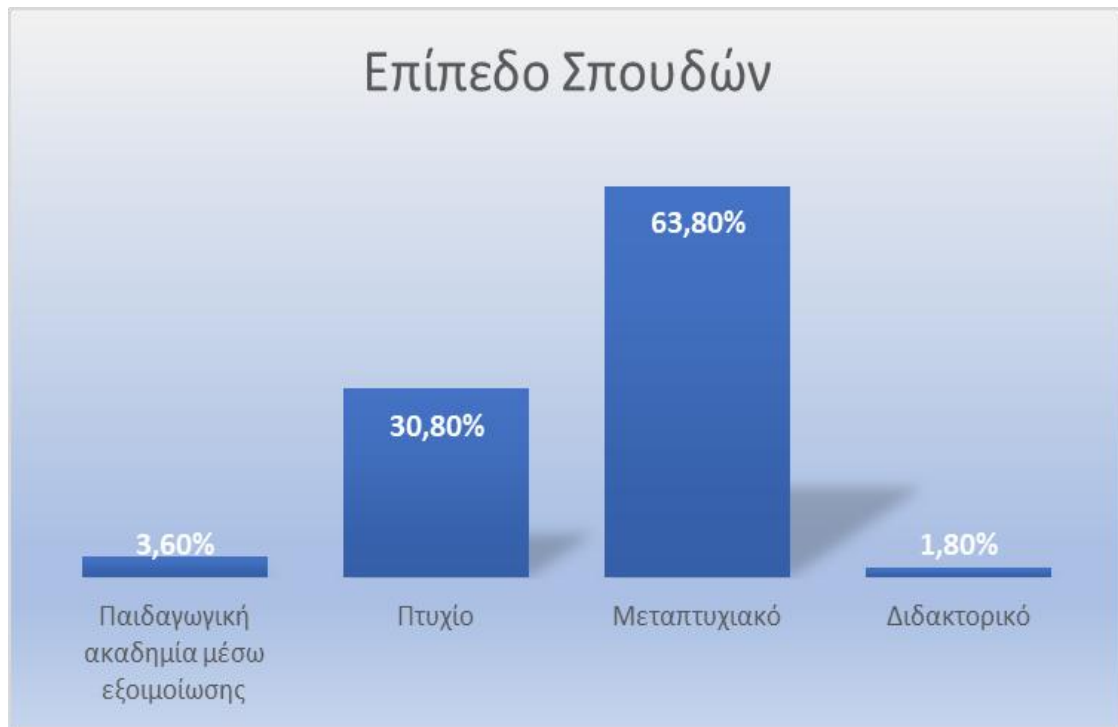
4.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

4.2.1. Περιγραφική Στατιστική



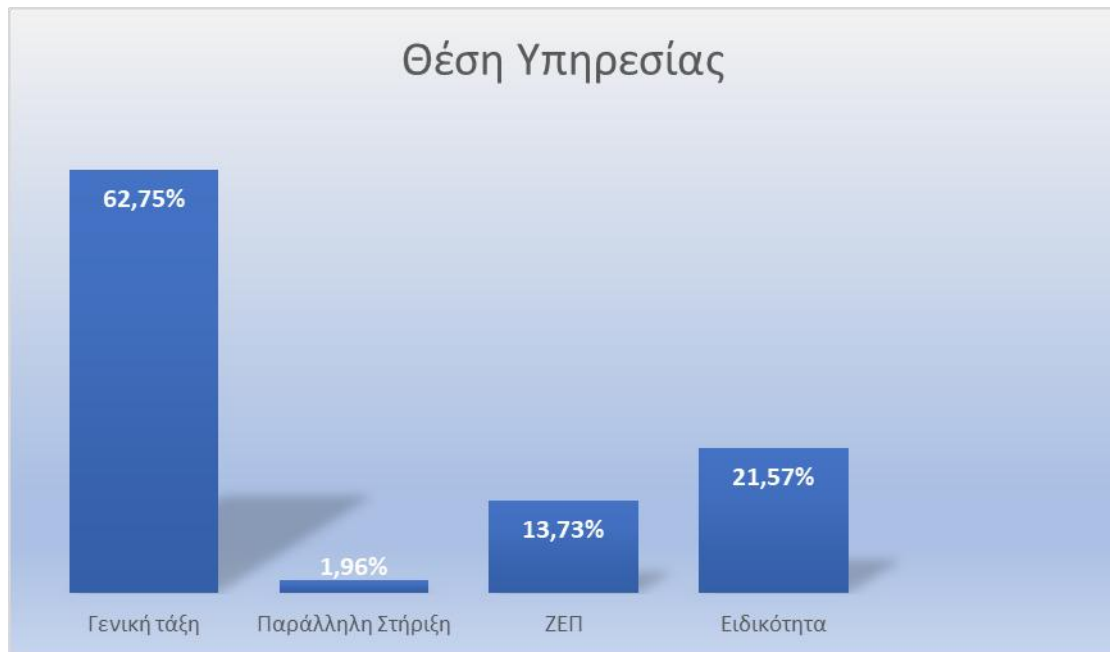
Γράφημα 1: Ηλικία

Η ερώτηση που αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων είναι η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου και ανήκει ~~σε~~ στις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα οι οποίες κρίθηκε σκόπιμο να είναι τέσσερις σε αριθμό. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, υπήρξαν 3 διαθέσιμες απαντήσεις. Από τους 111 συμμετέχοντες το 45,95% δήλωσε πως ανήκει στη νεότερη ηλικιακή ομάδα, αυτή των «κάτω των 30». Στη συνέχεια, το 34,23% δήλωσε πως βρίσκεται ηλικιακά μεταξύ 30 και 45 ετών. Τέλος, το 19,82% επέλεξε την τρίτη ηλικιακή ομάδα, αυτή των «άνω των 45 ετών».



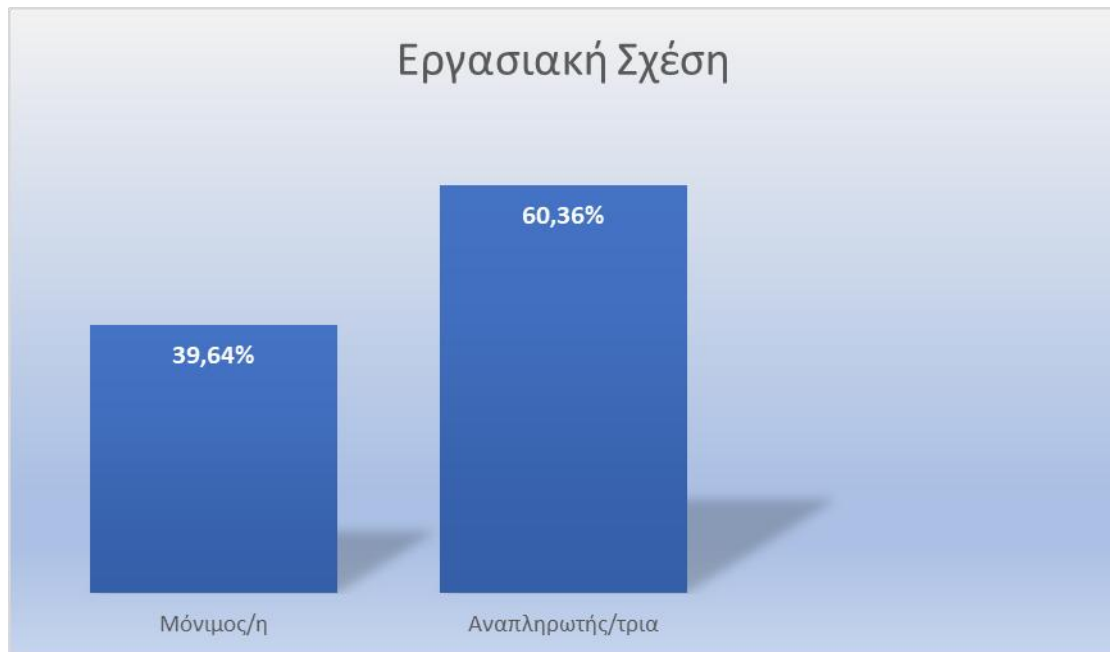
Γράφημα 2: Επίπεδο Σπουδών

Η δεύτερη ερώτηση της ομάδας των δημογραφικών ερωτήσεων αφορά το επίπεδο σπουδών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος συγκεντρώθηκε στην απάντηση «Μεταπτυχιακό» με το εντυπωσιακό ποσοστό του 63,80%. Αμέσως επόμενη επιλογή σε πλήθος είναι αυτή του πτυχίου από πανεπιστήμιο με 30,80%. Οι υπόλοιπες δύο απαντήσεις, αυτή της παιδαγωγικής ακαδημίας μέσω εξομοίωσης και το διδακτορικό είχαν πολύ χαμηλές συγκεντρώσεις, με 3,6% και 1,8% αντίστοιχα.



Γράφημα 3: Θέση Υπηρεσίας

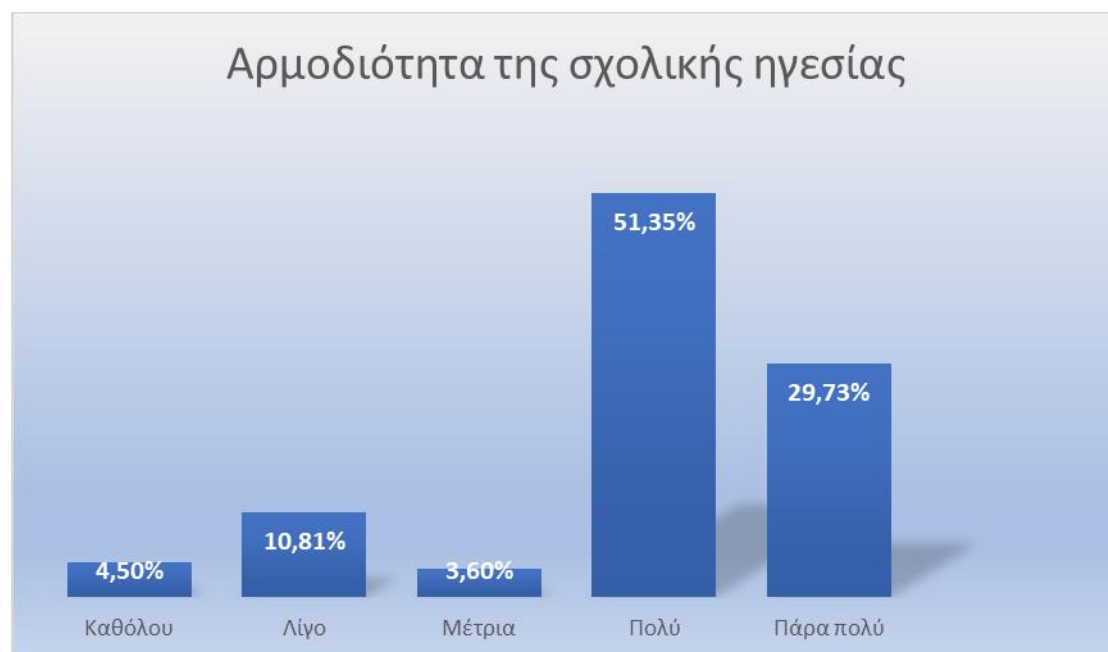
Στην παρούσα φάση γίνεται απόπειρα να εξεταστεί η θέση στην οποία υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός και οι απόψεις που διατυπώθηκαν είναι αντιπροσωπευτικές του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειονότητα ανήκει στην επιλογή της γενικής τάξης με 62,75%, ενώ η αμέσως επόμενη σε συγκέντρωση απάντηση είναι αυτή της ειδικότητας, η οποία έχει μόλις το ένα τρίτο των απαντήσεων της προηγούμενης επιλογής, με ποσοστό 21,57%. Έπειτα, η Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που είναι και ιδιαίτερη περίπτωση στη Λέσβο, έχει ποσοστό 13,73%. Τέλος, με κάτι λιγότερο από 2%, η παράλληλη στήριξη είναι η τελευταία επιλογή σε συχνότητα.



Γράφημα 4: Εργασιακή Σχέση

Η εργασία σχέση αποτελεί την τέταρτη και τελευταία ερώτηση δημογραφικού περιεχομένου και αποτελεί ένα από τα πιο πάγια ζητήματα εφόσον γίνεται λόγος για επαγγελματίες του κλάδου της εκπαίδευσης. Στο παρόν σημείο διακρίνεται μία ομαλή κατανομή ανάμεσα στις δύο επιλογές, «Μόνιμος/η» και «Αναπληρωτής/τρια». Ωστόσο, αυτή η ομαλή κατανομή δεν υπονοεί πως υπάρχει μικρή διαφορά και, αντιθέτως, η πρώτη επιλογή (Μόνιμος/η) συγκέντρωσε περίπου 40% και το υπόλοιπο ποσοστό συγκεντρώθηκε στην επιλογή αναπληρωτής. Ο λόγος αυτής της κωδικοποίησης ήταν να υπάρξει διαχωρισμός ανάμεσα στις μόνιμες εργασιακές σχέσεις και τις μη μόνιμες, όπως των αναπληρωτών καθηγητών και των ωρομίσθιων συναδέλφων.

Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας;



Γράφημα 5: Αρμοδιότητα σχολικής ηγεσίας

Η ερώτηση αυτή αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αν αυτή αποτελεί αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας ενώ εντάσσεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είναι το εξής: «Τίνος αρμοδιότητα είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση;». Με άλλα λόγια, εξετάζεται τελικά το αρμόδιο υποκείμενο υλοποίησης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις δείχνουν μία κατανομή προσανατολισμένη αισθητά στο θετικό άκρο της κλίμακος Likert, με την απόλυτη πλειοψηφία (51,35%) να συγκεντρώνεται στην επιλογή «πολύ» ενώ το 30% περίπου έχει επιλέξει το θετικό άκρο. Η ουδέτερη στάση έχει λάβει τις λιγότερες απαντήσεις και έχει ποσοστό 3,6%. Τέλος, οι επιλογές «καθόλου» και «λίγο» έχουν συγκεντρώσεις 4,5% και 10,81% αντίστοιχα.

Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών;



Γράφημα 6: Αρμοδιότητα εκπαιδευτικών

Στο κλίμα της προηγούμενης ερώτησης το δείγμα πλέον καλείται να εκφράσει την άποψή του σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών και παρατηρείται πως και πάλι υπάρχει μετατόπιση στο θετικό άκρο με την ακραία θετική στάση να συγκεντρώνει το 45,95% και την ήπια θετική στάση το 15,32%. Οι αρνητικές στάσεις «καθόλου» και «λίγο» έχουν ποσοστά 11,71% και 18,92% αντίστοιχα. Τέλος, η ουδέτερη θέση ανέρχεται στο 8,11%, καταδεικνύοντας, τελικά ότι οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη λίστα των αρμοδιοτήτων τους.

Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα του αναλυτικού προγράμματος;



Γράφημα 7: Αρμοδιότητα Αναλυτικού Προγράμματος

Αν, τελικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος ως στόχος αποπειράται να εξετάσει η παρούσα ερώτηση που εντάσσεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Η κατανομή παρουσιάζει συγκέντρωση στο θετικό άκρο. Επιπλέον είναι η πρώτη παρατηρούμενη ερώτηση που δεν έχει καθόλου συγκέντρωση στο αρνητικό άκρο. Η επιλογή «λίγο» ανέρχεται στο 10,81%, ενώ η ουδέτερη στάση στο 18,92%. Οι θετικές επιλογές, πολύ και πάρα πολύ, ανέρχονται στο 26,13% και 44,14% αντίστοιχα, δηλαδή περίπου τους 7 στους 10 συμμετέχοντες.

Κατά πόσο το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας είναι εθνικό;



Γράφημα 8: Εθνικό ζήτημα

Η τελευταία ερώτηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος θίγει το ζήτημα της εθνικής χροιάς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αξιόλογο γεγονός αποτελεί ότι οι συγκεντρώσεις που καταγράφηκαν θυμίζουν κατά πολύ την προηγούμενη ερώτηση, καθώς αφενός δεν υπάρχει αρνητικό άκρο και αφετέρου υπάρχει μετατόπιση στο θετικό άκρο, επειδή στις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος και συγκεκριμένα οι 7 στους 10. Περίπου οι 2 στους 10 δεν λαμβάνουν ξεκάθαρη θέση ενώ το 7,21% αναφέρει πως δεν συμφωνεί πολύ με τη διατύπωση πως το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας είναι εθνικό. Γενικά, διακρίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας είναι εθνικό.

Κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα από το θεσμό του σχολείου;



Γράφημα 9: Επιδιώκεται έμπρακτα

Μέσα από την ερώτηση με τίτλο: «Κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα από το θεσμό του σχολείου;» πραγματοποιείται μετάβαση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης διπλωματικής διατριβής, το οποίο αφορά την απόπειρα δημιουργίας διαπολιτισμικής κουλτούρας και επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Λέσβο. Είναι η πρώτη φορά μέχρι στιγμής που λείπει το θετικό άκρο από τις απαντήσεις. Πιο αναλυτικά, η θετική στάση συγκέντρωσε μόλις το 10,81% ενώ η αρνητική στάση αθροιστικά ανήλθε στο 38,74%, δηλαδή κατέχει την πλειοψηφία. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ένας στους δύο δεν έλαβε θετική ή αρνητική θέση στο παραπάνω ερώτημα, ποσοστό που αποτελεί το μεγαλύτερο μέχρι στιγμής για την κατηγορία της ουδέτερης στάσης.

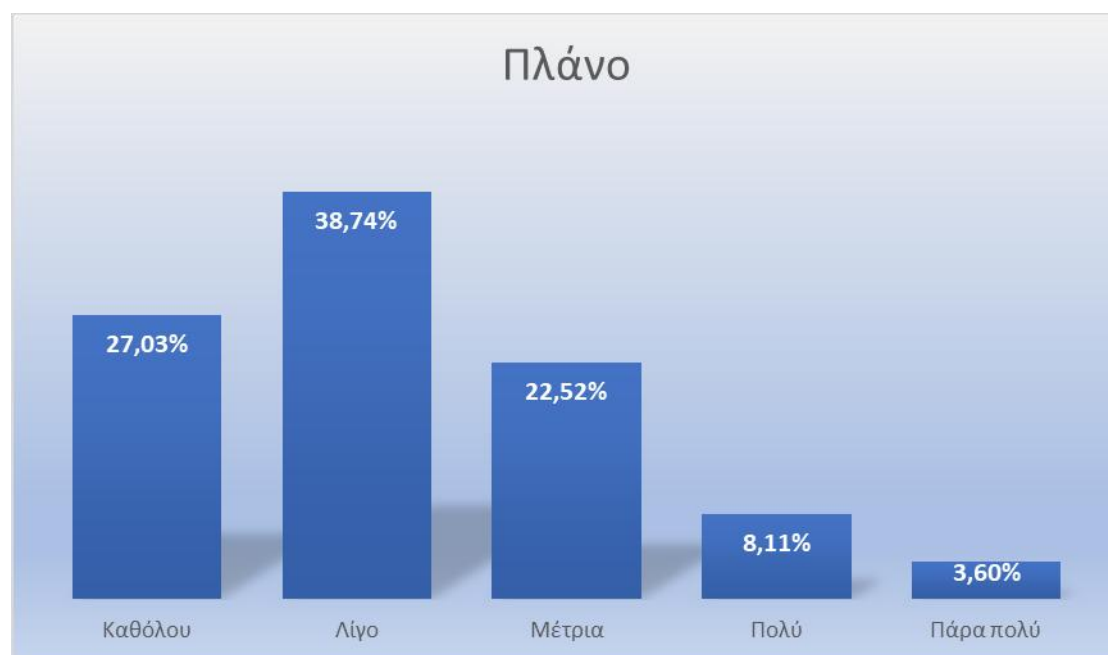
Υπάρχει επιτυχία στην προσπάθεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο που υπηρετείτε;



Γράφημα 10: Επιτυχία εκεί που υπηρετείτε

Επί του συγκεκριμένου σημείου ο σκοπός ήταν να καταστεί σαφές το αν υπάρχει επιτυχία στην απόπειρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο που υπηρετεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη γνώμη του. Με βάση το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πως υπάρχει κανονική κατανομή με το μεγαλύτερο ποσοστό να βρίσκεται στη στάση «μέτρια» με 45,95%. Η αρνητική στάση είναι δεύτερη σε προτίμηση με 27,03% και τρίτη σε προτίμηση είναι η επιλογή «πολύ» με 18,92%. Οι ακραίες θέσεις αθροιστικά συγκεντρώνουν το 8% του δείγματος. Οι απαντήσεις, ενώ οπτικά ακολουθούν κανονική κατανομή, το ζήτημα των υποθέσεων και των στατιστικών ελέγχων είναι αυτό που μπορεί να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει την αρχική τοποθέτηση. Με άλλα λόγια, στο ζήτημα της επιτυχούς εφαρμογής διαπολιτισμικών δράσεων σε κάθε σχολείο ίσως υποθέταμε τη μετριότητα βάσει εμπειρίας στον κλάδο, γεγονός που θα επιβεβαιωνόταν από τις απαντήσεις αλλά στόχος δεν παύει να είναι μια κατανομή με συγκέντρωση στο θετικό άκρο.

Κατά πόσο υπάρχει προγραμματισμένο πλάνο διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολείο που υπηρετείτε;



Γράφημα 11: Πλάνο

Η συγκεκριμένη ερώτηση αφορά το προγραμματισμένο πλάνο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο όπου εργάζεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Στο παρόν σημείο είναι η πρώτη φορά που παρατηρείται έντονη συγκέντρωση στο αρνητικό άκρο με τις επιλογές «καθόλου» και «λίγο» να συγκεντρώνουν ποσοστά 27,03% και 38,74% αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά της κλίμακας Likert, οι επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκεντρωτικά ανέρχονται σε κάτι λίγο περισσότερο από 10%, αφήνοντας ένα μη αμελητέο ποσοστό της τάξεως του 22,52% στην ουδέτερη στάση. Συνεπώς, καθίσταται σαφές πως το προγραμματισμένο πλάνο διαπολιτισμικών δράσεων είναι μάλλον κάτι σπάνιο ή μη αποτελεσματικό, και αυτό σε περίπτωση που υπάρχει όντως.

Κατά πόσο πιστεύετε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα στη Λέσβο;



Γράφημα 12: Έμπρακτα στη Λέσβο

Το ερώτημα αυτό άπτεται του ζητούμενου της έμπρακτης επιδίωξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Λέσβο και αποτελεί το τελευταίο από τα ερωτήματα που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Αρχικά, εκ πρώτης όψεως παρατηρείται πως το θετικό άκρο λείπει ενώ η πιο ήπια θετική στάση συγκέντρωσε το 16,22%. Η επιλογή «μέτρια» ανήλθε στο 26,13% ενώ η επιλογή «λίγο» και «καθόλου» αθροιστικά συγκέντρωσαν το 57,66%, δηλαδή περισσότερο από το μισό δείγμα, καταδεικνύοντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Λέσβο μάλλον παρουσιάζει αδυναμίες στην εφαρμογή.

Στο σχολείο που εργάζεστε σε τι βαθμό οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλονται στην πρόθεση της σχολικής ηγεσίας;



Γράφημα 13: Πρόθεση της σχολικής ηγεσίας

Στο σημείο αυτό ξεκινάει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τον εντοπισμό της πρόθεσης για διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στους φορείς που είναι σε θέση να την προσφέρουν. Έκπληξη προκαλεί εξ αρχής το γεγονός πως το 42,34% βρίσκεται στο αρνητικό άκρο και μάλιστα στην επιλογή «καθόλου», αποδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν παρατηρούν δράσεις διαπολιτισμικότητας που να εκκινούνται από πρωτοβουλίες της σχολικής ηγεσίας. Πλείστοι οι προβληματισμοί σχετικά με το διαμορφωμένο ποσοστό καθώς αντιληπτό γίνεται μόνο το αποτέλεσμα και όχι οι αιτίες αυτού. Το νομικό πλαίσιο, οι οδηγοί και οι κατευθυντήριες γραμμές μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά σε κάθε σχολική μονάδα. Ποσοστά μεταξύ 10% και 20% διαμοιράζονται ανάμεσα στις πολλαπλές επιλογές «λίγο», «μέτρια», «πολύ» και «πάρα πολύ». Το μεγαλύτερο εξ αυτών παρατηρείται στην επιλογή «λίγο» ενώ το μικρότερο στο θετικό άκρο.

Στο σχολείο που εργάζεστε σε τι βαθμό οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλονται στην πρόθεση των εκπαιδευτικών;



Γράφημα 14: Πρόθεση των εκπαιδευτικών

Στο συγκεκριμένο σημείο εξετάστηκε ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί δρουν προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της αποδοχής στη διαφορετικότητα. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (45,05%) θεωρούν πως στο επαγγελματικό τους περιβάλλον οι δάσκαλοι στοχεύουν και προσπαθούν για τη συμπερίληψη και την άμβλυση των διαφορών. Ίσα ποσοστά (15,32%) διαμοιράζονται η ουδέτερη στάση και η ήπια αρνητική. Τα άκρα ξεπερνούν κατά ελάχιστα το 10% ενώ μεταξύ τους έχουν διαφορά λιγότερη από 1%.

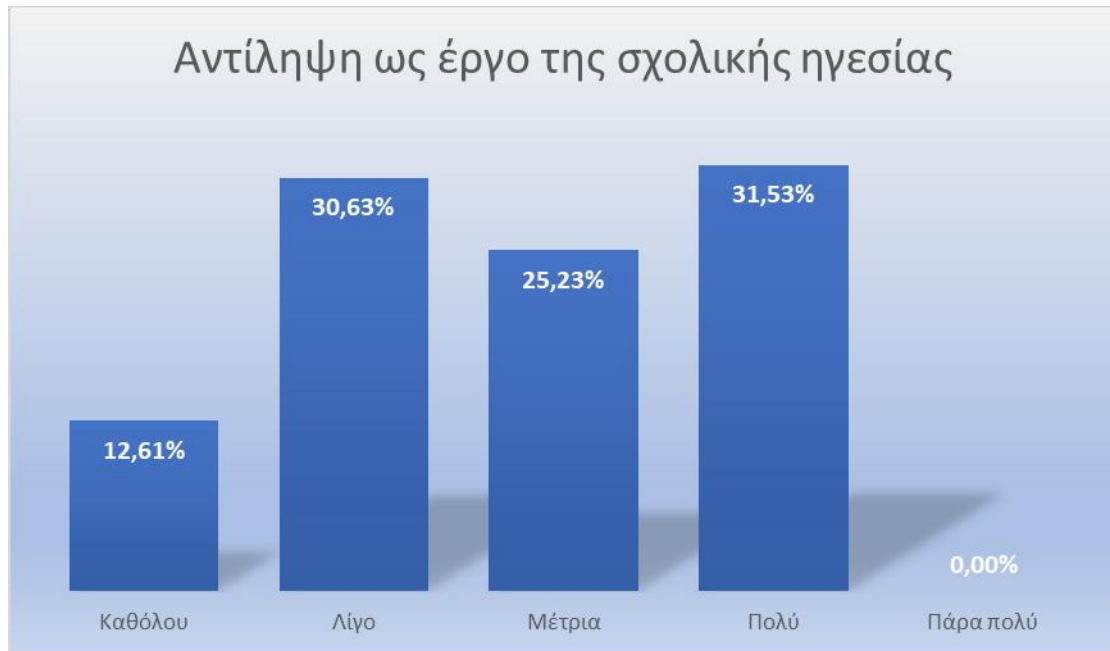
Κατά πόσο θεωρείτε πως η σχολική ηγεσία αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έργο αποκλειστικά του εκπαιδευτικού;



Γράφημα 15: Αντίληψη ως έργο του εκπαιδευτικού

Εκτός από την αντίληψη σχετικά με την προσωπική υποχρέωση για δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίθηκε σκόπιμη να μελετηθεί και η αντίληψη των ομάδων σχετικά με την υποχρέωση των υπόλοιπων προς αυτήν την κατεύθυνση. Πιο αναλυτικά το 37% του δείγματος δεν έλαβε αρνητική ή θετική θέση σχετικά με το αν η σχολική ηγεσία επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με την αρμοδιότητα που αναφέρεται παραπάνω. Σχετικά με τη θετική και αρνητική τοποθέτηση μπορεί να ειπωθεί πως τα ποσοστά είναι παρόμοια, οδηγώντας σε αδυναμία επιβεβαίωσης της υπόθεσης περί αποκλειστικότητας ή μη του εκπαιδευτικού προς τις αντίστοιχες δράσεις. Τα δε άκρα διαμορφώνουν περίπου το ένα τρίτο του δείγματος με 12,61% στο αρνητικό και 16,22% στο θετικό.

Κατά πόσο θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έργο αποκλειστικά της σχολικής ηγεσίας;



Γράφημα 16: Αντίληψη ως έργο της σχολικής ηγεσίας

Αντίστοιχα, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και το αντίστροφο του παραπάνω ερωτήματος και πλέον οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για το έργο αυτό ως αρμοδιότητα της ηγεσίας. Ανάμεσα στις απαντήσεις τους δεν υπάρχει το ακραία θετικό άκρο ενώ ταυτόχρονα οι υπόλοιπες απαντήσεις παρουσιάζουν έντονη διασπορά. Συγκεκριμένα, μέτρια θετική αλλά και αρνητική στάση έλαβε το 30% του δείγματος για εκάστη απάντηση. Τέλος, άξια αναφοράς είναι και η ακραία αρνητική στάση που αντιπροσωπεύει το 12,61% των ερωτηθέντων. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως δεν υπάρχει τοποθέτηση η οποία συγκέντρωσε την πλειονότητα των συναδέλφων, καθιστώντας αδύνατη την εξαγωγή συμπερασμάτων για το εν λόγω ζήτημα.

Κατά πόσο παρέχονται ίσες ευκαιρίες στους μαθητές στο σχολείο που εργάζεστε;



Γράφημα 17: Ίσες ευκαιρίες

Στη συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε στο επίκεντρο η πιο βασική ομάδα μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, αυτή των μαθητών. Το ζήτημα της αποδοχής στηρίζεται κατ'εξοχήν στην παροχή ίσων ευκαιριών και αυτό αποτέλεσε ερώτημα σχετικά με το αν οι τελευταίες παρέχονται στους μαθητές των σχολείων στο οποίο υπηρετεί το δείγμα. Αξίζει να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί την πρώτη από το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους δομικούς άξονες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως περίπου το μισό δείγμα θεωρεί πως σε πολύ μεγάλο βαθμό οι μαθητές δέχονται ίσες ευκαιρίες. Αντίστοιχα, θετικό είναι πως απουσιάζει πλήρως το αρνητικό άκρο. Περίπου το ένα τρίτο κρίνει ως μέτρια την προσφορά ευκαιριών ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως περιθώριο πολύ μεγάλο προς βελτίωση. Ολοκληρώνοντας, το 18,92% του δείγματος κρίνει πως παρέχονται πάρα πολλές ίσες ευκαιρίες στους μαθητές, αποδεικνύοντας πως η συμπερίληψη και αποδοχή μπορεί να γίνει πραγματικότητα.

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτελεί το πιο ζωτικό εργαλείο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;



Γράφημα 18: Διδασκαλία Ελληνικών

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντοπίστηκε η σημαντικότητα της γλώσσας ως εργαλείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πλήθος επιστημόνων έχουν συνδέσει το βασικό εργαλείο επικοινωνίας με την ουσιαστική διάδραση μεταξύ των ανθρώπων. Περίπου οι 7 στους 10 έλαβαν θετική στάση είτε μετριοπαθώς είτε ακραία ενώ ουδέτερη στάση εξέφρασε το 15,32%. Λίγο λιγότερο από το 10% συγκέντρωσαν οι αρνητικές τοποθετήσεις ισόποσα κατανεμημένες. Ασφαλώς, υπάρχουν κι άλλα εργαλεία επικοινωνίας και ίσως οι συγκεκριμένοι συνάδερφοι θεωρούν πως εκείνα είναι πιο άμεσα από τη γλώσσα που απαιτεί χρόνο για την κατάκτηση.

Πόσο σημαντική θεωρείτε την καταπολέμηση των στερεοτύπων ως μέσου επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης;



Γράφημα 19: Καταπολέμηση Στερεοτύπων

Μέχρι στιγμής ως άξονες έχουν εξεταστεί οι ίσες ευκαιρίες και η χρήση της γλώσσας. Αναλογιζόμενοι την ανθρώπινη εμπειρία μέσα από τη ζωή κρίθηκε σκόπιμη η μελέτη των στερεοτύπων ως μεθόδου άμβλυνσης των φαινομένων κοινωνικής παθογένειας. Φαίνεται πως οι συμμετέχοντες κρίνουν τις προκαταλήψεις ως τον πιο σημαντικό παράγοντα κοινωνικών αδυναμιών και σε ποσοστό περίπου 90% έλαβαν θετική στάση στην καταπολέμηση αυτών προς την επίτευξη κοινωνικής ισότητας. Η παρούσα στάση προσιδιάζει με το θεωρητικό τμήμα, που αντιμετωπίζει την καταπολέμηση των στερεοτύπων ως μορφή αποδοχής. Η απουσία ακραία αρνητικής άποψης καταρρίπτει την εμφάνιση εμπάθειας απέναντι στη διαφορετικότητα, ενώ η μέτρια και μερικώς αρνητική στάση ξεπερνούν κατά λίγο το 10% αφήνοντας περιθώρια προς βελτίωση στο εν λόγω ζήτημα.

Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ανεξαρτήτως της προέλευσης των μαθητών αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο επίτευξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;



Γράφημα 20: Εφαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος ανεξαρτήτως εθνικότητας

Στο παρόν τμήμα εξετάστηκε η ικανότητα του αναλυτικού προγράμματος να επιτύχει την πραγματική ισότητα. Μέσα από μία κανονική κατανομή του δείγματος καταδεικνύεται πως ορισμένοι συνάδερφοι λαμβάνουν θετική (22,52% και 15,32%) στάση, ενώ η αρνητική στάση σχεδόν ταυτίζεται αθροιστικά (9,01% και 22,52%). Τέλος, ουδέτερη θέση λαμβάνει περίπου το ένα τρίτου του δείγματος.

Κατά πόσο οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζονται σε Οδηγία ή Εγκύκλιο του αρμόδιου Υπουργείου;



Γράφημα 21: Στηρίζονται στην Εγκύκλιο

Σε αυτό το σημείο υπάρχει μετάβαση στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της ανά χειρας διπλωματικής. Το τελευταίο αυτό ερώτημα αφορά το επίσημο πλαίσιο καθορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά, λοιπόν, κρίθηκε ορθό να παρατεθεί το ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζονται σε Οδηγία ή Εγκύκλιο του αρμόδιου Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν το δείγμα παρουσίασαν διασπορά. Πιο συγκεκριμένα, περίπου το μισό δείγμα έχει λάβει ήπια ή ακραία θετική στάση (45,95% και 3,6% αντίστοιχα), επιβεβαιώνοντας πως οι σχολικές δράσεις στηρίζονται στο νομικό πλαίσιο του αρμόδιου Υπουργείου, με όποια μορφή και αν παίρνει ~~αυτό βάσει~~. Περίπου ο ένας στους 5 δεν έλαβε αρνητική ή θετική θέση και παράλληλα η αρνητική στάση συγκέντρωσε υψηλά ποσοστά, που ξεπερνούν κατά λίγο το 30%.

Υπάρχει ακρίβεια στην υλοποίηση των κινήσεων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα;



Γράφημα 22: Ακρίβεια στην υλοποίηση

Στο συγκεκριμένο σημείο επιλέχθηκε να εξεταστεί όχι μόνο η ύπαρξη πρόβλεψης αλλά και η τυπικότητα κατά την υλοποίηση. Η ουδέτερη στάση κυριαρχεί στις απαντήσεις με 42,34% αναδεικνύοντας μία ασάφεια σχετικά με την ακρίβεια στην υλοποίηση. Θετική τοποθέτηση έλαβε περίπου το ένα πέμπτο του δείγματος ενώ διπλάσιοι από αυτούς τοποθετήθηκαν αρνητικά, επιβεβαιώνοντας τη διστακτικότητα της ουδέτερης στάσης και καταδεικνύοντας αδυναμία ορθής εφαρμογής των δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατά πόσο θεωρείτε ότι το ισχύον νομικό πλαίσιο επηρεάζει θετικά την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας;



Γράφημα 23: Θετικό θεσμικό πλαίσιο

Σε παρόμοιο κλίμα με την προηγούμενη ερώτηση η οπτική της παρούσης εναρμονίζεται με τη νομική διάσταση του ερευνητικού ερωτήματος και πιο συγκεκριμένα στο κατά πόσον το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στο παρόν επηρεάζει παραγωγικά την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας. Επικρατούσα είναι η μέτρια άποψη για μία ακόμη φορά με 41,44% των συμμετεχόντων να μην λαμβάνει θετική ή αρνητική θέση σχετικά με τη θετική επίδραση του νομικού πλαισίου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παράλληλα, η αρνητική στάση με ποσοστό 4,50% στο άκρο της και 27,03% στην πιο ήπια μορφή της καταδεικνύει τη δυσφορία των εκπαιδευτικών απέναντι στην απόδοση του νομικού πλαισίου στο εν λόγω ζήτημα. Σχετικά συγγενικό αριθμητικό αποτέλεσμα λαμβάνει και η θετική στάση, καθιστώντας αδύνατη την εξαγωγή διαυγούς συμπεράσματος στην υπό εξέταση ερώτηση.

Υπάρχει πρόβλεψη κατάρτισης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους σχολικούς ηγέτες;



Γράφημα 24: Πρόβλεψη κατάρτισης

Στο τέλος του ερωτηματολογίου εξετάζεται η πρόβλεψη για την κατάρτιση των σχολικών ηγετών πάνω στα καίρια θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η ερώτηση ως επιστέγασμα του ερευνητικού εργαλείου είναι πως εκφράζει τη μελλοντική σκοπιά του θέματος και μάλιστα από το πιο ισχυρό σημείο αναφοράς του σχολικού περιβάλλοντος, την ηγεσία. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η διαπολιτισμικότητα προβλέπεται στα πλαίσια κατάρτισης. Ωστόσο, αφορά το πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης και ενδεχομένως να τείνει να χωλαίνει σε σημεία (Ακριτίδης, Ανθόπουλος, & Παπαδόπουλος, 2005). Εκ πρώτης όψεως, έκπληξη προκαλεί πως δεν υπάρχει ακραία θετική στάση ενώ η ακραία αρνητική συγκεντρώνει ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσό της τάξεως του 36,04%. Αθροιστικά με τη μέτρια αρνητική στάση (10,81%) ξεπερνάει τη μεγαλύτερη συγκέντρωση που παρατηρείται στην ερώτηση, αυτή της μέτριας τοποθέτησης (41,44%). Πρακτικά, οι συμμετέχοντες επιθυμούν ισχυρότερη πρόβλεψη για την κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικότητας για τους ηγέτες των σχολικών μονάδων. Ολοκληρώνοντας, το 11,71% των συμμετεχόντων τοποθετήθηκε θετικά για το εν λόγω ζήτημα.

4.2.2. Επαγωγική Στατιστική

Καθώς ο απώτερος στόχος μιας ερευνητικής εργασίας είναι η εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, στο παρόν υποκεφάλαιο θα υπάρξει περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να καταστούν σαφή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού (Kuhar, 2010).

Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια θα υπάρξει έλεγχος εσωτερικής συνοχής του εργαλείου της έρευνας (συντελεστής Cronbach's alpha), που χρησιμοποιείται για να εκτιμήσει τη συνέπεια των απαντήσεων ενός συνόλου ερωτήσεων (στοιχείων) όπως και ορισμένοι συσχετισμοί μεταβλητών (crosstabulation).

4.2.2.1. Cronbach Alpha

Έπειτα από την παρουσίαση των συγκεντρώσεων σε κάθε εναλλακτική επιλογή του συνόλου των ερωτήσεων, για τους 111 συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, αξίζει να διερευνηθεί και ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Η εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής αφορά το βαθμό που τα αντικείμενα/ καταγραφές συμβάλλουν στην τελική μέτρηση και στην εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων για την υπό εξέταση έννοια. Ο βασικός συντελεστής για την μέτρηση της εσωτερικής συνοχής θεωρείται ο δείκτης Cronbach alpha σε μελέτες με εναλλακτικές επιλογές απαντήσεων άνω των 2. Ο συντελεστής υπολογίζεται από τις μετρήσεις των αποτελεσμάτων μέσω του τύπου:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{c}}{\bar{v} + (N - 1) \cdot \bar{c}}$$

- N = αριθμός των αντικειμένων
- \bar{c} = μέση συμμεταβλητότητα ανάμεσα στα στοιχεία
- \bar{v} = μέση διακύμανση

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένη εργασίας ο δείκτης Cronbach κινήθηκε στα αποδεκτά όρια. Ο πίνακας που ακολουθεί είναι η εκτιμώμενη τιμή μέσα από το SPSS:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	111	100
	Excluded ^a	0	0
	Total	111	100
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Πίνακας 1: Case Processing Summary

Ο πίνακας αυτός του output δίνει πληροφορίες σχετικά με την πληρότητα των απαντημένων ερωτημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για την εκτίμηση του δείκτη. Όπως φαίνεται, κανένα από τα αντικείμενα δεν επηρεάστηκε από την αποχή των συμμετεχόντων οπότε παρουσιάζεται άρτιο το δείγμα των 111 εκπαιδευτικών, δίνοντας ποσοστό 100%. Αξίζει να σημειωθεί πως χρησιμοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις, πλην των δημογραφικών, χωρίς να εξεταστεί ο δείκτης μεμονωμένα για κάθε υποκατηγορία του ερωτηματολογίου. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πως οι εκτιμήσεις των υποκατηγοριών θα έδιναν πέντε διαφορετικούς δείκτες δημιουργώντας έναν όγκο πληροφοριών που ξεφεύγει από τα όρια της συγκεκριμένης εργασίας.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,891	0,9	20

Πίνακας 2: Reliability Statistics

Ο δεύτερος πίνακας δίνει την εκτίμηση του δείκτη ο οποίος διαμορφώνεται στο 0.891 για τις 20 συμμετέχουσες ερωτήσεις. Το τελικό συμπέρασμα υποδηλώνει αξιοπιστία στα υποκείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Λέσβο.

Ενισχυτική κίνηση γύρω από την εξέταση του Cronbach είναι η απόδοση του πίνακα σχετικά με την διαμόρφωση του δείκτη αν το εκάστοτε αντικείμενο είχε αφαιρεθεί από την μελέτη. Η διερεύνηση του δείκτη μέσα από την συγκεκριμένη σκοπιά βοηθάει τον ερευνητή να καταλάβει αν υπάρχουν συγκεκριμένα αντικείμενα που επιβαρύνουν το ερωτηματολόγιο και να τα αφαιρέσει.

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Αρμοδ_σχολ_ηγεσίας	60,04	138,781	0,401	0,753	0,889
Αρμοδ_εκπαιδευτικών	60,3	141,374	0,184	0,821	0,9
Αρμοδ_σχολικού_προγράμματος	59,91	149,683	-0,022	0,691	0,9
Εθνικό_ζήτημα	59,81	143,155	0,264	0,755	0,892
Επιδιώκεται_έμπρακτα	61,31	138,56	0,597	0,891	0,884
Επιτυχία_εκεί_που_υπηρετείτε	61,05	133,116	0,799	0,879	0,878
Προγραμματισμένο_πλάνο	61,72	134,985	0,578	0,844	0,883
Έμπρακτα_στη_Λέσβο	61,51	134,434	0,682	0,894	0,881
Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	61,64	126,778	0,688	0,894	0,879
Πρόθεση_εκπαιδευτικών	60,63	134,09	0,517	0,783	0,885
Αντίληψη_έργο_εκπαιδευτικού	60,84	141,719	0,24	0,762	0,895
Αντίληψη_έργο_ηγεσίας	61,19	135,773	0,552	0,856	0,884
Ίσες_ευκαιρίες	60,18	138,895	0,534	0,868	0,885
Διδασκαλία_ελληνικών	59,94	135,805	0,534	0,891	0,885
Καταπολέμηση_στερεοτύπων	59,45	138,323	0,582	0,835	0,884
v1	60,82	130,84	0,658	0,778	0,881
Στηρίζονται_Εγκύκλιο	60,82	133,931	0,599	0,932	0,883
Ακρίβεια_στην_υλοποίηση	61,23	131,067	0,783	0,922	0,878
v2	60,95	131,379	0,777	0,941	0,878
Πρόβλεψη_κατάρτισης	61,66	133,973	0,601	0,847	0,883

Πίνακας 3: Item-Total Statistics

Βάσει των ανωτέρω, οι αποκλίσεις θα ήταν της τάξεως του 0,014 στο μέγιστο και ως εκ τούτου κρίνονται αμελητέες. Με άλλα λόγια, κρίνεται πως οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου ήταν εύστοχες και παρουσίασαν συνοχή μεταξύ τους.

4.2.2.2. Crosstabulations

Τα crosstabulations αποτελούν πάγιο εργαλείο του SPSS και είναι μια βασική τεχνική για την εξέταση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Είναι πίνακες διπλής εισόδου δεδομένων ή αλλιώς πίνακες διαξονικής ταξινόμησης. Χρησιμοποιώντας μία μεταβλητή στον κάθετο άξονα και μία μεταβλητή στον οριζόντιο απεικονίζει σύνολα και ποσοστά σε κάθε πιθανή τιμή της μεταβλητής (IBM, 2016).

Αρμοδ_σχολ_ηγεσίας * Έμπρακτα_στη_Λέσβο Crosstabulation						
Count						
		Έμπρακτα_στη_Λέσβο				Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Αρμοδ_σχολ_ηγεσίας	Καθόλου	5	0	0	0	5
	Λίγο	0	4	4	4	12
	Μέτρια	0	4	0	0	4
	Πολύ	0	30	17	10	57
	Πάρα πολύ	12	9	8	4	33
Total		17	47	29	18	111

Πίνακας 4: Αρμοδ_σχολ_ηγεσίας * Έμπρακτα_στη_Λέσβο Crosstabulation

Στον παρόντα πίνακα οριζόντια υπάρχουν οι τιμές της μεταβλητής σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας, ενώ κάθετα υπάρχει η ερώτηση σχετικά με τον αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα στη Λέσβο. Όπως προκύπτει από τις παραπάνω συγκεντρώσεις στο πλέγμα διακρίνεται πως η απόλυτη πλειονότητα του δείγματος είναι συγκεντρωμένη στην επιλογή «πολύ» στον οριζόντιο άξονα και περίπου το μισό δείγμα επιλέγει την τιμή «λίγο στον κάθετο άξονα», δημιουργώντας μία υψηλή συγκέντρωση της τάξεως του 30% περίπου. Αυτού του είδους η συγκέντρωση δεν είναι αμελητέα και υποδεικνύει πως, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται πως είναι αρμοδιότητα της ηγεσίας, δυστυχώς δεν επιδιώκεται έμπρακτα στη Λέσβο. Ένα άλλο μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 10% ενισχύει ακόμη περισσότερο της άποψη αυτή καθώς οι απαντήσεις έχουν δοθεί με ακραίες επιλογές, υποδεικνύοντας πως, ενώ η διαπολιτισμική

εκπαίδευση είναι κατά πολύ αρμοδιότητα της ηγεσίας δεν εφαρμόζεται καθόλου έμπρακτα στη Λέσβο. Ουσιαστικά, βάσει αυτού του συσχετισμού προκύπτει πως δεν υπάρχει ισχυρή διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Λέσβο, που τουλάχιστον οφείλεται στη σχολική ηγεσία.

Ένα άλλο ζεύγος μεταβλητών που κρίθηκε σκόπιμο να συνεξεταστεί είναι η έμπρακτη αρωγή της σχολικής ηγεσίας σε συνδυασμό με το νομικό πλαίσιο. Έτσι, η πρώτη μεταβλητή τέθηκε οριζόντια και η δεύτερη τέθηκε κάθετα.

Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας * Στηρίζονται_Εγκύκλιο Crosstabulation								
			Στηρίζονται_Εγκύκλιο					Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	Καθόλου	Count	10	21	8	4	4	47
		% within Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	21,30%	44,70%	17,00%	8,50%	8,50%	100,00%
		% within Στηρίζονται_Εγκύκλιο	100,00%	84,00%	38,10%	7,80%	100,00%	42,30%
		% of Total	9,00%	18,90%	7,20%	3,60%	3,60%	42,30%
	Λίγο	Count	0	4	8	8	0	20
		% within Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	0,00%	20,00%	40,00%	40,00%	0,00%	100,00%
		% within Στηρίζονται_Εγκύκλιο	0,00%	16,00%	38,10%	15,70%	0,00%	18,00%
		% of Total	0,00%	3,60%	7,20%	7,20%	0,00%	18,00%
	Μέτρια	Count	0	0	0	17	0	17
		% within Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
		% within Στηρίζονται_Εγκύκλιο	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	0,00%	15,30%
		% of Total	0,00%	0,00%	0,00%	15,30%	0,00%	15,30%
	Πολύ	Count	0	0	5	12	0	17
		% within Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	0,00%	0,00%	29,40%	70,60%	0,00%	100,00%
		% within Στηρίζονται_Εγκύκλιο	0,00%	0,00%	23,80%	23,50%	0,00%	15,30%
		% of Total	0,00%	0,00%	4,50%	10,80%	0,00%	15,30%
Πάρα πολύ	Count	0	0	0	10	0	10	
	% within Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	
	% within Στηρίζονται_Εγκύκλιο	0,00%	0,00%	0,00%	19,60%	0,00%	9,00%	
	% of Total	0,00%	0,00%	0,00%	9,00%	0,00%	9,00%	
Total	Count	10	25	21	51	4	111	
	% within Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας	9,00%	22,50%	18,90%	45,90%	3,60%	100,00%	
	% within Στηρίζονται_Εγκύκλιο	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
	% of Total	9,00%	22,50%	18,90%	45,90%	3,60%	100,00%	

Πίνακας 5: Πρόθεση_σχολ_ηγεσίας * Στηρίζονται_Εγκύκλιο Crosstabulation

Το γεγονός πως το μεγαλύτερο ποσοστό ταύτισης που καταγράφηκε είναι το 18,9% υποδεικνύει πως ενδεχομένως η σύνδεση να μην είναι ιδιαίτερα ισχυρή ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ωστόσο να υπάρχει. Συγκεκριμένα, βάσει του παραπάνω πίνακα προκύπτει πως το 42% θεωρεί πως στο σχολείο στο οποίο εργάζεται οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν οφείλονται στην πρόθεση της σχολικής ηγεσίας. Αυτό το ποσοστό είναι μεγάλο. Από αυτό το ποσοστό δε, περίπου το μισό θεωρεί πως οι δράσεις στηρίζονται στο νομικό πλαίσιο, δηλαδή στην Εγκύκλιο σε πολύ μικρό βαθμό. Συνεπώς, προκύπτει πως οι δράσεις της σχολικής ηγεσίας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ούτε προβλέπονται ούτε στηρίζονται από το νομικό πλαίσιο, αλλά οι σχολικοί ηγέτες άλλοτε προβαίνουν σε ενέργειες και άλλοτε όχι, κάτι το οποίο θεωρείται και αναμενόμενο βάσει της ελευθερίας του νομικού πλαισίου. Συμπέρασμα των παραπάνω ενδεχομένως να είναι το γεγονός πως το νομικό πλαίσιο θα έπρεπε να είναι ρητό και δεσμευτικό ως προς όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και ολόκληρη τη διαδικασία.

Ο τρίτος και τελευταίος πίνακας διαξονικής ταξινόμησης αφορά τις μεταβλητές του θετικού νομικού πλαισίου και το κατά πόσο έχουν επιτυχία οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Λέσβου στα οποία υπηρετούν οι μονάδες του δείγματος. Η πρώτη μεταβλητή τέθηκε οριζόντια και η δεύτερη κάθετα.

Θετικό_νομικό_Πλαίσιο * Επιτυχία_εκεί_που_υπηρετείτε Crosstabulation								
			Επιτυχία_εκεί_που_υπηρετείτε					Total
			Καθόλο υ	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Θετικό νομικό Πλαίσι ο	Καθόλο υ	Count	5	0	0	0	0	5
		% within Θετικό_νομικό_Πλαίσιο	100,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00 %
		% within Επιτυχία_εκεί_που_υπηρε τείτε	100,00 %	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,50%
		% of Total	4,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4,50%
	Λίγο	Count	0	26	4	0	0	30
		% within Θετικό_νομικό_Πλαίσιο	0,00%	86,70%	13,30%	0,00%	0,00%	100,00 %
		% within Επιτυχία_εκεί_που_υπηρε τείτε	0,00%	86,70%	7,80%	0,00%	0,00%	27,00%
		% of Total	0,00%	23,40%	3,60%	0,00%	0,00%	27,00%
	Μέτρια	Count	0	4	26	12	4	46
		% within Θετικό_νομικό_Πλαίσιο	0,00%	8,70%	56,50%	26,10%	8,70%	100,00 %
		% within Επιτυχία_εκεί_που_υπηρε τείτε	0,00%	13,30%	51,00%	57,10%	100,00 %	41,40%
		% of Total	0,00%	3,60%	23,40%	10,80%	3,60%	41,40%
	Πολύ	Count	0	0	16	4	0	20
		% within Θετικό_νομικό_Πλαίσιο	0,00%	0,00%	80,00%	20,00%	0,00%	100,00 %
		% within Επιτυχία_εκεί_που_υπηρε τείτε	0,00%	0,00%	31,40%	19,00%	0,00%	18,00%
		% of Total	0,00%	0,00%	14,40%	3,60%	0,00%	18,00%
	Πάρα πολύ	Count	0	0	5	5	0	10
		% within Θετικό_νομικό_Πλαίσιο	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	100,00 %
		% within Επιτυχία_εκεί_που_υπηρε τείτε	0,00%	0,00%	9,80%	23,80%	0,00%	9,00%
		% of Total	0,00%	0,00%	4,50%	4,50%	0,00%	9,00%
Total	Count	5	30	51	21	4	111	
	% within Θετικό_νομικό_Πλαίσιο	4,50%	27,00%	45,90%	18,90%	3,60%	100,00 %	
	% within Επιτυχία_εκεί_που_υπηρε τείτε	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	
	% of Total	4,50%	27,00%	45,90%	18,90%	3,60%	100,00 %	

Πίνακας 6: Θετικό_νομικό_Πλαίσιο * Επιτυχία_εκεί_που_υπηρετείτε Crosstabulation

Βάσει, λοιπόν, των ανωτέρων δεδομένων, προκύπτει πως μεγάλες συγκεντρώσεις διακρίνονται στα ζεύγη «λίγο» - «λίγο» και «μέτρια» - «μέτρια», υποδεικνύοντας μια παρόμοια κατανομή και μια κανονικότητα. Πιο αναλυτικά, περίπου το μισό δείγμα είναι ισομερώς κατανεμημένο ανάμεσα στα προαναφερθέντα ζεύγη και κρίνει ότι το νομικό πλαίσιο καθώς και η επιτυχία τείνουν στο αρνητικό, αν όχι στο ουδέτερο άκρο. Πρακτικά, λοιπόν, η αδυναμία του νομικού πλαισίου αντικατοπτρίζεται και στην πράξη μέσα από την έλλειψη φανεράς και μετρήσιμης επιτυχίας στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία στα οποία υπηρετεί το δείγμα στη Λέσβο. Βάσει των αριθμητικών δεδομένων έχουν προκύψει συγκεντρώσεις πανομοιότυπες σε δύο σημεία, το ελαφριά αρνητικό και το ουδέτερο, και ως εκ τούτου δεν υπάρχει καταληκτικό συμπέρασμα. Συνεπώς, σε μελλοντικό χρόνο και πλαίσιο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ή πιθανή συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών, διότι αντικατοπτρίζουν την εφαρμογή στην πράξη ζητημάτων αφηρημένου χαρακτήρα.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα διπλωματική διατριβή αποπειράθηκε να απαντήσει στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται αμέσως παρακάτω μέσα από τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας. Για την καλύτερη οπτικοποίηση και ροή ανάγνωσης θα υπάρξει παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων ανά παράγραφο όπου αμέσως μετά το ερευνητικό ερώτημα θα παρατίθεται συνοπτικά και η απάντησή του, όπως έχει προκύψει από τα αποτελέσματα.

1) Τίνος αρμοδιότητα είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση; Σε αυτό το ζήτημα φαίνεται πως υπάρχει μία σύγκλιση απόψεων αναφορικά με την ευθύνη καθώς φαίνεται πως μοιράζεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σχολική ηγεσία, νομικό πλαίσιο και εθνική πολιτική. Ουσιαστικά, ενώ φαίνεται πως υπάρχει μεγάλη σημαντικότητα ο καθένας μάλλον θεωρεί πως είναι αυτονόητη η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ως εκ τούτου δεν αφιερώνεται ο δέων χρόνος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

2) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί προϊόν της σχολικής ηγεσίας ή αποτέλεσμα της προσπάθειας του εκπαιδευτικού; Καθώς η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση πάντα, φαίνεται πως και στη συγκεκριμένη περίπτωση συμβαίνει αυτό, καθώς υπάρχει σύμπραξη των δύο αυτών παραγόντων για την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βέβαια, η ζυγαριά απ' ό,τι φαίνεται τείνει να γέρνει προς την πλευρά των εκπαιδευτικών.

3) Είναι δυνατή η δημιουργία διαπολιτισμικής κουλτούρας και επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Λέσβο; Φαίνεται πως η διαπολιτισμική κουλτούρα και επικοινωνία στη Λέσβο δεν είναι κάτι ανέφικτο, δεδομένου ότι καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια για την επίτευξη αυτού του στόχου. Βέβαια, πάντα υπάρχει περιθώριο για βελτίωση.

4) Ποιοι είναι οι κοινοί άξονες των δράσεων προώθησης διαπολιτισμικής κουλτούρας; Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατέστη σαφές πως υπάρχουν συγκεκριμένοι άξονες στις δράσεις. Ανάμεσα σε αυτούς τους άξονες είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η καταπολέμηση των στερεοτύπων παράλληλα με την εφαρμογή των κανόνων σε όλους του μαθητές ανεξαιρέτως πολιτισμικού υπόβαθρου.

5) Υπάρχει κάποια Οδηγία, κάποια Εγκύκλιος ή κάποιο Εγχειρίδιο που να αποσκοπεί στην διαπολιτισμική εκπαίδευση; Τέλος, αναφορικά με το ζήτημα του νομικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αξίζει να αναφερθεί πως πράγματι υπάρχει πρόβλεψη ως προς το τι πρέπει να επιτευχθεί, αλλά δεν υπάρχει ακρίβεια σχετικά με τα μέσα που πρέπει να αξιοποιηθούν για αυτόν τον σκοπό. Επιπλέον, δεν φαίνεται να υπάρχει έντονο πλαίσιο κατάρτισης για τους σχολικούς ηγέτες πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα αποτελούν το επιστέγασμα του κάθε ακαδημαϊκού εγχειρήματος και ίσως να αποτελούν ένα από τα πιο ιδιαίτερα σημεία του εκπονήματος καθώς παρουσιάζουν συγκεντρωμένες τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν από την πρωτογενή έρευνα, πάντα με γνώμονα την υπάρχουσα γνώση βάσει του θεωρητικού πλαισίου.

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η ηλικία καταδεικνύει συμμετοχή νεαρότερων εκπαιδευτικών στην έρευνα, γεγονός που ίσως επιβεβαιώνεται από τη μεγαλύτερη εξοικείωση αυτών με την τεχνολογία αλλά και από το γεγονός πως οι νέοι συνάδελφοι, νεοδιορισμένοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, συνήθως αρχίζουν την καριέρα τους σε νησιωτικές περιοχές σε μεγάλο ποσοστό. Από τη διαδικασία δεν αποκλείονται η μεσαία και η μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία καθώς, τόσο στην Ακαδημία, όσο και στις σχολικές τάξεις, ο συνδυασμός εμπειρίας και ζήλου μπορεί να αποβεί καρποφόρος για κάθε συμμετέχουσα ομάδα. Το μεταπτυχιακό ως επικρατέστερος τίτλος σπουδών επιβεβαιώνει την τάση των τελευταίων ετών για επιπλέον κατάρτιση, διεύρυνση των γνώσεων και διά βίου μάθηση, γεγονός που τιμάει τους εκπροσώπους της εκπαίδευσης. Η γενική τάξη ως επικρατέστερη θέση υπηρεσίας είναι απόλυτα λογική και αναμενόμενη καθώς ο συγκεκριμένος τομέας απορροφά το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών. Τα ιδιαίτερα ποσοστά των νεοδιαμορφωμένων εργασιακών συμβάσεων αποδεικνύουν πως από την έκπτωση στην ποιότητα των νομικών εργασιακών σχέσεων έχει πληγεί και ο κλάδος της εκπαίδευσης.

Σε μεγάλο βαθμό, η αρμοδιότητα για διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδίδεται στην διοίκηση της σχολικής μονάδας, συμπέρασμα που εναρμονίζεται με την αντίστοιχη υπόθεση πάνω σε αυτό το ζήτημα. Συμπέρασμα αναμενόμενο καθώς η Διοίκηση μπορεί να εμπνεύσει και να παροτρύνει κάθε εργασιακό κρίκο μέσω της καθετοποίησης του σχολικού περιβάλλοντος

Ασφαλώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μην αποτελεί αρμοδιότητα και της ομάδας των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν αυτή τη θέση αποδεικνύοντας πως το ζήτημα της κοινωνικής εξισορρόπησης δεν είναι και δεν θα πρέπει να λογίζεται ως μονομερής αρμοδιότητα

αποκλειστικά μίας κοινωνικής ή εργασιακής ομάδας, όπως οι εκπαιδευτικοί ή οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη περί αρμοδιοτήτων, στο σημείο του Αναλυτικού Προγράμματος επίσης αναγνωρίζεται η βαρύτητά του, καθώς εκπροσωπεί το αρμόδιο Υπουργείο και γενικά το νομικό καθεστώς που διέπει ένα ζήτημα τόσο σοβαρό. Βέβαια, όλα τα παραπάνω είτε πιο έμμεσα είτε άμεσα υπάγονται εν τέλει στο κράτος και ως εκ τούτου το ίδιο δεν θα μπορούσε να μην τεθεί επί τάπητος και να μην θεωρηθεί εξίσου σημαντικός παράγοντας ευθύνης. Ουσιαστικά, αυτό που διαπιστώνεται αναφορικά με το εθνικό πλαίσιο είναι πως και η ίδια η κοινωνία βαρύνεται εξίσου με την ευθύνη της αποδοχής των ανθρώπων που παρουσιάζουν αποκλίσεις από αυτό που κατά μέσο όρο θεωρείται τυπικό. Οι παραπάνω διαπιστώσεις απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και εναρμονίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο που θέτει το ζήτημα της κοινωνικής εξισορρόπησης ως πολυπαραγοντικό και με πολλαπλούς φορείς υλοποίησης που δρουν συνεργατικά και συλλογικά, με την απουσία του ενός ή περισσοτέρων να καθιστά αδύνατη την επίτευξη του στόχου.

Σχετικά με την έμπρακτη επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από όσα συμβαίνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Οι λόγοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τόσο στο σύνολο της χώρας όσο και στη Λέσβο συγκεκριμένα η πρόθεση μένει άκαρπη είναι το ασαφές νομικό πλαίσιο, η έλλειψη χρηματοδότησης, οι περιορισμοί από τη διοίκηση και οι μικροπολιτικές σκοπιμότητες. Αυτό το συμπέρασμα της έρευνας είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς παρουσιάζει τη συνέχεια ανάμεσα στο τι θα έπρεπε να συμβαίνει (θεωρία), τι συμβαίνει (πραγματικότητα) και τι πρέπει να συμβεί (στόχος).

Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος της απογοήτευσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δόμηση προγραμματισμένων πλάνων για κοινωνικά ζητήματα. Δεν φαίνεται να υπάρχει, σύμφωνα με το δείγμα, ισχυρό πλάνο δράσεων στη Λέσβο και αυτό μειώνει τα επίπεδα ουσιαστικής επίτευξης διαπολιτισμικότητας στη Λέσβο. Ενώ το προηγούμενο σύνολο ερωτήσεων κατέδειξε πως στην αντίληψη των εκπαιδευτικών το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας αφορά όλους τους φορείς, παρόλα αυτά δεν υπάρχει οργάνωση, στόχευση και μέτρηση. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της υπό εξέταση νήσου, αξίζει να αναφερθεί ότι τα υψηλά ποσοστά κοινωνικής

ποικιλομορφίας πιθανότατα να συνδέονταν με εξοικείωση στη διαφορετικότητα και δράσεις υπέρ της αποδοχής. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν φαίνεται να συμβαίνει, εγείροντας προβληματισμούς για τόπους με λιγότερη οξύτητα στο ζήτημα, απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα περί δημιουργίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον τόπο αυτό και καταδεικνύοντας πως υπάρχει σαφές και μεγάλο περιθώριο βελτίωσης.

Ανεξάρτητα από την οργάνωση και το βαθμό επίτευξης της διαπολιτισμικότητας, κρίθηκε σημαντικό να συζητηθεί και το ζήτημα της πρόθεσης, καθώς ακόμα και αυτή αρχικά αποτελεί το βασικό βήμα προς τη βελτίωση της κοινωνικής εικόνας. Στις τοποθετήσεις του δείγματος σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι δράσεις πηγάζουν από τη σχολική ηγεσία και αντίστοιχα τους εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε μία έντονη απογοήτευση για τη Διοίκηση, η οποία φαίνεται να έχει μετατοπίσει το βάρος και την ευθύνη του έργου στους εκπαιδευτικούς.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί πως το ζήτημα δεν είναι η απόδοση ευθυνών αλλά ο εντοπισμός των τρόπων και των μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνεργατικά προς τη βελτίωση της ζωής μαθητών αλλά και γενικότερα των ανθρώπων που συνυπάρχουν σε μία κοινωνία. Το σχολείο, ως ένας από τους κεντρικότερους φορείς πολιτισμού, καλείται να διαδραματίσει τον ρόλο του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του φορέα ενημέρωσης που ξεπερνάει δυσκολίες από όπου και αν πηγάζουν. Συνεπώς, η εργασία μεν μπορεί να μελετά το ζήτημα από τη σκοπιά της σχολικής ηγεσίας, αλλά αποσκοπεί να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια κάθε ενδιαφερόμενης ομάδας.

Καθώς το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενέχει τον κίνδυνο να θεωρηθεί αφηρημένο κρίθηκε σκόπιμη η ένταξη του ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τα μέσα επίτευξης της διαπολιτισμικότητας. Αυτή η ομάδα ερωτήσεων – παραγόντων μπορεί να αποτελέσει ακόμη και εργαλείο για όσους, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχουν την πρόθεση αλλά όχι την ενημέρωση για τον τρόπο υλοποίησης. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκε η σημαντικότητα της παροχής ίσων ευκαιριών, της επικοινωνίας μέσω χρήσης κοινής γλώσσας, της καταπολέμησης των στερεοτύπων και της ίσης αντιμετώπισης στη σχολική αίθουσα, πτυχές που ερευνητικά επιβεβαιώθηκαν ως σημαντικά μέσα στην επίτευξη διαπολιτισμικής

κουλτούρας. Ιδιαίτερα η γλώσσα και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων θεωρήθηκαν εκ των ων ουκ άνευ.

Επί της παρούσης το σημείο εστίασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μεν το ίδιο το σχολείο και η Διοίκηση αλλά το νομικό πλαίσιο φαίνεται πως αποτελεί τη βάση για ένα ισχυρό οικοδόμημα όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και σε όλη την κοινωνία. Οι δράσεις διάφορων ομάδων και οι προθέσεις αυτών δεν αντικατοπτρίζονται απαραίτητα στην εφαρμογή. Πρέπει οι προτάσεις προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση που προβλέπονται σε Εγκυκλίους και άλλα επίσημα έγγραφα να είναι δεσμευτικές ως προς το αποτέλεσμα τους, τον τρόπο εφαρμογής τους, τις διαδικασίες και ίσως ακόμη και τον χρόνο. Είναι απαραίτητο, εφόσον ειδικά δεχτούμε πως είναι εθνικό ζήτημα, να παρασχεθούν όχι μόνο οι οδηγίες αλλά και τα μέσα.

Ωστόσο, προέκυψαν και περαιτέρω συμπεράσματα. Το πρώτο εξ αυτών είναι πως μάλλον δεν υπάρχει ισχυρή διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Λέσβο, που τουλάχιστον να οφείλεται στη σχολική ηγεσία. Έπειτα, προκύπτει πως οι δράσεις της σχολικής ηγεσίας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν προβλέπονται ούτε στηρίζονται από το νομικό πλαίσιο αλλά οι σχολικοί ηγέτες άλλοτε προβαίνουν σε ενέργειες και άλλοτε όχι, το οποίο θεωρείται και αναμενόμενο βάσει της ελευθερίας του νομικού πλαισίου. Συμπέρασμα των παραπάνω ενδεχομένως να είναι το γεγονός πως το νομικό πλαίσιο θα έπρεπε να είναι ρητό και δεσμευτικό ως προς όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και ολόκληρη τη διαδικασία. Επιπλέον, η αδυναμία του νομικού πλαισίου αντικατοπτρίζεται στην εφαρμογή μέσα από την έλλειψη φανερά και μετρήσιμης επιτυχίας στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία στα οποία υπηρετεί το δείγμα στη Λέσβο.

Τέλος, καθώς μέσα από την παρούσα διπλωματική εργασία και κυρίως μέσα από την πρωτογενή έρευνα που υλοποιήθηκε στα πλαίσια αυτά έχει καταστεί σαφές πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μεγάλα και διακριτά περιθώρια για βελτίωση, αξίζει να προταθούν ορισμένες ενέργειες που μπορούν να λειτουργήσουν ευνοϊκά στην επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία από αυτές τις προτεινόμενες ενέργειες είναι η δημιουργία μίας δομής με τη μορφή «σχολής γονέων» όπου οι γονείς, μαζί με τα παιδιά τους μπορούν να λαμβάνουν μέρος σε συναφείς, κατάλληλες και ενδεδειγμένες δραστηριότητες. Παράλληλα, οι υπάρχουν άλλες δράσεις που μπορούν να θεωρηθούν «καθολικές» καθώς απευθύνονται σε όλους,

όπως για παράδειγμα η προστασία του περιβάλλοντος ή η μουσική. Μέσα από μία ομάδα περιβαλλοντικών σκοπών θα μπορούσε να προκύψει μία πληθώρα δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα όπως η δένδροφύτευση ενώ η διδασκαλία της μουσικής στα πλαίσια μίας χορωδίας -«μωσαϊκού» μπορεί να δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς ισότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Τόσο τα συμπεράσματα όσο και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσαν το μέσον για τη δημιουργία προτάσεων προς έμπνευση και προβληματισμό άλλων ερευνητών. Πιο αναλυτικά, η εξέταση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της αποδοχής σε άλλα μέρη της Ελλάδας ή ακόμη και σε άλλες χώρες θα μπορούσε να διαμορφώσει έρευνες τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα αριθμητικά αλλά και ποιοτικά. Επιπρόσθετα, το σχολείο δεν αποτελεί τον μοναδικό φορέα κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης και αυτός είναι ο λόγος που κάποιος άλλος ερευνητής θα μπορούσε να μελετήσει εναλλακτικούς φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ίσως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον να παρουσίαζε μία πιο ισχυρά δομημένη μελέτη, ακόμη και σε μορφή μελέτης περίπτωσης, ώστε να καταστούν σαφή και μετρήσιμα τα εργαλεία επίτευξης της πολυπόθητης διαπολιτισμικότητας. Τέλος, τα ζητήματα της ηγεσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να εξεταστούν με δείγμα που να αφορά αποκλειστικά την ηγεσία ή, στα πλαίσια ισχυροποίησης της επιστήμης της εκπαίδευσης με περισσότερο αξιόπιστα δεδομένα, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης με περιγραφική έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα - Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Ακριτίδης, Ν., Ανθόπουλος, Κ., & Παπαδόπουλος, Σ. (2005). *Η διαπολιτισμική διάσταση στις διοικητικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας: η εμπειρία των διαπολιτισμικών της σχολικής μονάδας: η εμπειρία των διαπολιτισμικών δημοτικών σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Ανάκτηση 25 04, 2021, από thess.sch.gr: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolekpshs/EishghseisDiapolekpshs2005/i_diapolitismiki_diastasi.pdf
- Ανδρής, Ε. (2016). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 150-155). Αθήνα.
- Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). *Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση 04 18, 2021, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4338>
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Ε. Α. (1996). *Ρατσισμός κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.-Γ.Γ.Λ.Ε.
- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λέσβου. (2021). *Σχολικές μονάδες*. Ανάκτηση 10 13, 2021, από dipe-lesvou.gr: <http://dipe-lesvou.gr/info.html>
- Δραγώνα, Θ. (1997). *Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογική στρατηγική αντιμετώπισης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2009). *Δράση της ΕΕ κατά των διακρίσεων Έκθεση πεπραγμένων 2007–2008*. Λουξεμβούργο: Γενικής Διεύθυνσης Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ισότητας Ευκαιριών.

- Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 77-96.
- Μάρκου, Γ. (1999). *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μποζικά, Ε. (2015). *Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, σσ. 73-88.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νόμος 1566/1985. (άρθρο 11, παρ. 2β). Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
- Εωχέλλης, Π. (1994). Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Ανάκτηση 09 02, 2021, από https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH.pdf
- Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο*, σσ. 40-50.
- Σχισμένος, Κ. (2009). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Ανάκτηση από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos15/>
- Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (2020, 29 01). *Νόμος 2413/1996 : Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Ανάκτηση 04 25, 2021, από Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>

- Τσιναρέλης, Γ. (2004). *Γλώσσα και επικοινωνία-Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ψυχοπαίδης, Κ., Κουζέλης, Γ., & Περιστερή, Α. (1996). *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστήμων*. Αθήνα: Νήσος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Hunt, T., & Fedynich, L. (2018). Leadership: Past, Present, and Future: An Evolution of an Idea. *Journal of Arts & Humanities, Volume 08, Issue 02*, σσ. 20-26.
- Androulakis, G., Kitsiou, R., Paparoidami, E., Skourmalla, A., & Sotiropoulou, E. (2015). A case of training second language teachers online: Affordances, constraints, advantages and achievements. *ISNITE: New Issues on Teacher Education* (σσ. 257 - 264). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Arockiasamy, S. (2017). *Elective - School Management*. Ανάκτηση 05 03, 2021, από drarockiasamy.wordpress.com:
<https://drarockiasamy.files.wordpress.com/2017/01/elective-school-management-dr-arock-pdf.pdf>
- Barna, L. M. (1994). *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Bass, B. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bennis, W. (1959). Leadership Theory and Administrative Behavior: The Problem of Authority. *Administrative Science Quarterly, Vol. 4, No.3*, σσ. 259-301.
- Bohoris, G., & Vorria, E. (2008). *Leadership vs Management Business Excellence / Performance Management view*. Ανάκτηση 05 05, 2021, από ep.liu.se:
<https://ep.liu.se/ecp/026/076/ecp0726076.pdf>

- Boonstra, J. (2019, 13 10). *5 leadership qualities to succeed in multicultural organisations*. Ανάκτηση 18 04, 2021, από Do Better by Esade: <https://dobetter.esade.edu/en/leadership-qualities-success>
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka Vogele, K., Neuner, G., Rufino, R., & Teutsch, R. (2012). Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο.
- Brotto, F., Huber, J., Karwacka Vogele, K., Neuner, G., Rufino, R., & Teutsch, R. (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Στασβούργο: Council of Europe.
- Bush. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s. *Educational Management Administration & Leadership*, 27 (3), σσ. Educational Management Administration & Leadership, 27 (3).
- Bush, T., & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Cherng, H.-Y., & Davis, L. (2017). Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, σσ. 1-18.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, σσ. 14-19.
- Dervin, F. (2017). *Critical Interculturality: Lectures and Notes*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: An analysis of the German. *European Educational Research Journal*, 7, 108 - 123.
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300 - 318.
- Fidler, B. (1997). School Leadership: some keys ideas. *School Leadership and Management*, 17-1, σσ. 23-24.

- Fiegel, J. (2013). *Βασικές Ικανότητες για τη δια βίου μάθηση: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανάκτηση από http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_el.pdf
- Goodenough, W. H. (1976). Multiculturalism as the normal human experience. *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 4 - 7.
- Hall, A. (2007). *Leadership Thought Journal for Aric Hall*. Ανάκτηση 04 20, 2021, από [yumpu.com: https://www.yumpu.com/en/document/read/50106486/leadership-thought-journal-for-aric-hall-by-arichallcom](https://www.yumpu.com/en/document/read/50106486/leadership-thought-journal-for-aric-hall-by-arichallcom)
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What Do You Call People With Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 9-40.
- He, Y. (2013). Developing teachers' cultural competence: application of appreciative inquiry in ESL teacher education. *Teacher Development*, 17(1), σσ. 55-71.
- Hohmann, M. H., & Reich, H. (1989). *Ein Europa fuer mehrheiten und minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Νέα Υόρκη: Maxmann Muenster.
- Howard, W. (2005). Leadership: four styles. *Education*, Vol. 126, Issue 2, σσ. 384-392.
- IBM. (2016). *Crosstabulation*. Ανάκτηση 09 30, 2021, από SPSS Statistics: <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/24.0.0?topic=variables-crosstabulation>
- Joel , D. (2010). *The art, psychology, and science of management—an integrated approach. Leaders and the Leadership Process*. Ανάκτηση 04 21, 2021, από [turbochargedleadership.com: http://turbochargedleadership.com/docs/Leaders_and_the_Leadership_Process_DiGirolamo_2010.pdf](http://turbochargedleadership.com/docs/Leaders_and_the_Leadership_Process_DiGirolamo_2010.pdf)
- Kaleem, Y., Asad, S., & Khan, H. (2016). *Leadership Styles & Using Appropriate Styles in Different Circumstances*. Ανάκτηση 04 18, 2021, από [researchgate.net](https://www.researchgate.net):

https://www.researchgate.net/publication/323797001_Leadership_Styles_Using_Appropriate_Styles_in_Different_Circumstances

- Kashyap, D. (2021). *Top 8 Components of Educational Management*. Ανάκτηση 04 25, 2021, από yourarticlelibrary: <https://www.yourarticlelibrary.com/educational-management/top-8-components-of-educational-management/63723>
- Koehn, P., & Rosenau, J. (2002). Transnational competence in an emergent. *International Studies Perspectives, Vol. 3, No. 2*, σσ. 105-127.
- Kuhar, C. W. (2010). Experimental Design: Basic Concepts. *Encyclopedia of Animal Behavior*, 693 - 695.
- Lahdenpera, P. (2002). Developing Multicultural Schools and Intercultural Education” In Reflections. *The Multicultural Centre, Botkyrka*, 293 - 309.
- Lahdenpera, P. (2006). *Intercultural Leadership in School Environments*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Lee, H. S., Park, G. C., & Watson, S. L. (2011). Pre-service teachers’ awareness and attitudes on South Korea’s increasing cultural and ethnic diversity and the role of multicultural education in K-12 schools. *International Journal of Education, 3(2)*, E3.
- Liden, R., & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership research. *Human Relations, 62*, 1587–1605.
- Malakolunthu, S. (2010). Culturally responsive leadership for multicultural education: The case of “Vision School” in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences 9*, 1162 - 1169.
- Maniatis, P. (2012). Critical Intercultural Education: Necessities and Prerequisites for its Development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, σσ. 156-167.
- Marginson, S., & Sawir, E. (2011). *Ideas for intercultural education*. New York: Palgrave Macmillan.

- McCleskey, J. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, Vol.5, No. 4, σσ. 117-130.
- Meer, N., & MODOOH, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of intercultural studies*, 33(2), 175 - 196.
- Mikander, P., ZILLIACUS, H., & HOLM, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40 - 56.
- Miled, N. (2019). Educational leaders' perceptions of multicultural education in teachers' professional development: a case study from a Canadian school district. *Multicultural Education Review*, 79 - 95.
- Mitropoulou, V., & Anagnostopoulou, M. (2015). Developing intercultural competences (attitudes, values, knowledge, skills) in the Greek school students with the teaching of Language and Literature courses. A comparative approach of the Curricula 2003 and 2011. *Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education* (σσ. 288 - 300). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Nayar, V. (2013). *Three Differences Between Managers and Leaders*. Ανάκτηση 05/05/2021, από hbr.org: <https://hbr.org/2013/08/tests-of-a-leadership-transiti>
- Nieto. (2003). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 60(4), 5 - 20.
- Nordberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16,, 511 - 519.
- Organisanti, M., & Bortolini, M. (χ.χ.). *Report on European intercultural education practices*.
doi:http://www.interculturemap.org/upload/att/200702281036430.report_edu_mirca_sito.pdf
- Pascual, J., BONNIEL CHALIER, P., & COURUBLE, E. (2009). *Interculturalism in the cultural policies of European cities*. Βρυξέλλες: Council of Europe.
- Rautenberg, M. (2008). L' «interculturel», une expression de l'imaginaire social de l'altérité. *Hommes et migrations, special issue*.

- Salgur, S. A. (2013). The importance of the teacher in intercultural education. *International Journal of Global Education, 2(1)*.
- Simmons, J. C. (2016). *Multicultural Leadership Characteristics of a School Director in an Educational Setting in South Korea: A Case Study*. Lynchburg: Liberty University.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Wiley & Sons.
- The Wallace Foundation. (2013). *The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. New York: wallacefoundation.org.
- Verma, V., & Max Wideman. (1994). Project manager to project leader? σσ. 627-633.
- Wellisch, J. B., Macqueen, A. H., Carriere, R. A., & Duck, G. A. (1978). School Management and Organization in Successful Schools (ESAA In-Depth Study Schools). *School Management and Organization in Successful Schools (ESAA In-Depth Study Schools)*, σσ. 211-226.
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An Integrative Definition of Leadership. *International Journal of Leadership Studies, 6-66*.
- Wood, P., Landry, C., & Bloofield, J. (2006). *Cultural diversity in Britain: a toolkit for cross-cultural*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Zilliacus, H., & Holm, G. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? *Dialogs on diversity and global education, 11 - 28*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ημερομηνία συμπλήρωσης: ... / ... / 2021

Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας στο νησί της Λέσβου

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας για την εκπόνηση της Μεΐζονος Διπλωματικής Εργασίας στα πλαίσια ολοκλήρωσης της φοίτησης στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι θελοντική και ανώνυμη. Τα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνται αποσκοπούν μόνο στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων και καλύπτονται από πλήρη εχεμύθεια και προστασία των προσωπικών δεδομένων. Σημειώνεται ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και είναι απόλυτα εμπιστευτικά.

Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται 10 με 12 λεπτά από τον χρόνο σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την διάθεση να συμβάλετε στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Κυριακίδου Καλλιόπη

Ηλικία:

1) Κάτω των 30	2) 30 – 45	3) Άνω των 45
----------------	------------	---------------

Επίπεδο σπουδών:

1) Παιδαγωγική ακαδημία μέσω εξομοίωσης	2) Πτυχίο	3) Μεταπτυχιακό	4) Διδακτορικό
---	-----------	-----------------	----------------

Θέση Υπηρεσίας:

1) Γενική τάξη	2) Παράλληλη	3) Ζώνη Εκπαιδευτικής	4) Ειδικότητα
----------------	--------------	-----------------------	---------------

	στήριξη	Προτεραιότητας	
--	---------	----------------	--

Εργασιακή Σχέση

1) Μόνιμη	2) Αναπληρωτής
-----------	----------------

Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα του αναλυτικού προγράμματος;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας είναι εθνικό ζήτημα;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα από το θεσμό του σχολείου;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Υπάρχει επιτυχία στην προσπάθεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο που υπηρετείτε;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο υπάρχει προγραμματισμένο πλάνο διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολείο που υπηρετείτε;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο πιστεύετε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα στο σχολείο που υπηρετείτε στη Λέσβο;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Στο σχολείο που εργάζεστε σε τι βαθμό οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλονται στην πρόθεση της σχολικής ηγεσίας;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Στο σχολείο που εργάζεστε σε τι βαθμό οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλονται στην πρόθεση των εκπαιδευτικών;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο θεωρείτε πως η σχολική ηγεσία αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έργο αποκλειστικά του εκπαιδευτικού;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έργο αποκλειστικά της σχολικής ηγεσίας; Κατά πόσο παρέχονται ίσες ευκαιρίες στους μαθητές στο σχολείο που εργάζεστε;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα αποτελεί το πιο ζωτικό εργαλείο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Πόσο σημαντική θεωρείτε την καταπολέμηση των στερεότυπων ως μέσον επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ανεξαρτήτως της προέλευσης των μαθητών αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο επίτευξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζονται σε Οδηγία ή Εγκύκλιο του αρμόδιου Υπουργείου;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Υπάρχει ακρίβεια στην υλοποίηση των κινήσεων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Κατά πόσο θεωρείτε ότι το ισχύον νομικό πλαίσιο επηρεάζει θετικά την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Υπάρχει πρόβλεψη κατάρτισης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους σχολικούς ηγέτες;

1) Καθόλου	2) Λίγο	3) Μέτρια	4) Πολύ	5) Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας,
Κυριακίδου Καλλιόπη

Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής κουλτούρας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας στο νησί της Λέσβου

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας για την εκπόνηση της Μείζονος Διπλωματικής Εργασίας στα πλαίσια ολοκλήρωσης της φοίτησης στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Τα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνται αποσκοπούν μόνο στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων και καλύπτονται από πλήρη εχεμύθεια και προστασία των προσωπικών δεδομένων. Σημειώνεται ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και είναι απόλυτα εμπιστευτικά.

Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται 10 με 12 λεπτά από τον χρόνο σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την διάθεση να συμβάλετε στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Κυριακίδου Καλλιόπη

* Απαιτείται

1. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Κάτω των 30 30 - 45 Άνω των 45

2. Επίπεδο Σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Παιδαγωγική ακαδημία μέσω εξομοίωσης Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

3. Θέση Υπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Γενική τάξη

Παράλληλη στήριξη

Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας Ειδικότητα

4. Εργασιακή Σχέση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Μόνιμη Αναπληρωτής

Ενότητα 1/5

5. Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

6. Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

7. Θεωρείτε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα του αναλυτικού προγράμματος; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

8. Κατά πόσο το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας είναι εθνικό; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

Ενότητα 2/5

9. Κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα από το θεσμό του σχολείου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

10. Υπάρχει επιτυχία στην προσπάθεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο που υπηρετείτε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

11. Κατά πόσο υπάρχει προγραμματισμένο πλάνο διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολείο που υπηρετείτε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

12. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται έμπρακτα στο σχολείο που υπηρετείτε στη Λέσβο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ _____

Ενότητα 3/5

13. Στο σχολείο που εργάζεστε σε τι βαθμό οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλονται στην πρόθεση της σχολικής ηγεσίας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

-
14. Στο σχολείο που εργάζεστε σε τι βαθμό οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλονται στην πρόθεση των εκπαιδευτικών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

-
15. Κατά πόσο θεωρείτε πως η σχολική ηγεσία αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έργο αποκλειστικά του εκπαιδευτικού; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

-
16. Κατά πόσο θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έργο αποκλειστικά της σχολικής ηγεσίας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

Ενότητα 4/5

17. Κατά πόσο παρέχονται ίσες ευκαιρίες στους μαθητές στο σχολείο που εργάζεστε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

18. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα αποτελεί το πιο ζωτικό εργαλείο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

19. Πόσο σημαντική θεωρείτε την καταπολέμηση των στερεότυπων ως μέσον επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

20. Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ανεξαρτησίας της προέλευσης των μαθητών αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο επίτευξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

Ενότητα 5/5

21. Κατά πόσο οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στηρίζονται σε Οδηγία ή Εγκύκλιο του αρμόδιου Υπουργείου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

22. Υπάρχει ακρίβεια στην υλοποίηση των κινήσεων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

23. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το ισχύον νομικό πλαίσιο επηρεάζει θετικά την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

24. Υπάρχει πρόβλεψη κατάρτισης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους σχολικούς ηγέτες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

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

Google Φόρμες
