

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.

Γεώργιος Λαπούσης

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

Ελισάβετ Πέτσιου

Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων
ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κωνσταντίνος Μπόλιας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Στις περισσότερες χώρες και την Ελλάδα οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν κανόνα της σχολικής πραγματικότητας. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι εξαιρετικά σημαντικός στην διαχείριση αυτών των τάξεων. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 111 στελέχη εκπαίδευσης από 56 δημοτικά σχολεία, 31 γυμνάσια και 24 λύκεια. Η επιλογή έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, με ερωτηματολόγιο. Χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση και εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε 5 παράγοντες. Σημαντικές διαφορές βρεθήκαν ανάμεσα στην κατεύθυνση σπουδών και τη διαχείριση προβλημάτων $F_{(1,57)}=7,32$ $p=.009$, στο επίπεδο εκπαίδευσης και στον παράγοντα συμπεριφορά και επικοινωνία $F_{(1,110)}=4,51$ $p=.036$, στο επίπεδο εκπαίδευσης και τον παράγοντα «σχέσεις μαθητών» $F_{(1,110)}=9,89$ $p=.002$, στο επίπεδο εκπαίδευσης και τον παράγοντα «αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα» $F_{(1,110)}=4,48$ $p=.036$, της θέσης ευθύνης και του παράγοντα αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα $F_{(1,110)}=7,41$ $p=.007$. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διευθυντές με θετική κατεύθυνση σπουδών δεν εμπλέκουν τους γονείς στην διαδικασία της επίλυσης των προβλημάτων. Ο διευθυντής του δημοτικού σε σύγκριση με τον διευθυντή του λυκείου, αντιμετωπίζει διαφορετικά τα προβλήματα που σχετίζονται με την συνύπαρξη, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις. Συμπερασματικά ο ρόλος του διευθυντή για την οικοδόμηση σχέσεων μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα για την εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντικός.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής, διοίκηση, εκπαίδευση, ετερότητα, πολυπολιτισμικότητα.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 **Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ**

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σημερινές κοινωνίες η ύπαρξη της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει τις περισσότερες χώρες και την Ελλάδα, αποτελεί παράγοντα που έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαιτίας των συνεχών μετακινήσεων των ατόμων. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις στην ελληνική επικράτεια αποτελούν, εδώ και χρόνια, τον κανόνα της σχολικής πραγματικότητας σε όλες τις βαθμίδες. Η ελληνική πραγματικότητα, βέβαια, δεν αποτελεί εξαίρεση στην διαμορφούμενη ευρωπαϊκή κατάσταση. Η συνύπαρξη των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλει ως κεντρικό ζητούμενο καθώς η εισροή πολλών και διαφορετικών ομάδων οδήγησε στην έξαρση και την άκριτη υιοθέτηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων με αρνητικό αντίκτυπο γενικότερα στην κοινωνία. Ο περιορισμός των ατόμων στην πολιτισμική τους ταυτότητα και μόνο, περιχαρακώνει τις μειονοτικές ομάδες και προσπαθεί να συγκαλύψει τις κοινωνικές ανισότητες (Μπάρος και Μανάφη, 2008). Η ισχύς του σχολείου δικαιολογείται από τη σημασία του για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας και καθιστά την ύπαρξη του, σημαντική κοινωνική ευκαιρία για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους καταβολές. Τα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι το συνακόλουθο αποτέλεσμα ανάλογων πληθυσμιακών μετακινήσεων.

Όπως είναι γνωστό η βάση της οργανωτικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, που επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον. Η δυναμικότητα που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα χαρακτηρίζεται από το διοικητικό μοντέλο που εφαρμόζει ο κάθε διευθυντής (αυταρχικό, δημοκρατικό, συμμετοχικό, συνεργατικό), από τον επαγγελματισμό του, από τη λειτουργία και τη δραστηριοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού και από την χωροταξική εγκατάσταση του σχολείου, (αστική, ημιαστική, ημιαγροτική, αγροτική). Τα παραπάνω αποτελούν την βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές

διαφόρων ηλικιών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, προσδοκιών αλλά και διαφόρων πολιτισμών, θρησκειών, γλωσσών, στερεοτύπων, συμπεριφορών και προκαταλήψεων.

Είναι γνωστό ότι πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών για να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη αυτών στην κοινωνική πραγματικότητα που προϋπήρχε, ανέπτυξαν εκπαιδευτικές πολιτικές με διαφορετικές προσεγγίσεις. Αρκετά προβλήματα όπως της γλώσσας, της εκπαίδευσης, της ενσωμάτωσης, που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων, δεν είχαν ενιαία αντιμετώπιση.

Χαρακτηριστικό της εποχής είναι και η διαπολιτισμική σύνθεση των σχολείων, στο χώρο των οποίων παρατηρείται σταθερός αριθμός παιδιών με αλλοδαπούς γονείς. Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί ελάχιστα υπέρ της προσέγγισης των αλλοδαπών γονέων τόσο με όρους εμπλοκής τους στα σχολικά δρώμενα, όσο και με όρους «εκμετάλλευσής» τους ως πηγών άντλησης πολιτισμικών και γλωσσικών γνώσεων, πολύτιμων τόσο για τους αλλοδαπούς, αλλά και για τους γηγενείς μαθητές (Gogonas, 2010).

Σύμφωνα με τον Essinger (1988), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα πολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές. Την εκπαίδευση που σχετίζεται με το ενδιαφέρον για τη θέση και τα προβλήματα των άλλων και με την κατανόηση της διαφορετικότητάς που αυτοί έχουν, την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους πολιτισμούς των άλλων και συμμετοχή αυτών στο δικό μας, την εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η οποία υποδηλώνει έκκληση για καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία και τέλος την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρεται σε τρία αξιώματα, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997).

Σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής η αντιμετώπιση των προβλημάτων με αλλοδαπούς γονείς ή των παιδιών από μειονοτικούς πληθυσμούς συνοψίζονται με αρκετούς τρόπους αντιμετώπισης. Ένας από τους πρώτους που εφαρμόστηκαν είναι το αφομοιωτικό μοντέλο. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης επιτυγχάνεται θεωρητικά με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας κοινωνίας. Με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα με διαφορετική εθνική ή φυλετική προέλευση συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή της ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Ως αφομοίωση ορίζεται το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας πολιτισμού

(acculturation) που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998).

Η ολοκληρωτική αφομοίωση συνεπάγεται την παντελή έκλειψη εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυφυλετικής κοινωνίας. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Όλοι οι μαθητές, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη, η εθνική και πολιτισμική τους προέλευση, πρέπει να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους εξασφαλίζουν συμμετοχή στο κοινό εθνικό πολιτισμό. Οι όποιοι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Όμως τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό επιβάλλεται η παραμέληση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους, δηλαδή η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1999).

Στον τομέα της εκπαίδευσης το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι παρόλο τους πειραματισμούς με την εφαρμογή των διαφόρων μοντέλων στην εκπαίδευση, σχετικά με την διαφορετικότητα των μαθητών, δεν βρέθηκε λύση στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Το αφομοιωτικό μοντέλο καταδικάζει τον μετανάστη μαθητή, προκειμένου να βελτιώσει τη θέση του, να προσαρμοστεί πλήρως στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής παραμερίζοντας εντελώς τον πολιτισμό του.

1.1 Πολυπολιτισμικό σχολείο

Από την άλλη μεριά ως αντίποδα της μειονεκτικής θέσης που μπορεί να βρεθεί ο μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, βρίσκεται το σχολείο. Ο ρόλος του και η συμβολή του διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή του μαθητή, ιδιαίτερα εάν αυτός ζει μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ενός δημόσιου σχολείου. Οι ερευνητές Phadraig (2005) και Winslow (1996) επισημαίνουν την αξία που έχει η συμβολή του σχολείου, στην κατεύθυνση και γενικότερα στην επίτευξη διάφορων στόχων ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα και μπορεί να παρακινεί τα μέλη της σχολικής μονάδας, διευθετεί τις όποιες αντιθέσεις προκύπτουν και αναπτύσσονται κατά τη σχολική χρονιά μεταξύ των μαθητών και υλοποιεί και εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό κατά την εκπαίδευση, αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να περιλαμβάνονται, όχι μόνο θεωρητικές γνώσεις, αλλά περισσότερη πρακτική

εξάσκηση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε οι διευθυντές ως στελέχη της εκπαίδευσης, να έρχονται αντιμέτωποι με πραγματικές καταστάσεις και να αναθεωρούν τις πεποιθήσεις και προκαταλήψεις τους για το πολιτισμικό, γλωσσικό, φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να απαιτεί προέκταση, πέρα από τη θεωρητική γνώση και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, για εφαρμογή της γνώσης στην πράξη (Dantas, 2007), διαφορετικά η γνώση, σύμφωνα με τον Hammerness και τους συνεργάτες του (2005), παραμένει αδρανής. Οι διευθυντές ως εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό ρόλο της θέσης τους, για να είναι σε θέση να επιτελέσουν τον παραπάνω σκοπό χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη πολυπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικά «δε θα συνεχίσουν να πιστεύουν πως όλα τα παιδιά μαθαίνουν, ανεξάρτητα από το χρώμα την θρησκεία και τη φυλή» (Banks κ.ά., 2005).

Είναι ευρέως γνωστό, ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, τα παιδαγωγικά προγράμματα έχουν ενσωματώσει θεωρίες πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να αναπτύσσουν στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς την αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας. Προτείνεται μάλιστα η παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων, όπως η Κοινωνιολογία και η Ιστορία της Εκπαίδευσης, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αντιληφθούν τη δύναμη των φυλετικών, εθνικών και κοινωνικοοικονομικών αδικιών και των επιδράσεων αυτών στις παιδαγωγικές πρακτικές των σχολείων και δασκάλων (Ryan, 2006).

Η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί ιδιαίτερη λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εξελίχθηκε παράλληλα με την αλλαγή των σχολείων από μικρές μονάδες σε πολυσύνθετους οργανισμούς. Η συμβολή του διευθυντή και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει στην πρόοδο και την εξέλιξη της επισημαίνονται από έρευνες ως σημαντικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητάς της. Ο ρόλος του διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος μπορεί να διευρυνθεί και να λάβει ποικίλες διαστάσεις, συμμετέχοντας σε αξιολογικές εκπαιδευτικές αλλαγές (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, είναι η ικανότητά του να δημιουργεί στη σχολική του μονάδα θετικό κλίμα μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή, την θρησκεία, την γλώσσα και την εθνικότητα, αλλά και με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Τα παραπάνω είναι σημαντικά, ιδίως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, που έχει τεκμηριωθεί ως βασικός παράγοντας για την επίτευξη των παιδιών στο γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Benson και Martin, 2003) και επίσης θεωρείται βασική μεταβλητή για τη γενικότερη υψηλή απόδοση του σχολείου Davern, (2004). Επιπλέον οι παραπάνω θετικοί παράγοντες, δημιουργούν μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου, που είναι στενά

συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (Πασιαρδής, 1995). Ο ικανός διευθυντής είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο του κλίμα σύμπνοιας, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου προσέγγισης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας σε σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και οι οποίοι κατά συνέπεια έρχονται αντιμέτωποι με τα πιθανά προβλήματα αυτής της κατηγορίας των μαθητών.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 111 διευθυντικά στελέχη σχολείων της εκπαίδευσης (60 διευθυντές και 51 υποδιευθυντές). Από αυτούς οι 63 ήταν άνδρες και οι 48 γυναίκες που προερχόταν από 56 δημοτικά σχολεία, 31 γυμνάσια και 24 λύκεια. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 15 διαφορετικές ειδικότητες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη θεωρητική και τη θετική κατεύθυνση και δάσκαλοι. Ο μέσος όρος της διδακτικής τους εμπειρίας ήταν τα $27,14 \pm 4,37$ έτη. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Κάθε διευθυντής συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο.

2.1.1. Εργαλεία - Όργανο μέτρησης

Τα μέσα συλλογής των δεδομένων εξαρτώνται από τον σκοπό, τους ειδικότερους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις μιας έρευνας. Για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων της μελέτης ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις στο γραπτό ερωτηματολόγιο συντάχθηκαν με συντομία και σαφήνεια με βάση τους στόχους της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν με διαβαθμισμένη επιλογή σε 5βαθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ Εν Μέρει, 3=Δεν Έχω Άποψη, 4=Διαφωνώ Εν Μέρει, 5=Διαφωνώ απόλυτα). Τιμές κοντά στο 1 δείχνουν υψηλό επίπεδο συμφωνίας, ενώ αντίθετα τιμές κοντά στο 5 δείχνουν υψηλό επίπεδο διαφωνίας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ενότητες, με ομάδες ερωτήσεων και μεμονωμένες ερωτήσεις. Η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα στοιχεία των ερωτώμενων, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, κλάδος (θεωρητική ή θετική κατεύθυνση σπουδών), βαθμίδα εκπαίδευσης, διδακτική εμπειρία, κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων, δυναμικότητα των σχολείων, θέση στην ιεραρχία του σχολείου (διευθυντής ή υποδιευθυντής), βαθμίδα εκπαίδευσης. Η δεύτερη ενότητα αποτελούνταν από ερωτήσεις για τη συμμετοχή των διευθυντών σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα, ο τρόπος με τον οποίο θεωρούσαν ότι

έπρεπε αυτά να οργανώνονται και κατά την άποψη τους τι θα έπρεπε να περιλαμβάνουν. Η τρίτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις για τα προβλήματα και τρόπους επίλυσης που συναντούν οι διευθυντές κατά την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Η τέταρτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις για τις σχέσεις των διευθυντών με μαθητές και γονείς. Η πέμπτη ενότητα ερωτήσεις για τις δυσκολίες που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών. Τέλος η έκτη ενότητα επικεντρώνεται στο πώς οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα.

2.2. Διαδικασία

2.2.1. Συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής του υλικού πραγματοποιήθηκε αρχικά με σειρά επαφών, μέσω προσωπικής ή τηλεφωνικής επικοινωνίας με διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να γίνει ενημέρωση, για την πρόθεση διεξαγωγής έρευνας σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και για την δημιουργία κλίματος καλής πίστης και συνεργασίας. Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας περιελάμβανε την επιλογή των σχολείων τα οποία θα συμμετείχαν στην έρευνα. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Πριν από κάθε επίσκεψη στα επιλεγμένα σχολεία προηγούνταν η συνεννόηση με τους διευθυντές προκειμένου να επιτευχθεί συμφωνία για την ημέρα και την ώρα τη επίσκεψης. Η επίσκεψη για την επίδοση των ερωτηματολογίων χαρακτηριζόταν από διακριτικότητα, ώστε να μην διαταράσσεται η λειτουργία του σχολείου και να αναπτύσσονται συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Τα ερωτηματολόγια δίνονταν στους διευθυντές και τους υποδιευθυντές των σχολείων, συνοδευόμενα με προφορικές οδηγίες για την κατανόηση και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, καθώς και πληροφορίες για την φύση και την σημασία της έρευνας. Ιδιαίτερα τονιζόταν στους συμμετέχοντες διευθυντές ότι: α) η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν σημαντική για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων στο πλαίσιο της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, β) η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και απολύτως ανώνυμη, γ) δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις παρά μόνον προσωπικές απόψεις δ) τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούνταν καθαρά για επιστημονικούς σκοπούς και ε) οι διευθυντές είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν. Εάν κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου προέκυπταν ερωτήσεις δίνονταν οι κατάλληλες διευκρινήσεις αποφεύγοντας συστηματικά να γίνει γνωστή η προσωπική άποψη. Τα ερωτηματολόγια επιστρεφόταν κατά την διάρκεια της επίσκεψης για την επίδοση, εάν συμπληρώνονταν ή μετά από συμφωνία κάποια άλλη ημέρα ή επιστρεφόταν συμπληρωμένα μέσω φαξ. Τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ταξινόμησή τους και ο έλεγχος της κωδικογράφησης. Κωδικογραφήθηκε η ανοικτή ερώτηση για τον κλάδο που ανήκουν και ανάλογα με τις

απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε δυο κατηγορίες στην θεωρητική και την θετική κατεύθυνση.

2.2.2. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0 για Windows. Έγινε παραγοντική ανάλυση χωρίς περιστροφή (Principal Component analysis), για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Οι ιδιοτιμές έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Κατόπιν έγινε παραγοντική ανάλυση με περιστροφή ώστε να ερμηνευτεί η τελική λύση (Principal Component analysis with VARIMAX rotation). Η γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών όλων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε από το συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Επιπλέον, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (One-way ANOVA) για τη διαπίστωση διαφορών μεταξύ των κατηγοριών των παραγόντων που μετρήθηκαν και εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (Scheffe post-hoc), για τη διερεύνηση των επιμέρους διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Επίσης για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική (μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < .05$.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Περιγραφική στατιστική

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης κατατάσσονται στους παρακάτω πίνακες σε συχνότητα και ποσοστιαία αναλογία, σύμφωνα με το φύλο, την ηλικία, την κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων, την κατεύθυνση σπουδών (θεωρητική ή θετική), την βαθμίδα που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πίνακες 1-8).

	Συχνότητα	Αναλογία (%)
Άνδρες	63	56,8
Γυναίκες	48	43,2

Πίνακας 2. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά φύλο.

	Συχνότητα	Αναλογία (%)
25-34 ετών	0	0
35-44 ετών	8	7,2
45-54 ετών	64	57,7
>55 ετών	39	35,1

Πίνακας 2. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά ηλικία.

	Συχνότητα	Αναλογία
Θετική κατεύθυνση	26	44,82
Θεωρητική κατεύθυνση	32	55,17

Πίνακας 3. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά κλάδο (θεωρητική και θετική κατεύθυνση).

	Συχνότητα	Αναλογία
Πρωτοβάθμια	53	47,74
Δευτεροβάθμια	58	52,26

Πίνακας 4. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

3.2. Παραγοντική ανάλυση

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών. Η κλίμακα απαντήσεων ήταν η 5-θμια κλίμακα τύπου Likert και συγκεκριμένα 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ εν μέρει, 3=δεν έχω άποψη, 4= διαφωνώ εν μέρει, 5=διαφωνώ απόλυτα. Ο αριθμός των παραγόντων που πρέπει να διατηρηθούν σε κάθε παραγοντική ανάλυση είναι ζωτικής σημασίας. Για τον καθορισμό τους έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι. Ο πιο διαδεδομένος τρόπος είναι με βάση τις ιδιοτιμές των παραγόντων. Διατηρούνται δηλαδή τόσο παράγοντες, όσων οι ιδιοτιμές είναι μεγαλύτερες της μονάδας (eigenvalues > 1.0). Μία άλλη μέθοδος είναι μέσω του γραφήματος του Scree-plot. Στη μέθοδο αυτή οι παράγοντες καθορίζονται μέσω της οπτικής εξέτασης ενός γραφήματος (Cattell, 1966).

Για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων του ερωτηματολογίου έγινε παραγοντική ανάλυση χωρίς περιστροφή (Principal Component analysis). Η ανάλυση έδειξε ότι πέντε παράγοντες (πίνακας 14) είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας, ενώ και το γράφημα του Scree-plot συνηγορούσε για διατήρηση πέντε παραγόντων. Κατόπιν έγινε παραγοντική ανάλυση με περιστροφή ώστε να ερμηνευτεί η τελική λύση (Principal Component analysis with VARIMAX rotation). Η νέα ανάλυση έδειξε ότι αυτοί οι πέντε παράγοντες εξηγούν το 50,43% της διακύμανσης (KMO=.68, Bartlett's Test of Sphericity = 901,06, p<.000).

Το ερωτηματολόγιο εξέτασε 5 παράγοντες που σχετίζονται με την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας από την διοίκηση του σχολείου οι οποίοι ονομαστήκαν: α) διαχείριση προβλημάτων β) συνεργασία γ) συμπεριφορά και επικοινωνία δ) σχέσεις μαθητών ε) αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα. Στον πρώτο παράγοντα φόρτωσαν 7 θέματα που εξηγούν το 12,75 % της συνολικής διακύμανσης, β) στον δεύτερο παράγοντα σύμφωνα με τα αποτελέσματα φόρτωσαν 4 θέματα που εξηγούν το 12,05 % της συνολικής διακύμανσης γ) στον τρίτο παράγοντα φόρτωσαν 4 θέματα, τα οποία εξηγούν το 9,09 % της συνολικής διακύμανσης δ) στον τέταρτο παράγοντα φόρτωσαν 2 θέματα που εξηγούν το 7,93 % της συνολικής διακύμανσης, ενώ τέλος ε) στον πέμπτο

παράγοντα φόρτωσαν 2 θέματα που εξηγούν το 6,45 % της συνολικής διακύμανσης.

	Συχνότητα	Αναλογία (%)
14 (έτη)	1	0,9
15 (έτη)	1	0,9
16 (έτη)	1	0,9
17 (έτη)	1	0,9
18 (έτη)	2	1,8
19 (έτη)	1	0,9
20 (έτη)	6	5,4
21 (έτη)	1	1,8
23 (έτη)	2	5,4
24 (έτη)	6	3,6
25 (έτη)	4	5,4
26 (έτη)	10	9,0
27 (έτη)	8	7,2
28 (έτη)	9	8,1
29 (έτη)	13	11,7
30 (έτη)	18	16,2
31 (έτη)	9	8,1
32 (έτη)	8	7,2
33 (έτη)	2	1,8
34 (έτη)	1	0,9
35 (έτη)	2	1,8

Πίνακας 5. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ανάλογα με την διδακτική εμπειρία.

	Συχνότητα	Αναλογία
Χωρίς	75	67,6
Μεταπτυχιακό	31	27,9
Διδακτορικό	5	4,5

Πίνακας 6. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος σύμφωνα με τις μεταπτυχιακές σπουδές.

	Συχνότητα	Αναλογία
Διευθυντής	60	54,1
Υποδιευθυν	51	45,9

Πίνακας 7. Αριθμός συμμετεχόντων και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος σύμφωνα με τις θέσεις ευθύνης.

	Συχνότητα	Ποσοστιαία
Δημοτ	56	50,5
Γυμνά	31	27,9
Λύκει	24	21,6

Πίνακας 8. Αριθμός και ποσοστιαία αναλογία του δείγματος σύμφωνα με το είδος της σχολικής μονάδας.

Ο συντελεστής α του Crombach για τον 1ο παράγοντα «Διαχείριση προβλημάτων» (7 ερωτήσεις) ήταν .84, για τον 2ο παράγοντα «Συνεργασία» (4 ερωτήσεις) ήταν .82, για τον 3ο παράγοντα «Συμπεριφορά» (4 ερωτήσεις) ήταν .85, για τον 4ο παράγοντα «Σχέσεις μαθητών» (2 ερωτήσεις) ήταν .84 και για τον 5ο παράγοντα «Αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα» (2 ερωτήσεις) ήταν .86. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους παράγοντες παρουσιάζονται στους πίνακες 16 έως 19. Θετική συσχέτιση $p < 0.00$ βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων «τρόπος διαχείρισης προβλημάτων» και «συνεργασίας», όπως επίσης και μεταξύ των μεταβλητών «σχέσεις ελλήνων και ξένων μαθητών» και «συμπεριφορά».

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παραπάνω παράγοντες ως προς το φύλο, την ηλικία και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου. Στατιστικά όμως σημαντικές διαφορές βρέθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA της κατεύθυνσης σπουδών (θεωρητική – θετική) και της διαχείρισης προβλημάτων $F(1,57) = 7,32$ $p = .009$. Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια), στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA: α) ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια) και του παράγοντα συμπεριφορά και επικοινωνία $F(1,110) = 4,51$ $p = .036$, β) της βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια) και του παράγοντα «σχέσεις μαθητών» $F(1,110) = 9,89$ $p = .002$, και γ) της βαθμίδας εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια) και του παράγοντα «αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα» $F(1,110) = 4,48$ $p = .036$. Ως προς την διδακτική εμπειρία στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA, ανάμεσα στην διδακτική εμπειρία και την αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα $F(1,110) = 2,77$ $p = .045$. Ως προς την θέση ευθύνης (διευθυντής – υποδιευθυντής), στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ της θέσης ευθύνης και του παράγοντα αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα $F(1,110) = 7,41$ $p = .007$. Τέλος, ως προς την κατοχή θέσης ευθύνης σε (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς τη συμπεριφορά και την επικοινωνία $F(1,110) = 3,17$ $p = .046$ και ως προς τις σχέσεις μαθητών $F(1,110) = 5,67$ $p = .005$.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η προσπάθεια μελέτης και συσχέτισμού με το περιβάλλον του σχολείου, του ρόλου του διευθυντή στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο, καταδεικνύει την

πολυπλοκότητα και τις ποικίλες διαστάσεις του στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα, ως αποτέλεσμα των πληθυσμιακών μεταβολών στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία και κατ'επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ζητούμενο ήταν να αποτυπωθούν οι στάσεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολείων στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ως προς τον παράγοντα της κατεύθυνσης των σπουδών των διευθυντών (θεωρητική – θετική), τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι διευθυντές με θετική κατεύθυνση σπουδών στο πανεπιστήμιο, όταν υπάρχουν δυσκολίες στις σχέσεις των μαθητών με το σχολείο, δεν εμπλέκουν τους γονείς και επιζητούν σημαντικά λιγότερο την συμβολή των γονιών και κηδεμόνων των μαθητών, στην διαδικασία της επίλυσης των προβλημάτων. Το ίδιο εύρημα προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με το ερώτημα της εμπλοκής των γονιών, όταν οι μαθητές έχουν προβλήματα στις σχέσεις τους με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Και εδώ οι διευθυντές των θετικών κατευθύνσεων δεν επιζητούν στην συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία για την επίλυση των προβλημάτων. Είναι πιθανόν ότι αυτή η διαφορά οφείλεται στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών των δύο κατηγοριών και στον τρόπο σκέψης τους.

Επίσης, από τις απαντήσεις συμπεραίνεται η σημασία που δίνουν οι διευθυντές των λυκείων που έχουν ως μαθητές παιδιά σχετικά μεγαλύτερης ηλικίας στην επικοινωνία, στην διασύνδεση και στις σχέσεις μεταξύ των «διαφορετικών» μαθητών. Επειδή οι κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς των ατόμων προσδιορίζονται από τους τρόπους που αυτά αντιλαμβάνονται και βιώνουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, το περιβάλλον του λυκείου θεωρείται δύσκολο λόγω της εφηβείας των μαθητών και οι διευθυντές στρέφονται συνήθως πολύ περισσότερο σε αυτοσχέδιες μορφές αντιμετώπισης προβλημάτων με προεξάρχουσα την επικοινωνία, παρά σε θεσμικές μορφές υποστήριξης (εγχειρίδια, σεμινάρια). Τέλος, ιδιαίτερη σημασία δίνεται από τους διευθυντές γυμνασίων και λυκείων στην επικοινωνία μέσω της συζήτησης μεταξύ ελλήνων και ξένων μαθητών ως μέσο για την προώθηση της συνεργασίας, για την άμβλυνση των διαφορών, την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την μείωση των αρνητικών στερεότυπων.

Το παραπάνω συμπέρασμα θεωρείται λογικό και αναμενόμενο εξαιτίας της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού στις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης και επομένως στον διαφορετικό τρόπο που αντιλαμβάνονται και εστιάζουν την προσοχή τους στα πιθανά παρουσιαζόμενα προβλήματα προς επίλυση οι διευθύνσεις των σχολείων. Διαφορετικοί είναι οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την συνύπαρξη, τις δύσκολες σχέσεις των μαθητών, τις εντάσεις, τις συγκρούσεις σε διαφορετικές ηλικίες και την ανάγκη για προσπάθεια κατανόησης των «ξένων», επομένως διαφορετικά σκέπτεται και αντιμετωπίζει το πρόβλημα ο διευθυντής του δημοτικού σε σύγκριση με

τον διευθυντή του λυκείου. Το περιβάλλον του λυκείου, στο οποίο οι διευθυντές δρουν και λειτουργούν, είναι ένα περιβάλλον που εξ ορισμού είναι συνδεδεμένο με πολυσύνθετες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, πολλές φορές ανατρεπτικό με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στο δημοτικό σχολείο οι συνθήκες και οι καταστάσεις είναι περισσότερο ελεγχόμενες, πιο απλοποιημένες και συνήθως η ανατροπή και η αλλαγή επέρχονται με δυσκολότερο και βραδύτερο τρόπο.

Ως προς τους διευθυντές και υποδιευθυντές, ένα άλλο σημαντικό εύρημα που προκύπτει και το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι ότι οι υποδιευθυντές δηλώνουν ότι σέβονται περισσότερο την διαφορετικότητα των πολιτιστικών αξιών που εκφράζουν οι μαθητές και διαφωνούν με απόλυτο τρόπο στην προώθηση ανισοτήτων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε σύγκριση με τους διευθυντές. Δεν μπορεί να διαπιστωθεί εάν το εύρημα οφείλεται σε ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου δείγματος, επομένως δεν μπορεί να γενικευθεί ως συμπέρασμα εκτός και εάν θεωρηθεί ότι οι υποδιευθυντές στα σχολεία λειτουργούν με ένα πιο εξισορροπητικό τρόπο στις κοινωνικές ανισότητες στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και στις προσπάθειες άμβλυνσης των ανισοτήτων σε σχέση με ένα πιο άκαμπτο εξ ορισμού ρόλο του διευθυντή στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η διοίκηση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις και αξίζει να τύχει πιο συστηματικής προσοχής, τόσο ερευνητικά όσο και από την πολιτεία. Συμπερασματικά επισημαίνουμε τη σημασία του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την οικοδόμηση κατάλληλων σχέσεων μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα, προς όφελος των ιδίων αλλά και της εκπαίδευσης. Χωρίς να υποτιμάται η ανάγκη επιπρόσθετων αλλαγών στον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε θέματα πολυπολιτισμικότητας (αντιθέτως κρίνεται απολύτως αναγκαία), η προσωπικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι στάσεις και αντιλήψεις του είναι σε θέση να υπερπηδήσουν δυσκολίες και εμπόδια με την ανάληψη κατάλληλων πρωτοβουλιών.

Θεωρείται απαραίτητο οι συναφείς με την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση έρευνες στο μέλλον να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και ερμηνεύουν τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας, της διδακτικής πράξης και της επιμόρφωσης. Με τον τρόπο αυτό, θα αναδειχθεί πρώτον κατά πόσο μπορούν να αλλάξουν επιμέρους απόψεις και συμπεριφορές και δεύτερον ποιες διαδικασίες είναι οι καταλληλότερες ώστε να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή. Θα ήταν, επίσης, σκόπιμο οι έρευνες αυτές να αποτυπώσουν τις απόψεις του μαθητικού πληθυσμού ο οποίος επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας.

5. ΠΗΓΕΣ

- Banks, J., Chochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., & McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p.p. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Benson, F., & Martin, S. (2003). Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal*, 33(3), 187-193.
- Dantas, M. L. (2007). Building teacher competency to work with diverse learners in the context of International Education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 75-94.
- Davern, L. (2004). School – to – home notebooks: What parents have to say? *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 22.
- Essinger, H. (1988). Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften (p.p.58-72). In: G. Pommerin (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.
- Gogonas, N. (2010). *Bilingualism and Multiculturalism in Greek Education: Investigating Ethnic Language Maintenance among Pupils of Albanian and Egyptian Origin in Athens* (p.180). Cambridge: Scholars Publishing.
- Harmmerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p.p. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Phadraig, B. M. (2005). The challenges of partnership: an examination of parent-teacher meetings and school reports in the context of partnership. *Irish Educational Studies*, 24(1), 93-104.
- Ryan, A. M. (2006). The role of Social Foundations in preparing teachers for culturally relevant practice. *Multicultural Education*, 13(3), 10-13.
- Winslow, E. K. (1996). Basic human elements in managing: A set of givens. *Media Management Journal*.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, 61, 252-262.
- Γεωργιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. Η. (1997). *Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπάρος, Β. και Μανάφη, Γ. (2008). Η εφαρμογή της θεωρίας των δυνατοτήτων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια νέα προοπτική στη βάση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο:

Π.Γεωργογιάννης, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (Τόμος Ι) (σ.σ. 40, 318-327). Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου, 11-13 Ιουλίου 2008. Πάτρα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, 171-205.