



**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

**Σχολικό κλίμα και διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο
ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών.**

Δερμεντζή Μαρία, ΑΜ:40

Επιβλέπων καθηγητής: Τσιούμης Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Θεσσαλονίκη 2021

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

**Σχολικό κλίμα και διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο
ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών.**

Δερμεντζή Μαρία, ΑΜ:40

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία υποβλήθηκε στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, για την απόκτηση του μεταπτυχιακών τίτλου σπουδών ειδίκευσης στη «Δια Βίου Μάθηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση-Επιστήμες της Αγωγής».

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων καθηγητής: Τσιούμης Κωνσταντίνος , Καθηγητής
2^ο Μέλος: Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής
3^ο Μέλος: Κυρίδης Αργύριος, Καθηγητής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακή Διπλωματικής Εργασίας.

Κάθε βιβλιογραφική αναφορά και άλλη βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναφέρεται στο κείμενο. Η εργασία ακολουθεί τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης.

Η συγγραφέας της εργασίας

Δερμεντζή Μαρία

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Δερμεντζή Μαρία, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή μέρους ή του συνόλου της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για εκπαιδευτικό ή ερευνητικό σκοπό, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

Η έγκριση της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης δεν δηλώνει απαραίτητα την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI
SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

POSTGRADUATE PROGRAM

**«LIFELONG LEARNING AND LEADERSHIP IN EDUCATION-EDUCATION
SCIENCES»**

**School climate and management of multiculturalism in the Greek
primary school. Teachers' perceptions.**

Dermentzi Maria, AM:40

A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of M.Sc.

EXAMINERS COMMITTEE

Supervisor: Tsioumis Konstantinos

Examiner: Zachos Dimitrios

Examiner: Kyridis Argirios

THESSALONIKI 2021

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει δεχτεί μεγάλο πλήθος ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αυτή η νέα πραγματικότητα έχει επηρεάσει και το χώρο της εκπαίδευσης. Τα περισσότερα πλέον σχολεία αποτελούνται από ένα μεγάλο ποσοστό αλλοεθνών μαθητών, για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η σωστή και αποτελεσματική διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων. Τα παιδιά, το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους, βρίσκονται στο σχολείο για αυτό και η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει άμεσο αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, επομένως η επικράτηση ενός θετικού σχολικού κλίματος θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Ο απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Για την υλοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Συνεπώς, όσο καλύτερο είναι το σχολικό κλίμα της τάξης τόσο πιο αποτελεσματική είναι και η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πρωτότυπη, διότι μελετάει το σχολικό κλίμα, το οποίο επικρατεί στις σχολικές τάξεις με έκδηλο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας, εστιάζοντας στο εάν αυτό επηρεάζει τον τρόπο διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό κλίμα, διαχείριση πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Abstract

In recent years, Greece has received a large number of people with different cultural characteristics, this new reality has also affected the field of education. Most schools now have a large percentage of foreign students, which is why it is necessary to properly and effectively manage multicultural classrooms. The children spend most of their day at school for this and the formation of the school climate has a direct impact on the psychosocial development of students, so the prevalence of a positive school climate will bring positive results.

The ultimate goal of this research is to examine the perceptions of primary school teacher about whether the shaping of the school climate affects the way multiculturalism is managed in the Greek primary school. An improvised questionnaire was used to implement the research, which was sent to primary school teachers. The analysis of the research results showed that the shaping of the school climate influences the way a multicultural classroom is managed. Therefore, the better the school climate of the classroom, the more effective the management of multiculturalism.

Finally, this research could be characterized as original, because it studies the school climate, which prevails in school classrooms with a clear element of multiculturalism, focusing on whether this affects the way a multicultural classroom is managed.

Keywords: school climate, multicultural management, intercultural education.

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα θέλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και για την πολύτιμη βοήθεια τους όταν την χρειάστηκα.

Επίσης θέλω ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Κωνσταντίνο Τσιούμη, ο οποίος με τις ουσιαστικές και καίριες παρατηρήσεις του, συνέβαλε ώστε η διπλωματική εργασία να ολοκληρωθεί εγκαίρως. Παράλληλα, θέλω να ευχαριστήσω και τα δύο μέλη της επιτροπής, τον κύριο Αργύριο Κυρίδη και τον κύριο Δημήτριο Ζάχο για την πολύτιμη βοήθεια τους.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα υπήρχε αντικείμενο μελέτης.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	5
Abstract	5
Ευχαριστίες	6
Εισαγωγή	9
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο	10
1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	10
1.1 Ορισμός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	10
1.2 Η έννοια των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα»	11
1.3 Μοντέλα διαχείρισης διαπολιτισμικότητας	11
1.4 Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	15
1.5 Εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές τάξεις	17
1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	18
2. Σχολικό κλίμα	19
2.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος	19
2.2 Κατηγορίες και διαστάσεις του σχολικού κλίματος	20
2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος	21
2.4 Η μέτρηση του σχολικού κλίματος	22
2.5 Η σημασία του σχολικού κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	23
2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος	24
3. Διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης	25
3.1 Η έννοια της διαχείρισης της τάξης	25
3.2 Η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	26
3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	27
3.4 Πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης	28
3.5 Διδακτικές τεχνικές	30
Β΄ Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο	31
1. Ερευνητική μεθοδολογία	31
1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	31
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	32
1.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	32
1.4 Ερευνητική μέθοδος	33
1.5 Ερευνητικό εργαλείο	33
1.6 Ανάλυση δεδομένων	34

1.7 Διαδικασία έρευνας.....	34
1.8 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας	35
2. Ερευνητικά Ευρήματα	35
2.1 Περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων.....	35
2.2 Ο έλεγχος του σχολικού κλίματος	36
2.2.1 Περιγραφική ανάλυση μέσου όρου σχολικού κλίματος.....	40
2.3 Ο έλεγχος των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης	43
2.3.1 Περιγραφική ανάλυση μέσου όρου πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης	46
2.4 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	49
2.5 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης	50
2.6 Συσχέτιση σχολικού κλίματος και διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.....	51
3. Συμπεράσματα-συζήτηση.....	54
4. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας.....	58
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	Error! Bookmark not defined.
Παράρτημα	64

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, έχει αποτελέσει σημείο συνύπαρξης πολλών ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια νέα πραγματικότητα για την ελληνική κοινωνία. Το σημαντικότερο, βέβαια, ζήτημα είναι να μπορέσει η πολυπολιτισμικότητα να ενσωματωθεί στον ελλαδικό χώρο. Φυσικά, η νέα αυτή πραγματικότητα δεν θα μπορούσε να μην έχει έντονο αντίκτυπο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στις μέρες μας παρατηρείται αύξηση των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο, για αυτό και η σωστή διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης κρίνεται αναγκαία.

Τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο, για αυτό και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό έχει άμεση επιρροή τόσο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών όσο και στην σχολική τους προσαρμογή (Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010· Aldridge & Ala'i, 2013). Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει το δικό του κλίμα, το θετικό σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών οι οποίες είναι απαραίτητες για μια παραγωγική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία μάθησης (Cohen & Michelli, 2017). Η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης αναφέρεται στην εφαρμογή κάποιων στρατηγικών από τη μεριά του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Καψάλης, 2013). Η διαχείριση της τάξης είναι μια διαδικασία κατά την οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η οποία σχετίζεται με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζάχος, 2020).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει εάν η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει αντίκτυπο στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, με άλλα λόγια ο στόχος της έρευνας είναι να μελετηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το πώς η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του σχολικού κλίματος επηρεάζει την αποτελεσματική διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Επομένως, θα εξεταστεί πως η παρουσία του θετικού ή αρνητικού κλίματος, όπως αυτό θα προκύψει από τα δεδομένα της έρευνας, θα επηρεάσει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, και συγκεκριμένα τη σχολική τάξη του δημοτικού ελληνικού σχολείου.

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

1.1 Ορισμός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αιτιολογείται από τις προκλήσεις του σημερινού κόσμου σε συνδυασμό με την απουσία ανοχής και κατανόησης για τα άτομα που έχουν διαφορετικά πολυτισμικά χαρακτηριστικά (Wereszczyńska, 2018). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί για να ενσωματώσει τόσο την πολιτισμική διαφορετικότητα όσο και τους νόμους του κράτους ως ένα πλαίσιο εξήγησης της ανισότητας και των διακρίσεων στο τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Επομένως, σ' ένα τέτοιο πλαίσιο *«η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας»* (Μάρκου, 2001, σ.245). Ως αρχή εκφράζει ότι το σχολείο και η κοινωνία θα πρέπει να εξασφαλίσουν σε όλους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Ως διαδικασία εκφράζει τη συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ ανθρώπων με ανόμοια πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τέλος, ως κίνημα εκφράζει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί θεσμοί οφείλουν να διαφοροποιηθούν, ώστε να εξασφαλίζονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν, να προβάλουν τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να έχουν τη συμβολή του κράτους στην εξεύρεση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Μάρκου, 2001). Με άλλα λόγια η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, την κατάρριψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την συνύπαρξη και τη συνοχή των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997) η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τρία αξιώματα, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το αξίωμα της ισοτιμίας των μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους.

Σύμφωνα με μία άλλη προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια κοινωνική επιστήμη, η οποία ασχολείται με διερευνητικές μεταμορφωτικές λειτουργίες για άτομα, ιδρύματα και κοινωνικές ομάδες (Bleszynska, 2008). Η ιδιαιτερότητα του είναι το αποτέλεσμα της, δηλαδή οι διαδικασίες εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης σε μια διεθνή πολυπολιτισμική κοινωνία (Bleszynska, 2008). Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αναγνώριση, το σεβασμό, τον εορτασμό της ποικιλομορφίας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Marginson & Sawir, 2011). Στα περισσότερα σχολεία που είναι εμφανής η ποικιλομορφία των μαθητών δεν αναγνωρίζουν και δεν σέβονται τη διαφορετικότητα αλλά ούτε και γιορτάζουν τη γλώσσα της ετερότητας (Marginson & Sawir, 2011).

Ακόμη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με την ποιότητα ζωής των ανθρώπων σε μια πολυτισμικά και εθνικά διαφορετική κοινωνία, όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να μπορούν να ζουν σε μια τέτοια κοινωνία (Leeman, 2003). Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται και στη χρήση όλων των εκπαιδευτικών μέτρων που βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Leeman, 2003). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να συνεργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές διαφορετικών φυλετικών, κοινωνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ομάδων (Banks, 2008). Σε γενικές γραμμές, οι ορισμοί που κατά περιόδους έχουν διατυπωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρκετοί και ο καθένας δίνει έμφαση σε διαφορετικά συστατικά της στοιχεία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την πρόθεση «δια» προσδίδει τη διάσταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι συναντιούνται και καλούνται να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο (Τσοκαλίδου, 2012).

1.2Η έννοια των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα»

Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αποτελούν έννοιες διεθνώς και ευρέως χρησιμοποιούμενες στις μέρες μας. Πολλές φορές οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, προκαλώντας σύγχυση. Το μόνο σίγουρο είναι πως έχουν ως δεύτερο συνθετικό τη λέξη «πολιτισμός» δηλαδή, σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), το σύστημα αξιών που προσδιορίζει μία κοινωνία, για παράδειγμα η θρησκεία, η γλώσσα, τα επιστημονικά της επιτεύγματα αλλά και το σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος, ώστε να μπορέσει να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, φυσικές και κοινωνικές.

Ο διαχωρισμός των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας δεν είναι τελείως ξεκάθαρος. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί το δεδομένο, ενώ η έννοια της διαπολιτισμικότητας αποτελεί το ζητούμενο και προκύπτει από την πολυπολιτισμικότητα. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), η πολυπολιτισμικότητα είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής και με την επιβεβλημένη συνύπαρξη των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην συνεργασία και αλληλεπίδραση αυτών των ποικίλων πολιτισμικών συστημάτων. Η πολυπολιτισμικότητα τοποθετείται στην αρχή της συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε ένα ενιαίο κοινωνικό σύνολο και στην αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Αντίθετα, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια διαρκή ριζική αλλαγή του κοινωνικού συστήματος με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και κεντρικό άξονα την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών, ως αναγνωρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες (Μάρκου, 1997). Η διαπολιτισμικότητα ουσιαστικά αναφέρεται σε μια δημιουργική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, βασίζεται σε έννοιες όπως η αλληλεπίδραση, ο σεβασμός, η αμοιβαιότητα και η αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, ενώ η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια κοινωνία που συνυπάρχουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1996). Με άλλα λόγια η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται περισσότερο στην απλή συνύπαρξη και συμβίωση ατόμων που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ η διαπολιτισμικότητα υποστηρίζει την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ατόμων και των πολιτισμών με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Η UNESCO και το συμβούλιο της Ευρώπης χρησιμοποιούν τον όρο διαπολιτισμικότητα, ενώ ο ΟΟΣΑ επέλεξε τον όρο πολυπολιτισμικότητα. Επίσης, στις Η.Π.Α, στον Καναδά, στην Αγγλία και στην Αυστραλία καθιερωμένος όρος είναι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενώ στην Ευρώπη η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Leeman, 2003). Τέλος, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι αναφέρεται στην αμοιβαία επίδραση του ενός πολιτισμού στον άλλον μέσα σε μια κοινωνία, ενώ ο όρος πολυπολιτισμικός θεωρήθηκε ότι είναι πιο στατικός (Leeman, 2003).

1.3 Μοντέλα διαχείρισης διαπολιτισμικότητας

Στην Ελλάδα λόγω του πλουραλιστικού χαρακτήρα της, δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο πολιτισμικής, πολιτικής και οικονομικής επικοινωνίας που οδηγεί στην αλληλεξάρτηση των λαών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία (Κεσίδου, 2008). Για αυτό το

λόγο δημιουργήθηκαν πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, το αφομοιωτικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό, εκ των οποίων τα δύο πρώτα έχουν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και τα άλλα τρία έχουν πολυπολιτισμικό προσανατολισμό. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι στο πλαίσιο της ίδιας χώρας έχουν επικρατήσει διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της μειονότητας στο σχολικό περιβάλλον, γενικά ισχύει πως οι τροποποιήσεις που συμβαίνουν στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης μιας χώρας έχουν άμεσο αντίκτυπο και στην πολιτική της οργάνωσης της αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Δαμανάκης, 2002). Στη συνέχεια παρουσιάζονται πιο αναλυτικά τα πέντε αυτά μοντέλα.

- Το αφομοιωτικό μοντέλο

Η έννοια της αφομοίωσης αναφέρεται στην « διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή της ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση» (Νικολάου, 2000, σ. 120). Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου δίνουν τον ορισμό τους μέσα από τη διαδικασία «συγχώνευσης» των ποικίλων πολιτισμών προέλευσης, στον πολιτισμό της επικρατέστερης ομάδας και στην ομαλή εξαφάνιση των ξεχωριστών αυτών πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους μέσω της ομογενοποίησής τους. Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης ο μόνος τρόπος για να γίνει κάποιος αποδεκτός από την κυρίαρχη ομάδα και να είναι ισότιμος με το γηγενή πληθυσμό είναι να απομακρυνθεί από τη μητρική του γλώσσα και από τον πολιτισμό της χώρας του (Κεσίδου, 2008). Ο γενικότερος στόχος είναι να ταυτιστεί με απόλυτα με τα χαρακτηριστικά του γηγενή πληθυσμού. Έτσι, ο πληθυσμός της μειονότητας αρχίζει να εναρμονίζεται με τα ιδιαίτερα στοιχεία της ισχύουσας ομάδας, θέτοντας στο περιθώριο τα δικά του ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στο σχολείο εφαρμόζεται μια μονοπολιτισμική και μονογλωσσική πορεία, επιβάλλοντας την απομάκρυνση από τις αξίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού, αλλά και επιβάλλοντας την επίσημη γλώσσα του ντόπιου πληθυσμού στους αλλοεθνείς μαθητές (Άλκηστις, 2008). Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί, ότι ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών δεν μπορεί να ξεπερνάει το 30% του συνολικού αριθμού των μαθητών της τάξης, προκειμένου να μην διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του σχολικού προγράμματος (Νικολάου, 2000). Οι αλλοεθνείς μαθητές αποτελούν παιδαγωγικό πρόβλημα για το κράτος, το οποίο δύναται να επιλυθεί με την άμεση και έγκαιρη αφομοίωση τους στην νέα πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, το μοντέλο της αφομοίωσης έχει ως συνέπεια για τους αλλοεθνείς μαθητές τόσο την σχολική αποτυχία όσο και τον αποκλεισμό τους από την κοινωνία.

- Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Τη δεκαετία του 1970 γίνεται αναφορά για το μοντέλο της ενσωμάτωσης, ως εξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης. Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στην αποδοχή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του γηγενή πληθυσμού από το μεταναστευτικό πληθυσμό, παράλληλα όμως ο μεταναστευτικός πληθυσμός ασκεί επίδραση στον ντόπιο πληθυσμό, συμβάλλοντας στην αναδιαμόρφωσή του. Η συνύπαρξη των πολιτισμών της πλειονότητας και της μειονότητας καθορίζεται από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους και την αναγνώριση κοινών αλλά και διαφορετικών σημείων της κοσμοθεωρίας τους (Γεωργογιάννης, 1999). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλοεθνών πληθυσμών στο μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν αποτελούν πρόβλημα αλλά ένα στοιχείο της νέας προσωπικότητάς τους, όμως με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμόζονται στις υπάρχουσες κυρίαρχες δομές. Αυτό συνεπάγεται ότι διατηρούν αρκετά στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, τα οποία ωστόσο δεν προκαλούν κοινωνικές συγκρούσεις, ούτε θέτουν σε κίνδυνο τις δομές της ισχύουσας τάξης.

Σχετικά με το σχολείο, εδραιώνονται προγράμματα τα οποία δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις ένταξης για τους αλλοεθνούς μαθητές, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη διατήρηση αρκετών από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με το Νικολάου (2000), ο μεταναστευτικός πληθυσμός χρειάζεται να αλλάξει κάποιες συνήθειες, αξίες και πεποιθήσεις και να υιοθετήσει αυτές της κυρίαρχης ομάδας προκειμένου να ανταποκριθεί λειτουργικά στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης εξοπλίζει τους αλλοεθνείς μαθητές με δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στη μετέπειτα κοινωνική ζωή τους. Επίσης, όσον αφορά τη γλώσσα προωθείται η εκμάθηση της γλώσσας του γηγενή πληθυσμού με απώτερο στόχο τη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές της ετερότητας (Άλκηστις, 2008). Τέλος, παρόλο που το μοντέλο της ενσωμάτωσης δίνει ενδιαφέρον στον πολιτισμό της μειονοτικής και μεταναστευτικής ομάδας, εξακολουθεί να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διαφύλαξη και διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας του γηγενή πληθυσμού της χώρας.

- Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Και αυτό το μοντέλο συναντάται τη δεκαετία του 1970, έπειτα από την επικρατούσα άποψη, ότι τα δύο προηγούμενα μοντέλα, αυτά της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν κατάφεραν να έχουν τα προβλεπόμενα αποτελέσματα, μεγάλωνοντας τις κοινωνικο-πολιτισμικές ανισότητες (Γεωργογιάννης, 1999). Με αυτό το μοντέλο κατοχυρώνεται η αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοεθνών πληθυσμών και προωθείται ένα ενιαίο κοινωνικό πλαίσιο στήριξης και ανάπτυξής τους (Τσιούμης, 2003). Η χώρα υποδοχής ξεπερνά τα στενά όρια του εθνοκεντρισμού, και αναγνωρίζει την ανάγκη για τη βαθύτερη γνώση των διαφορετικών πολιτισμών. Συνεπώς, εξασφαλίζεται η μείωση των κοινωνικών φαινομένων του ρατσισμού και των διάφορων προκαταλήψεων απέναντι στους πληθυσμούς της ετερότητας, καθώς το κράτος ενστερνίζεται την αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης όλων των ατόμων. Βασική αρχή αυτού του μοντέλου, σύμφωνα με την Άλκηστις (2008), είναι ο πολιτισμικός πλουραλισμός, με αφετηρία την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμών στην κοινωνική δραστηριοποίηση. Η χώρα δείχνει σεβασμό στις μειονοτικές ομάδες και εναρμονίζεται με αυτές, εξασφαλίζοντας τη συνθήκη ότι κάθε εθνική και πολιτισμική ομάδα έχει το δικαίωμα να διατηρήσει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία. Σχετικά με την εκπαίδευση το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει την αναγνώριση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας της κάθε ομάδας και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Επομένως, οι μαθητές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας μαθαίνουν τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών, ενώ παράλληλα ενισχύεται η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των αλλοεθνών μαθητών (Τσιούμης, 2003). Επιπρόσθετα, η πολυπολιτισμική προσέγγιση περιλαμβάνει ένα σύνολο σχολικών πρακτικών, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ελευθερία του κάθε μαθητή να λαμβάνει την προβλεπόμενη μόρφωση στη μητρική του γλώσσα.

- Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Και αυτό το μοντέλο κινείται στο ίδιο πλαίσιο με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η αφετηρία του αντιρατσιστικού μοντέλου οφείλεται στο κίνημα απελευθέρωσης των μαύρων σε επίπεδο κοινωνίας (Τσιούμης, 2003). Πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, με στόχο να περιορίσει τις στερεοτυπικές και ρατσιστικές συμπεριφορές της λευκής τάξης. Αυτοί που υποστηρίζουν το αντιρατσιστικό μοντέλο, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000) ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, εξαιτίας της ενίσχυσης των ατομικών σχέσεων περισσότερο και λιγότερο των κοινωνικών δυνάμεων, δεδομένου ότι το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει περισσότερο έμφαση στους θεσμούς και στις δομές της κοινωνίας παρά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφορετικών πολιτισμών. Κατά την άποψή τους, ο άνθρωπος λανθασμένα θεωρείται ο φορέας των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών αντιλήψεων, καθώς η ύπαρξη των αρνητικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων απέναντι σε άλλα άτομα ξεκινά

από τους θεσμούς του κράτους (Τσιάκαλο, 2000). Με άλλα λόγια υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός δημιουργείται κατά κάποιον τρόπο μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο του κράτους και αναπαράγεται στους άτυπους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς και στάσης. Επομένως, κυριαρχεί η άνιση μεταχείριση των ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης κάνει λόγο για την αναθεώρηση των κοινωνικών, εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων και στη δημιουργία ενός αντιρατσιστικού κλίματος. Η αναδιαμόρφωση των θεσμών και των δομών του κράτους, θα συμβάλλει στη δημιουργία και στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία για όλους.

- Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το 1980 εμφανίζεται στην Ευρώπη το διαπολιτισμικό μοντέλο, σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και ισχυροποιεί τη θέση του απέναντι στα άλλα μοντέλα. Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται η συνέχεια του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στα δύο αυτά μοντέλα είναι ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία θέτει τις αρχές της στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αποδοχή, την κατανόηση, το σεβασμό και την αναγνώριση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο προτείνει την απλή συμβίωσή αυτών των πολιτισμικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997). Ακόμη, στο μοντέλο αυτό δεν υπάρχει διαχωρισμός των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους. Δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για την αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων του κάθε πολιτισμού, τα οποία γίνονται αποδεκτά και λαμβάνουν τον σεβασμό όλων (Άλκηστις, 2008). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση αποφεύγει τις συγκρούσεις και καταργεί τις διακρίσεις ανάμεσα στα άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά βιώματα και εμπειρίες. Επίσης, υποστηρίζει την ισότητα ευκαιριών για τους αλλοδαπούς μαθητές στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, διότι ο πολιτισμός καταγωγής τους έχει την ίδια αξία με αυτόν του γηγενή πληθυσμού (Νικολάου, 2005).

Ο Γερμανός μελετητής Helmut Essinger πρώτος παρουσίασε τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι οι ακόλουθες (Μάρκου, 2001):

α) Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: δηλαδή το άτομο να είναι στη θέση να κατανοήσει την κατάσταση και την συμπεριφορά των άλλων, αποκτώντας τη δυνατότητα να μπαίνει στην θέση τους και να βλέπει τα προβλήματα τους μέσα από την δικιά τους οπτική γωνία. Επίσης, το άτομο να μπορεί να νιώσει τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι και να αξιολογεί τα προβλήματα και τις πράξεις τους μέσα από την οπτική εκείνων. Βέβαια, για να συμβεί αυτό, το σχολείο θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, έτσι ώστε να δραστηριοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών στη διαφορετικότητα και στις δυσκολίες τις οποίες βιώνουν οι «άλλοι» (Μάρκου, 2001).

β) Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη: δηλαδή τα άτομα να καλλιεργήσουν μια συλλογική συνείδηση και ευθύνη ως προς την πολιτισμική τους κληρονομιά, ξεπερνώντας τα όρια μεταξύ των κρατών. Οι άνθρωποι να αποδέχονται την άποψη, ότι όλα τα άτομα είναι ισάξια και ότι όλοι οι λαοί είναι ισότιμα μέλη αυτού του κόσμου. Επιπλέον, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι μελλοντικά μπορεί να αντιμετωπίσουν ανάλογες δυσκολίες και προβλήματα, για αυτό και οφείλουν να δείχνουν σεβασμό ο ένας στον άλλον (Μάρκου, 2001).

γ) Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: δηλαδή το άτομο να καλλιεργήσει σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Με άλλα λόγια ο διαπολιτισμικός σεβασμός έχει ως απαίτηση την γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς και την αντίστοιχη συμμετοχή των άλλων στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Επομένως, πρόκειται για μια πρακτική, μέσα από την οποία οι άνθρωποι και πιο συγκεκριμένα οι μαθητές καταφέρνουν να γνωρίσουν τις διαστάσεις της προσωπικότητάς τους αλλά και τις επιδράσεις που έχουν υποστεί από το περιβάλλον τους, και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την κατανόηση, την αποδοχή, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την τριβή με άλλους (Μάρκου, 2001).

δ) Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης: δηλαδή το άτομο οφείλει να απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Με άλλα λόγια σύμφωνα με αυτήν αρχή δίνεται έμφαση στον περιορισμό των φαινομένων προκατάληψης, ρατσισμού και στερεοτύπων έναντι των αλλοεθνών ατόμων. Σχετίζεται, ακόμη και με τη θετική στάση για επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδραση με την ετερότητα. Τέλος, αποσκοπεί στην εξαφάνιση του εθνοκεντρισμού (Μάρκου, 2001).

Εν κατακλείδι, το όραμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός κόσμου όπου θα κυριαρχεί η δημοκρατία, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Neuner, 2012). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία παρέχει τη δυνατότητα σε όλα τα άτομα να εκφραστούν, συμβάλλει στη διαφύλαξη της εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας των υποκειμένων, αλλά και στον αμοιβαίο εμπλουτισμό της με ετερογενή χαρακτηριστικά διαφορετικών ταυτοτήτων. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκεται η αναπροσαρμογή του επίσημου σχολικού προγράμματος αλλά και του τρόπου διαχείρισης των ιδιαίτερων εμπειριών, βιωμάτων και πεποιθήσεων της ετερότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

1.4 Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η έννοια «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και έκανε λόγο για την ένταξη ή επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στο κοινωνικό γίνεσθαι (Μάρκου, 2001). Η παλιννόστηση χιλιάδων ανθρώπων ήταν αυτή που έθεσε το ζήτημα της διαχείρισης της διαφορετικότητας. Η εκπαίδευση και ειδικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται καθημερινά αντιμέτωπη με διάφορα προβλήματα και δυσκολίες, όπου η διοίκηση της εκπαίδευσης καλείται να αντιμετωπίσει. Για την αντιμετώπιση τους, τα στελέχη της διοίκησης καταφεύγουν στην ισχύουσα νομοθεσία.

Το 1983 είχε ψηφιστεί για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο νόμος 1404/1983, με αυτόν το νόμο θεσμοθετήθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, κύριος στόχος και των δύο ήταν «η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών» (Νόμος 1404/1983, άρθρο.45) ή «τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» (Νόμος 1894/1990, άρθρο 2). Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος των Τάξεων Υποδοχών και των Φροντιστηριακών Τμημάτων για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές ήταν η προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντίθετα για τους μαθητές που προέρχονταν από άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβλεπόταν η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας (Δαμανάκης, 2015). Ωστόσο, τα αποτελέσματα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων δεν είναι αρκετά ικανοποιητικά, καθώς παραβλέπονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η μητρική γλώσσα της ετερότητας και διδάσκεται μόνο η ελληνική γλώσσα.

Την δεκαετία του 1990 ψηφίζεται ο νόμος 2413/1996, ο οποίος έφερε σημαντικές αλλαγές στην ελληνική πραγματικότητα, καθιερώνοντας νέα μέτρα για την αντιμετώπιση της νέας κατάστασης. Η περίοδος αυτή αποτελεί την απαρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την Ελλάδα, διότι τότε παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη αύξηση των μεταναστών στην Ελλάδα. Κύριος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας τέθηκε το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών, όπως επίσης και το ζήτημα της ομαλής ένταξης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, αποτρέποντας την περιθωριοποίηση των αλλοεθνών μαθητών. Ακόμη, ο νόμος 2413/1996 όρισε τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και νομιμοποίησε την ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», με πρόγραμμα σπουδών το οποίο ανταποκρινόταν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών.

Συγκεκριμένα από το 1995 και έπειτα πραγματοποιήθηκε ουσιαστική τομή στη διαχείριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και λήφθηκαν διοικητικά και εκπαιδευτικά μέτρα. Την ίδια στιγμή, θεωρήθηκε αναγκαίο να δημιουργηθεί ένας επίσημος οργανισμός, ο οποίος θα διεξάγει ερευνητικά προγράμματα για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό αλλά και για την οργάνωση διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην Ελλάδα. Έτσι, δημιουργήθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας των Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με κύριο στόχο τόσο τη μελέτη των ελληνικών προγραμμάτων εκπαίδευσης στο εξωτερικό όσο και τον συντονισμό της σωστής εκτέλεσης των διαπολιτισμικών προγραμμάτων (Τσιούμης, 2003). Συγκεκριμένα, η χρηματοδότηση των τεσσάρων Μεγάλων Προγραμμάτων της «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», «Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευσης Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» και «Παιδείας Ομογενών», στοχεύει στην εφαρμογή του νόμου 2413/1996 και τονίζει την προσπάθεια της Ελλάδας για μια νέα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοεθνείς μαθητές στο εσωτερικό αλλά και για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 2002).

Το 1996 ιδρύθηκαν στην Ελλάδα τα πρώτα «διαπολιτισμικά σχολεία» σύμφωνα με το νόμο 2413/1996 για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Αυτά τα νέα σχολεία στόχευαν στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι (Δαμανάκης, 2002). Στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς η μητρική γλώσσα του αλλόφωνου μαθητή αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, της ελληνικής (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Ο βασικότερος σκοπός των διαπολιτισμικών σχολείων είναι να καλλιεργηθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος και η διαπολιτισμική συνύπαρξη (Κυρίδης, 2014).

Όσον αφορά την ισχύουσα νομοθεσία, δημοσιεύτηκε στις 6 Σεπτεμβρίου του 2016, ο νόμος υπ' αριθμόν 4415/2016 με τίτλο «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» όπου στο κεφάλαιο Β' αναφέρονταν οι ρυθμίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα με το άρθρο 20 του νόμου 4415/2016 ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται η *«δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων για την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού»*. Σύμφωνα με το άρθρο 21 του νόμου 4415/2016 ο σκοπός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως με α. την εγγραφή των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε ίδια σχολεία με τους γηγενείς μαθητές, β. την ενίσχυση της δημοκρατίας, γ. τη δημιουργία ειδικών σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων, δ. την αντιμετώπιση των διακρίσεων, ε. τη λήψη μέτρων που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών και στ. τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα μέλη ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο νόμος 4416/2016 κάνει λόγο και σε άλλες ρυθμίσεις, όπως για παράδειγμα ποια σχολεία ορίζονται και λειτουργούν ως σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν ως σκοπό να υλοποιήσουν ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα, τα οποία σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι ώστε να εξαιρεθεί ο αποκλεισμός των αλλοεθνών μαθητών τόσο από το κοινωνικό όσο και από το εκπαιδευτικό σύστημα (Νόμος 4416/2016). Ακόμη, ο νόμος 4415/2016 υπογραμμίζει ποια είναι τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και τα χαρακτηριστικά των επιστημόνων που εξειδικεύονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως σχολικοί σύμβουλοι, σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και τα ζητήματα της διγλωσσίας.

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019 τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός του Νηπιαγωγείου και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετατρέπονται σε δίγλωσσα σύμφωνα με το νόμο 4415/2016. Επομένως, στους μαθητές των δίγλωσσων εκπαιδευτικών σχολείων χορηγείται τίτλος σπουδών αναγνωρισμένος ως ισότιμος των τίτλων των αντίστοιχων σχολείων της ημεδαπής

και της ξένης χώρας (Νόμος 4415/2016). Τέλος, δημιουργήθηκε ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), οι οποίοι αποτελούν συνδυαστικό κρίκο μεταξύ των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) και των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κύριο μέλημα τους είναι ο συντονισμός εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες οργανώνονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλους φορείς (Νόμος 4415/2016).

Ο νόμος 4415/2016 ψηφίστηκε 20 χρόνια μετά από το νόμο 2413/1996 περί «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» με σκοπό να ρυθμίσει θέματα, κατά κύριο λόγο, της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με μικρή αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γουβιάς, 2020). Ο νόμος 2413/1996, αποτελείται από 33 άρθρα και μόλις τα 4 από αυτά αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ τα υπόλοιπα ασχολούνται με την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό». Αντίστοιχα, ο νόμος 4415/2016 αποτελείται από 68 άρθρα, μόνο τα 7 από αυτά σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γουβιάς, 2020). Στο νόμο του 2016 ορίζεται ότι η «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*» (Νόμος 4415/2016), δηλώνοντας ότι το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού των αλλόγλωσσων μαθητών είναι υπαρκτό (Γουβιάς, 2020).

1.5 Εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Η προοπτική της διαπολιτισμικότητας μαζί με την εφαρμογή της στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο βασικά ζητήματα για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και ισότιμου κόσμου (Catarci, 2014). Η αντιμετώπιση αυτού του θέματος απαιτεί αρχικά την αναγνώριση ότι η Ευρώπη είναι ένα πλαίσιο μεγάλης πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας, με 23 επίσημες γλώσσες και με 60 γλώσσες μειονοτικών κοινοτήτων (Catarci, 2014). Το συμβούλιο της Ευρώπης ενέκρινε τη στρατηγική της πολυπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής τη δεκαετία του 1970 (Portera, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό πλαίσιο εφαρμόζεται με δύο μοντέλα, με ένα ολοκληρωμένο μοντέλο, το οποίο είναι διαδεδωμένο σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη και το οποίο προϋποθέτει τη συμπερίληψη αλλόγλωσσων μαθητών στη γενική εκπαίδευση και με ένα ξεχωριστό μοντέλο, στο οποίο οι αλλοεθνείς μαθητές λαμβάνουν ξεχωριστά εκπαίδευση είτε μεταβατικά, δηλαδή σε περιορισμένο χρονικό διάστημα και σε ορισμένα μαθήματα, είτε μακροπρόθεσμα, με την δημιουργία ειδικών σχολικών τάξεων, για ένα ή περισσότερα σχολικά έτη (Eurydice, 2004).

Η εμφάνιση της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα συμβαίνει σε θεωρητικό επίπεδο τη δεκαετία του 1980 και τη δεκαετία του 1990 συμβαίνει σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική δίνεται έμφαση στη χρησιμότητα να εφαρμοσθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο, για αυτό το λόγο ψηφίστηκε ο νόμος 2413/1996, με τον οποίο αναγνωρίστηκε η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο (Μάρκου, χ.χ.; Parthenis, 2010). Κατά το νόμο, ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «*οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες*» (Νόμος 2413/1996, άρθρο 34.) Ο νόμος 2413/1996 εστιάζει στην ισότητα όλων των μαθητών στην εκπαίδευση ανεξαρτήτου πολιτισμικού υπόβαθρου, στην παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής να αναπτύξουν δεξιότητες στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην ενθάρρυνση των σχολείων να προωθήσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση (Parthenis, 2010).

Με άλλα λόγια η Ελλάδα έχει εξελιχθεί από χώρα μετανάστευσης σε χώρα που δέχεται και φιλοξενεί μεγάλο αριθμό ανθρώπων τόσο ελλήνων μεταναστών που επιστρέφουν στην πατρίδα τους όσο και ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Μάρκου, 2001; Baldwin, 2004, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Συνεπώς, σε σύντομο χρονικό διάστημα η Ελλάδα από μονόγλωσσο, μονοπολιτισμικό κράτος εξελίχθηκε σε πολύγλωσσο, πολυπολιτισμικό κράτος.

Κατά το Γεωργογιάννη (1997), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελείται από εκπαιδευτικά προγράμματα που στόχο έχουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την κατάργηση των διακρίσεων, τη συνεργασία, την ισονομία, την ισοτιμία, την αλληλοκατανόηση, την επικοινωνία, την αλληλοαποδοχή, την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους αλλοεθνείς πληθυσμούς όσο και στον πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στον μεταναστευτικό πληθυσμό αλλά σε ολόκληρο τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τους Gudykunst & Kim (2003) η διαπολιτισμική επικοινωνία ορίζεται ως μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την απόδοση νοήματος μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η βασική ιδέα για την κατανόηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποτελεί η έννοια του ξένου, του διαφορετικού (Lecturers, χ.χ.). Επομένως, η κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμού διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι ο υψηλός εθνοκεντρισμός και η άγνοια βασικών χαρακτηριστικών άλλων πολιτισμών (Gudykunst & Kim, 2003).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την επικράτηση μιας ενιαίας, κοινής πολιτισμικά κατεύθυνσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και μιας δημοκρατικής προσέγγισης στο πλαίσιο του σχολείου, προκειμένου να προωθηθούν οι αρχές της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής των άλλων πολιτισμών, οι οποίοι φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, καθώς και η θεμελιώδης αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας όλων των λαών, ανεξαρτήτως καταγωγής (Λιακοπούλου, 2006). Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει την αλληλεπίδραση μέσα από την συνεργασία και την επικοινωνία με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, εθνοτικά ή θρησκευτικά περιβάλλοντα, (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1996). Συνεπώς, εμμένοντας στο πολυδιάστατο πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καταλήγουμε σε ένα εκπαιδευτικό «σχήμα», που δομείται πάνω στις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Ο γενικότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ως κύριο μέλημα του τη μετάδοση πολιτισμικής γνώσης στα μέλη των διαφορετικών ομάδων συγκρότησής του, έχοντας ως κατεξοχήν έργο του την καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων για την εναρμόνιση των διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και θρησκευτικών περιβαλλόντων σε επίπεδο κοινωνίας, για την επιτυχή συνύπαρξή τους (Τσιούμης, 2003). Εν κατακλείδι, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μια σταθερά και συστηματική προσέγγιση, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική και να μπορεί να λειτουργεί ως όχημα για την επίτευξη των απαραίτητων αλλαγών (Μάρκου & Γκότοβος, 2003). Ωστόσο, τα σχολεία δεν έχουν πάντα την ικανότητα, τη θέληση και τις δεξιότητες να προβούν στις αλλαγές που χρειάζονται για να διασφαλιστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Parthenis, 2010).

1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του. Όπως αναφέρεται στους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), ο εκπαιδευτικός όλων των βαθμίδων οφείλει να διαθέτει “διαπολιτισμική ετοιμότητα”. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του να διαχειριστεί την ετερότητα μέσα στη σχολική τάξη.

Αυτό φυσικά προϋποθέτει κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία και ανατροφοδότηση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Χωρίς αμφιβολία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσχολική εκπαίδευση των αλλοεθνών μαθητών θεωρείται αρκετά σημαντικός, διότι αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και την υγιή κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Τσιούμης, 2003). Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί φορείς έχουν σημαντική θέση στη ζωή των μαθητών, καθώς συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο στην διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων που αυτά εμφανίζουν σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής τους.

Σύμφωνα με τον (Parthenis, 2010) η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρείται απαραίτητο στοιχείο προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητά της. Οι κυριότεροι στόχοι ενός προγράμματος εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι, να διαδώσει πληροφορίες και να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τα θέματα που απασχολούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να αναπτύξει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας και μεθοδολογίας, να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Parthenis, 2010).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επαναξιολογήσει τα πιστεύω του και τις αντιλήψεις του, να επικοινωνήσει με τον εαυτό του και να απομακρυνθεί από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό του λειτούργημα (Leeman & Ledoux, 2003). Επίσης, κρίνεται απαραίτητο, να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες και το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, που θα παρέχουν υποστήριξη στους αλλοεθνείς μαθητές και ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό, φυσικά, προϋποθέτει την αναγνώριση και την αποδοχή του κάθε μαθητή από τους υπόλοιπους συμμαθητές του και τη δημιουργία ενός θετικού, υγιούς και δημοκρατικού σχολικού κλίματος στην τάξη. Σύμφωνα με την Άλκηστις (2008) ο εκπαιδευτικός, ως υπεύθυνος για την προετοιμασία των νέων γενιών για τη ζωή, οφείλει να μεταλαμπαδεύσει δημοκρατικές αξίες στους μαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα μπορέσουν να καταλάβουν την ύπαρξη του διαφορετικού αλλά συγχρόνως θα πορευθούν στη ζωή τους με την αρχή της ανθρωπιάς και του σεβασμού, όπως και με την αξία ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους (Νικολάου, 2000).

2. Σχολικό κλίμα

2.1 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για την ανάπτυξη του όσο και για την αποτελεσματικότητά του (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016). Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα στοιχεία και το δικό του κλίμα. Δεν υπάρχει ένας καθολικά συμφωνημένος ορισμός για το σχολικό κλίμα, οι περισσότεροι ερευνητές συχνά χρησιμοποιούν τους όρους ατμόσφαιρα, συναισθήματα, τόνο, σκηνικό και σχολικό περιβάλλον, ωστόσο κάποιοι ερευνητές εστιάζουν στην υποκειμενική φύση του σχολικού κλίματος και άλλοι έχουν προτείνει μια πιο αντικειμενική πτυχή της σχολικής ζωής (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009).

Με το πέρασμα των χρόνων ο ορισμός του σχολικού κλίματος έχει εξελιχθεί αρκετά, αυτοί που πρώτοι προσδιόρισαν το σχολικό κλίμα ήταν οι Halpin & Croft (1963), ανέφεραν ότι πρόκειται για

τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική ρουτίνα, τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διαχειριστές. Αργότερα, οι μελετητές εστίασαν στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα. Έτσι, σύμφωνα με τους Pyper, Freiberg, Ginburg & Spruck (1987) ανέφεραν ότι πρόκειται για τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς, το σεβασμό ανάμεσα στους συμμαθητές τους και τη δίκαιη εφαρμογή των σχολικών κανόνων. Στη συνέχεια, κατά το 1990 με 2000 ο ορισμός διευρύνθηκε ακόμα περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα το σχολικό κλίμα συμπεριλαμβάνει και άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως ασφάλεια και σεβασμός (Brand, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003) αρμονία μεταξύ διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Hoy & Hannum, 1997).

Σύμφωνα με τον Brookover (1985) το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και στο χαρακτήρα της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, αξιών και προσδοκιών που ένα σχολείο αποδέχεται και προωθεί. Όλα αυτά δημιουργούν ένα περιβάλλον, που δηλώνει εάν το προσωπικό, οι γονείς και οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς (κοινωνικά, σωματικά ή συναισθηματικά), ευπρόσδεκτοι και σεβαστοί (Read, Aldridge, Ala'i, Fraser & Fozdar, 2015). Σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό, το σχολικό κλίμα βασίζεται στις εμπειρίες των ανθρώπων της σχολικής ζωής και αντικατοπτρίζει κανόνες, αξίες, στόχους, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης (Cohen & Michelli, 2017). Ακόμη, το σχολικό κλίμα μπορεί να έχει ισχυρή επίδραση, έστω και έμμεσα «στην ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων για τη ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία σε ένα πολυεθνικό πλαίσιο» (Leeman, 2003, p.37).

Ένα θετικό σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών, οι οποίες είναι απαραίτητες για μια παραγωγική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία μάθησης (Cohen & Michelli, 2017). Επίσης, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος σχετίζεται με την αυξημένη αφοσίωση των μαθητών και με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους (Brady, 2006).

2.2 Κατηγορίες και διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) υπάρχουν έξι κατηγορίες του σχολικού κλίματος.

1. Το ανοιχτό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ομαδικότητα, συνεργασία, αλληλεπίδραση, δίνοντας μια αίσθηση ελευθερίας σε όλα τα μέλη της.
2. Το αυτόνομο κλίμα, όπου ο διευθυντής έχει ελάχιστη επιρροή και έλεγχο στη σχολική μονάδα, αντίθετα οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν περισσότερο με βάση την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών και όχι των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.
3. Το ελεγχόμενο κλίμα, σε αυτό κυρίαρχο ρόλο έχει η ικανοποίηση και η εκτέλεση των καθηκόντων ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.
4. Το οικείο κλίμα, στο οποίο κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις όλων των μελών και ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους ανάγκες.
5. Το πατερναλιστικό κλίμα, στο οποίο επικρατεί η έλλειψη συνεργατικότητας και ομαδικότητας επειδή ο διευθυντής «οικειοποιείται» τις σχολικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και έτσι αρκούνται απλά στην εκτέλεση των καθηκόντων τους.
6. Το κλειστό κλίμα, σε αυτό κυριαρχούν οι ψυχρές σχέσεις, η έλλειψη συνεργασίας και οι τυπικές σχέσεις μεταξύ των μελών.

Επίσης, αναφορικά με τους Sergiovanni & Starratt (2002), υπάρχει το ανθρωπιστικό κλίμα, στο οποίο επικρατεί η δημοκρατία και επεκτείνεται ως το κηδεμονικό κλίμα, στο οποίο επικρατεί η αυστηρότητα και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη, η Καβούρη (1998) αναφέρει πως το σχολικό κλίμα διακρίνεται με 4 τρόπους:

1. Ανοιχτό κλίμα όπου τα μέλη συνεργάζονται μεταξύ τους έχοντας και την υποστήριξη του διευθυντή, επιδιώκοντας την αυτονομία και την αυτενέργεια.
2. Κλειστό κλίμα όπου οι διευθυντές θέτουν προορισμούς στα μέλη της σχολικής μονάδας.
3. Κλίμα αποστασιοποίησης ή αποχής/αποφυγής όπου παρουσιάζεται έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών, διατηρώντας μια στάση απάθειας παρά την στήριξη που έχουν από τους διευθυντές.
4. Κλίμα ενεργού εμπλοκής ή κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης όπου παρουσιάζεται η συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών, αγνοώντας την αυταρχική συμπεριφορά του διευθυντή.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος συμβάλλουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με τους Καρατάσιος & Καραμήτρου (2010) περιέχει 3 διαστάσεις που το συνδιαμορφώνουν, την οικολογική διάσταση η οποία εστιάζει στην υλικοτεχνική υποδομή του οργανισμού, όπως το κτίριο, τις αίθουσες, τον εξοπλισμό, τη διαρρύθμιση, την θέρμανση και το φωτισμό. Την κοινωνική διάσταση που συμπεριλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, διοίκηση, μαθητές, γονείς) (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Τέλος, τη μαθησιακή διάσταση που περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, όπως τον προγραμματισμό του μαθήματος, την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, τις εργασίες, τη συμμετοχή. Όλες αυτές οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος στοχεύουν στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην προώθηση ενός συνεργατικού κλίματος τους.

2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Οι συνεχείς έρευνες στο πεδίο του σχολικού περιβάλλοντος έχουν εντοπίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, ως σημαντικότεροι αναφέρονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων) και μαθητών, οι πεποιθήσεις όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, υλικοτεχνικά στοιχεία του περιβάλλοντος (τάξεις, κτίρια, διδακτικό υλικό), μαθησιακά επιτεύγματα, το αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ όλων των μελών (Marshall, 2007). Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές, συγκεκριμένα στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, στο αίσθημα ασφάλειας και ευεξίας που νιώθουν αλλά και στη συμπεριφορά τους (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979).

Μάλιστα και σύμφωνα με τον Daar (2010) αναφέρει 11 παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, κατατάσσοντας τους με σειρά σπουδαιότητας: οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και εκπαιδευτικούς, το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, η αποτελεσματική διοίκηση μέσω ενός χαρισματικού ηγέτη, η ακαδημαϊκή επίδοση, η συμπεριφορά των μαθητών, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους εκπαιδευόμενους, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες των μαθητών εκτός σχολείου και τέλος το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον που οφείλει να είναι προσεγμένο έτσι ώστε να ασκεί θετική επιρροή σε όλα τα μέλη του σχολείου.

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων στη σχολική κοινότητα, οι οποίες επηρεάζουν τη γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 2010). Οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις αναφέρονται στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ανάμεσα στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ανάμεσα στους μαθητές και τέλος ανάμεσα στους γονείς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Haynes et al., 2010; Hogg & Vaughan, 2010; Μπίκος, 2011).

Οι αλληλεπιδράσεις και οι εμπειρίες που έχουν οι μαθητές από το σχολικό τους περιβάλλον έχουν αντίκτυπο στην μαθησιακή τους επιτυχία αλλά και στη μετέπειτα προσωπική και κοινωνική ζωή τους. Σύμφωνα με τους Haynes et al.(2010) και Hogg & Vaughan (2010) τα σημαντικά συστατικά ενός υγιούς υποστηρικτικού σχολικού κλίματος είναι τα ακόλουθα:

1. Κίνητρο επίτευξης, αναφέρεται στο βαθμό που οι μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν να μάθουν και είναι πρόθυμοι να μάθουν.
2. Συνεργατική λήψη αποφάσεων, αναφέρεται στη συμμετοχή γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με θέματα του σχολείου.
3. Ισότητα και δικαιοσύνη, αναφέρεται στην ισότιμη διαχείριση των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου ή εθνικότητας.
4. Γενικό σχολικό κλίμα, αναφέρεται στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων, στο αίσθημα σεβασμού και εμπιστοσύνης που υπάρχει ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
5. Τάξη και πειθαρχία, αναφέρεται στη σωστή συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο.
6. Συμμετοχή γονέα, αναφέρεται στη συχνή συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες.
7. Σχέσεις σχολείου-κοινωνίας, αναφέρεται στη συμμετοχή και υποστήριξη της κοινωνίας στη σχολική ζωή.
8. Αφοσίωση προσωπικού στη μάθηση των μαθητών, αναφέρεται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές στη μάθηση.
9. Προσδοκίες προσωπικού, αναφέρεται στις προσδοκίες που έχει το εκπαιδευτικό προσωπικό για τους μαθητές του.
10. Ηγεσία, αναφέρεται στο ρόλο του διευθυντή για την καθοδήγηση του σχολείου και για την προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος.
11. Σχολικό κτίριο, αναφέρεται στην εμφάνιση του σχολικού κτιρίου.
12. Κοινή χρήση πόρων, αναφέρεται στην ισότιμη συμμετοχή και πρόσβαση των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες, υλικά και εξοπλισμούς.
13. Φροντίδα και ευαισθησία, αναφέρεται στην εκτίμηση των διευθυντών προς τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και στη φροντίδα των διευθυντών για τις ανάγκες του σχολείου.
14. Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών, αναφέρονται στο σεβασμό, στη φροντίδα και στην εμπιστοσύνη που υπάρχει μεταξύ των μαθητών στο σχολείο.
15. Σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού, αναφέρονται στο σεβασμό, στη φροντίδα και στην εμπιστοσύνη που υπάρχει μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

2.4 Η μέτρηση του σχολικού κλίματος

Κατά τη δεκαετία του 1960 η ιδέα ότι το σχολικό κλίμα ήταν κάτι πολύπλοκο, έδωσε την αφορμή σε πολλούς ερευνητές να δημιουργήσουν όργανα για την μέτρησή του (Chirkina & Khavenson, 2018). Ένα από τα πρώτα όργανα που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του ήταν των Halpin & Croft (1963), το ερωτηματολόγιο για την οργανωτική περιγραφή του κλίματος (Organizational Climate Description Questionnaire). Κατά την άποψη των Halpin & Croft η διοίκηση του σχολείου και συγκεκριμένα ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τον προσδιορισμό του σχολικού κλίματος (Chirkina & Khavenson, 2018). Επομένως, στο ερωτηματολόγιο τους τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Θεώρησαν ότι οχτώ παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τους δείκτες μέτρησης του σχολικού κλίματος. Αναλυτικότερα,

1. Το επίπεδο ενότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
2. Οι σχέσεις με τον διευθυντή του σχολείου.

3. Το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών.
4. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους.
5. Το επίπεδο αποξένωσης του διευθυντή.
6. Το επίπεδο ελέγχου που ασκεί ο διευθυντής.
7. Η ανταλλαγή ιδεών με τον διευθυντή.
8. Η στάση του διευθυντή απέναντι στους μαθητές (Chirkina & Khavenson, 2018).

Κατά τη δεκαετία του 1970, ο R. H. Moos ανέπτυξε τη δικιά του θεωρία για το σχολικό κλίμα (Moos, 1979). Διακρίνει τρεις πτυχές του σχολικού κλίματος τις κοινωνικές σχέσεις, τις αντιλήψεις του σχολείου και τα συναισθήματα απέναντι στο σχολείο και την οργάνωση του (κανόνες και δομή) (Chirkina & Khavenson, 2018). Σύμφωνα με τους Thapa , Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, (2013) για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος προτείνεται να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις των μελών του σχολικού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων σε τέσσερις βασικούς τομείς την ασφάλεια, τη διδασκαλία και μάθηση, τις σχέσεις και το θεσμικό περιβάλλον συμπεριλαμβανομένου της αποστολής του και των κανόνων του. Επίσης, για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. εστιάζει στην ασφάλεια, στην εμπλοκή και στο περιβάλλον (Thapa et al., 2013). Η έλλειψη συναίνεσης για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος εμποδίζει τη συμβολή της έρευνας σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τις διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου, που συμβάλουν στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Thapa et al., 2013).

Μέχρι και τη δεκαετία του 1980 πραγματοποιήθηκαν εκατοντάδες μελέτες για το σχολικό κλίμα και για τη χρήση διαφόρων μέσων για τη μέτρηση του (Chirkina & Khavenson, 2018). Παρά τις διάφορες προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί για τον ορισμό του και τα χαρακτηριστικά του, μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα. Αρχικά, το σχολικό κλίμα σχετίζεται με το πώς το αντιλαμβάνεται ο καθένας, οπότε είναι δύσκολο να περιγραφεί με αντικειμενικά χαρακτηριστικά (Chirkina & Khavenson, 2018). Επίσης, οι τέσσερις πιο συχνές διαστάσεις του σχολικού κλίματος είναι η φυσική (αντίληψη του υλικού περιβάλλοντος), η πολιτιστική (σύστημα κανόνων και αξιών), η κοινωνική (σχέσεις στο σχολείο) και ατομική (η στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και η αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον) (Chirkina & Khavenson, 2018).

2.5 Η σημασία του σχολικού κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου

Η σημασία του σχολικού κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι γνωστή εδώ και αρκετά χρόνια. Το σχολικό κλίμα αντανακλά στις εμπειρίες των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων (Thapa et al., 2013). Το σχολικό κλίμα είναι σημαντικό τόσο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών όσο και για τη σχολική τους προσαρμογή. Με άλλα λόγια το σχολικό κλίμα ασκεί επιρροή στην επίδοση των μαθητών αλλά και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Zullig, Koorman, Patton & Ubbes, 2010 ; Aldridge & Ala'i, 2013). Συγκεκριμένα, το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με τη θετική ανάπτυξη των παιδιών, με τις προσπάθειες πρόληψης των κινδύνων και προώθησης της υγείας, με την εκμάθηση των μαθητών, με τα μαθησιακά επιτεύγματα και με τα αυξημένα ποσοστά αποφοίτησης των μαθητών (Thapa et al., 2013).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία των μαθητών αναφέρονται όχι μόνο στη θέληση των ίδιων των μαθητών αλλά και στην παρακίνηση τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό, στην προσπάθεια δηλαδή του εκπαιδευτικού προσωπικού να υποστηρίξει τους μαθητές, για να φτάσουν στην επιτυχία (Haynes et al., 2010). Επίσης, όπως έχει αναφερθεί η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, θετικές συμπεριφορές μαθητών παρατηρούνται σε σχολεία όπου ο διευθυντής είναι ισχυρός, αφοσιωμένος και διαθέσιμος και οι κανόνες είναι δίκαιοι και σαφείς για όλους τους μαθητές (Haynes et al., 2010).

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται από τους βασικότερους για την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και για την προώθηση του θετικού σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, η σχολική ηγεσία επηρεάζει το σχολικό κλίμα, τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση του σχολείου (Dinham, Cairney, Craigie & Wilson, 1995). Οι ηγέτες έχουν έναν σημαντικό ρόλο για τον προσδιορισμό συλλογικών στόχων, δηλαδή η ηγεσία είναι περισσότερο μια ομαδική διαδικασία παρά μια διαπροσωπική διαδικασία (Hogg & Vaughan, 2010). Με άλλα λόγια είναι μια διαδικασία επιρροής που εκφράζεται περισσότερο στα πλαίσια ομάδων.

Σχολεία που προάγουν την ασφάλεια, καλλιεργούν υψηλή ποιότητα σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μειώνοντας συγχρόνως καταστάσεις βίας (Loukas, 2007). Γενικά, έννοιες όπως είναι η αίσθηση της ασφάλειας, της ισότητας, της ισότιμης συμμετοχής συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Σύμφωνα, με τον Hoy (1990) ένα θετικό σχολικό περιβάλλον είναι περισσότερο αποτελεσματικό και ικανό να επιτύχει τους στόχους και τα μαθησιακά επιτεύγματα.

Το κλίμα μιας πολυπολιτισμικής τάξης πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον, συνεργασία, φροντίδα, δικαιοσύνη και δημοκρατία (Ζάχος, 2020). Για να μπορέσει να επιτευχθεί ένα περιβάλλον φροντίδας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους σε θέματα συμπεριφοράς και όχι τόσο σε θέματα υψηλών μαθησιακών επιδόσεων (Morrison et al., 2008, όπως αναφέρεται στο Ζάχο, 2020). Όταν σε μια πολυπολιτισμική τάξη υπάρχει και υποστηρίζεται η θετική επαφή και συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τότε οι μαθητές τείνουν να εμφανίζουν πιο θετικές συμπεριφορές στη σχολική τάξη (Schwarzenthal, Schachner, Juang & Van De Vijver, 2020).

2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζει τους μαθητές του, οργανώνει τη διδασκαλία του, ασκεί την ηγεσία της τάξης του και αντιμετωπίζει το κάθε μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα όλα αυτά διαμορφώνουν το θετικό σχολικό κλίμα (Οικονομίδης, χ.χ.). Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα κλίμα αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αντίστοιχα ο μαθητής νιώθει αγαπητός, αποδεκτός και ασφαλής (Οικονομίδης, χ.χ.). Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) το σχολικό κλίμα επηρεάζει όχι μόνο την ψυχική διάθεση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Για αυτό και η βελτίωση του κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Στη σχολική τάξη εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν οι δύο βασικοί ρόλοι εκπαιδευτικός-μαθητής, βέβαια ο καθένας από αυτούς φέρει τη δική του ταυτότητα, προσωπική και κοινωνική, καθιστώντας τον ξεχωριστό (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008; Μπίκος, 2011). Επομένως, ο ρόλος και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού έρχεται σε επαφή με το ρόλο και την ταυτότητα του μαθητή. Σύμφωνα με τον Mead (1962, όπως αναφέρεται στο Μπίκος, 2011, σσ. 29) ο όρος αλληλεπίδραση «αναφέρεται στο σύνολο της συμπεριφοράς σε κοινωνικές δραστηριότητες» ενώ ο όρος επικοινωνία «αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις της αλληλεπίδρασης». Η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή είναι μια περίπτωση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο.

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2011) η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηριστεί από στοιχεία αυταρχικού ηγέτη, δηλαδή κάποιου ηγέτη που αποφασίζει για τους μαθητές του, κατακρίνει ή επαινεί τους μαθητές του και αποφεύγει την προσωπική γνωριμία με τους μαθητές του. Στην αντίθετη πλευρά βρίσκεται ο δημοκρατικός ηγέτης, ο οποίος αποφασίζει από κοινού με τους μαθητές του για τις δραστηριότητες, τις εργασίες, τους ρόλους, επιδιώκει την προσωπική

γνωριμία και συνεργασία με τους μαθητές του, επαινεί, ενθαρρύνει τους μαθητές του ομαδικά και όχι ατομικά. Γενικά, ο εκπαιδευτικός αυτού του τύπου έχει τον ρόλο περισσότερο του συντονιστή της ομάδας. Τέλος, υπάρχει και ο αδιάφορος ή ελευθεριάζων τύπος εκπαιδευτικού-ηγέτη, ο οποίος περιορίζεται μόνο στα αναγκαία όπως είναι η παροχή υλικού, αδιαφορεί για τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και τις αποφάσεις τις αφήνει στους μαθητές (Μπίκος, 2011). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συνειδητά ή ασυνείδητα εμφανίζουν προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές με διαφορετικά πολυτισμικά χαρακτηριστικά. Εξαιτίας της έλλειψης κατανόησης της φυλετικής, κοινωνικής, εθνοτικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές οδηγούνται σε εσφαλμένους τρόπους διδασκαλίας και διαχείρισής τους. Αυτή η έλλειψη κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς έχει ως συνέπεια, οι μαθητές να αισθάνονται ξένοι και μη αποδεκτοί στο σχολικό περιβάλλον (Sharma, 2005). Η κατάσταση αυτή προκαλεί άγχος στους μαθητές και μπορεί να τους επηρεάσει τόσο στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη όσο και στα μαθησιακά τους επιτεύγματα (Sharma, 2005). Για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες για τους μαθητές, θα πρέπει οι ίδιοι να αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί στο σχολικό τους περιβάλλον (Sharma, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως έχει αναφερθεί πολλές φορές, κατέχει έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία μιας πολυπολιτισμικής τάξης και να μπορούν οι μαθητές να αισθάνονται αποδεκτοί και ασφαλείς.

3. Διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

3.1 Η έννοια της διαχείρισης της τάξης

Η εκπαιδευτική διαχείριση είναι μια περίπλοκη διαδικασία, εάν προστεθεί και η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, το έργο που επιτελεί ο διευθυντής γίνεται δυσκολότερο, διότι καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλα διλήμματα (López, 2008). Ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας του, κατά την καθημερινή του εργασία, οφείλει να φροντίζει για την πειθαρχία στην τάξη του, να εξασφαλίζει τον έλεγχο των ομάδων που δημιουργούνται, να έχει τον έλεγχο των δραστηριοτήτων, να δημιουργεί κίνητρα μάθησης για τους μαθητές και να καλλιεργεί την θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση (Καψάλης, 2013).

Η έννοια διαχείριση της τάξης είναι πολύ γενική και αναφέρεται στην εφαρμογή κάποιων στρατηγικών από τη μεριά του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Καψάλης, 2013). Αντίθετα, ο όρος πειθαρχία αναφέρεται σε μεθόδους και πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, με σκοπό να εξασφαλίσει την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας του (Καψάλης, 2013). Η διαχείριση της τάξης είναι μια διαδικασία κατά την οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η οποία σχετίζεται με τους στόχους της εκπαίδευσης (Ζάχος, 2020). Συγκεκριμένα, η διαχείριση μιας σχολικής τάξης συμπεριλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ηθικούς κώδικες, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες
- Κώδικες επικοινωνίας και συμπεριφοράς
- Κανόνες, ρουτίνες και διαδικασίες λειτουργίας της τάξης
- Αντιμετώπιση των μη αποδοτικών συμπεριφορών
- Οργάνωση και χρήση πηγών και εργαλείων για τη διαδικασία της μάθησης
- Ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων της συγκέντρωσης, της υπευθυνότητας, της αυτοπειθαρχίας, της επίμονης προσπάθειας και της σκληρής εργασίας (Ζάχος, 2020).

Αντίστοιχα, η πειθαρχία είναι μια συλλογική διαδικασία, η οποία αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Ζάχος, 2020). Με άλλα λόγια, η πειθαρχία σχετίζεται με τον τρόπο που τα μέλη της συνεργάζονται σε μια διαδικασία, η οποία μπορεί να έχει κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές διαστάσεις (Ζάχος, 2020).

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη τάξη του σχετίζεται με την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του, επομένως, κάθε φορά που μπαίνει σε μια νέα τάξη, πρέπει εξ αρχής να χτίζονται σχέσεις σεβασμού ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Morgan, 2012). Σταδιακά θα αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και φιλίας, αποτελώντας τη βάση για τη σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης.

3.2 Η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Με το πέρασμα των χρόνων η παρουσία της ετερότητας γίνεται όλο και πιο συχνή στα σχολεία, αντίστοιχα η διαχείριση μιας τέτοιας τάξης γίνεται όλο και πιο πολύπλοκη. Η διαχείριση μιας σχολικής τάξης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν μια ομπρέλα, η οποία περιλαμβάνει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη συμπεριφορά και τα προσωπικά θέματα της τάξης (Tsioumis & Penderi, 2009). Συνήθως, οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών, κοινωνικών ομάδων είναι άνισες όταν μοιράζονται τον ίδιο χώρο, όπως το σχολείο (López, 2008). Αυτός ο συνυπάρχων πλουραλισμός θα μπορούσε να ταξινομηθεί ως εξής:

- Ανεκτική πολυφωνία, όπου η κυρίαρχη ομάδα σέβεται τα υπόλοιπα μέλη.
- Ουδέτερος πλουραλισμός, όπου οι διαφορετικές επιλογές πραγματοποιούνται ατομικά.
- Πολυφωνία ισότητας, η οποία μπορεί να είναι πολυφωνική ή πολυθρησκευτική (López, 2008).

Σε μια σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναπτύσσουν τους δικούς τους κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, σε μια τάξη ενυπάρχουν πολλά διαφορετικά στοιχεία, όπως είναι ο τρόπος ομιλίας, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τρόπος που συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες (Zhao, 2007). Μαθαίνοντας κάποιες γνώσεις ο ένας πολιτισμός για τον άλλον, συμβάλουν στη διαπολιτισμική επικοινωνία, συνεπώς, συνίσταται το αναλυτικό πρόγραμμα να συμπεριλαμβάνει την εκμάθηση χαρακτηριστικών των διαφορετικών πολιτισμών και να μην είναι απόμακρο και αποκομμένο από την ετερότητα (Zhao, 2007).

Σύμφωνα με τους Aguado, Gil Pascual, Jim nez Frías & Sacristán Lucas (1999, όπως αναφέρεται στο López, 2008) ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που υποστηρίζει την πολυπολιτισμικότητα οφείλει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Το διδακτικό προσωπικό να έχει δημοκρατικές στάσεις και αξίες.
- Το σχολείο να έχει κανόνες και αξίες που αντικατοπτρίζουν και νομιμοποιούν τη διαφορετικότητα.
- Οι διαδικασίες της αξιολόγησης να ευνοούν την ισότητα των ευκαιριών.
- Το πρόγραμμα σπουδών και οι διδακτικοί πόροι να παίρνουν υπόψη τις διαφορετικές πολιτισμικές προοπτικές.
- Η γλωσσική πολυφωνία και πολυμορφία να εκτιμώνται και να ενθαρρύνονται.
- Το στυλ διδασκαλίας και τα κίνητρα να χρησιμοποιούνται σύμφωνα με την πολυπολιτισμικότητα.
- Οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά να έχουν το ίδιο καθεστώς στο σχολείο.

- Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες και προοπτικές με σκοπό να αναγνωρίζουν τις μορφές ρατσισμού και να τις αντιμετωπίζουν.

Η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης αναγνωρίζει την παρουσία μαθητών με διαφορετικά πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, για την επιτυχή διαχείριση της θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία σε πέντε στοιχεία.

1. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ελέγχουν τις σκέψεις και τα πιστεύω τους έτσι ώστε να συμπεριφέρονται με τον κατάλληλο τρόπο στον κάθε μαθητή.
2. Οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό το περιβάλλον του κάθε μαθητή.
3. Οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν ενεργά τους μαθητές τους, υποστηρίζοντας τα δικαιώματά τους.
4. Οι εκπαιδευτικοί να μελετούν τις σχετικές έρευνες, σχετικά με τη δράση τους.
5. Οι εκπαιδευτικοί να φροντίζουν τους μαθητές τους με σκοπό τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Ζάχος, 2020).

Συνεπώς το έργο των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς κανένας εκπαιδευτικός στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού.

3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται σημαντικός για τη δημιουργία της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη, χρειάζεται να μπορούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές (Καραγιάννη, 2019). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν μια «δίκαιη παιδαγωγική» η οποία αποτελείται από τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που βοηθούν τη δημιουργία θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Banks, 2004). Η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό είναι σημαντική, διότι από αυτήν καθορίζεται και η δημιουργία θετικών ενθαρρυντικών μαθησιακών περιβαλλόντων για μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Tsioumis & Penderi, 2009). Σύμφωνα με τον Καψάλη (2013) ο εκπαιδευτικός σπάνια ασχολείται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, δίνοντας τις περισσότερες φορές έμφαση σε διδακτικά ζητήματα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός με τον κατάλληλο σχεδιασμό μπορεί να επιτύχει μια αποτελεσματική διαχείριση της τάξης του. Μια τάξη μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά όταν ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, το φυσικό περιβάλλον της τάξης και την συνοχή της ομάδας (Eggen & Kauchak, 2001).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι γνωστό από την Αναπτυξιακή Ψυχολογία ότι τα παιδιά σκέφτονται, ενεργούν διαφορετικά ανάλογα με το στάδιο της ανάπτυξης τους (Slavin, 2000; Καψάλης, 2013). Επομένως ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να συμπεριφέρεται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη και το στάδιο της ανάπτυξης του. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να απαιτεί συγκέντρωση και ακινησία από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Καψάλης, 2013). Το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή η αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα, ώστε να μετατραπεί σε ένα ελκυστικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης (Ζάχος, 2020; Καψάλης, 2013). Τρεις είναι οι διαστάσεις του φυσικού περιβάλλοντος που παίζουν σημαντικό ρόλο, η ορατότητα, δηλαδή η διαρρύθμιση του χώρου ώστε όλοι να βλέπουν στον πίνακα, η προσπελασιμότητα, δηλαδή οι χώροι πυκνής συγκέντρωσης, όπως είναι οι βιβλιοθήκες, να είναι μακριά ο ένας από τον άλλον και η αποφυγή περισπασμών, δηλαδή τα θρανία να είναι τοποθετημένα έτσι ώστε να μειώνονται οι περισπασμοί (Καψάλης, 2013). Εκτός από τη διαρρύθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει την τάξη του σε μια συνεκτική ομάδα, η οποία λειτουργεί αποτελεσματικά (Καψάλης, 2013). Ο

εκπαιδευτικός, μπορεί να συμβάλει στην συνοχή της ομάδας με τον σχεδιασμό στρατηγικών, όπως συνεργατικών μεθόδων, με την παρεμπόδιση του ανταγωνισμού, με την προώθηση θετικών μορφών συμπεριφοράς και με την παροχή βοήθειας προς τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να ταυτιστεί με την ομάδα (Καψάλης, 2013).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον, έτσι ώστε οι αλλοεθνείς μαθητές να μην αισθάνονται μόνοι και περιθωριοποιημένοι. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους αλλοδαπούς μαθητές του, να τους στηρίξει και να τους βοηθήσει να ενσωματωθούν στο σχολικό τους περιβάλλον.

Ο εκπαιδευτικός με πολλούς τρόπους μπορεί να χτίσει μια σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αρχικά, μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό και δίκαιο περιβάλλον, όπου ο κάθε μαθητής θα αισθάνεται αποδεκτός, ανεξαρτήτως καταγωγής και θα μπορεί να αισθάνεται πως ανήκει σε αυτό (Morgan, 2012). Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές του στη λήψη αποφάσεων, που σχετίζονται με κανόνες και δραστηριότητες της τάξης, έτσι ώστε να νιώθουν πιο άνετα και να «οικειοποιηθούν» ευκολότερα (Morgan, 2012). Τέλος, ένας ακόμη τρόπος είναι ο εκπαιδευτικός να αφιερώνει χρόνο στο κάθε μαθητή ξεχωριστά, για να μιλήσουν προσωπικά, ανακαλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο τα ενδιαφέροντα τους, τους στόχους τους, τα ταλέντα τους (Morgan, 2012; Άλκηστις, 2008).

3.4 Πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τάξης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την πολυπολιτισμική τους ετοιμότητα. Ως ετοιμότητα ορίζεται *«η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά (ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας)»* (Μπαμπινιώτης, 1998). Έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι η διγλωσσία, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, κρίνεται σημαντική η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, έτσι ώστε να αποφευχθεί η δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Ρεντίφης, 2017). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει στη διδασκαλία του τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, να γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο και διάφορες πρακτικές διδασκαλίας, με σκοπό την ομαλότερη ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, π.χ. μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, να έχουν αποκτήσει γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορετικότητα, να μην έχουν προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις, όλα αυτά θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Ρεντίφης, 2017; Νικολάου, 2000).

Η επικοινωνία είναι μια βασική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς, αφού οι ίδιοι οφείλουν να επικοινωνούν με αποτελεσματικό τρόπο για να μπορούν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, τον διευθυντή τους, τους μαθητές τους αλλά και με τους γονείς των μαθητών τους (Ζάχος, 2020). Η επικοινωνία περιλαμβάνει τη χρήση συμβόλων, τα σύμβολα δεν περιορίζονται μόνο σε λέξεις αλλά περιλαμβάνουν και μη λεκτικά αντικείμενα όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, συμβολισμένες λέξεις όπως σημαίες (Gudykunst & Kim, 2003). Τα σύμβολα είναι σύμβολα επειδή μια ομάδα ανθρώπων τους έχει αποδώσει την ίδια σημασία, με άλλα λόγια είναι αυθαίρετα και ποικίλουν από πολιτισμό σε πολιτισμό (Gudykunst & Kim, 2003). Μέσω της επικοινωνίας εκπληρώνονται οι στόχοι και οι ανάγκες της κάθε σχολικής τάξης, όπως μάθηση, ανάπτυξη προσωπικότητας, κοινωνική προσαρμογή (Κάτη, Λυκιστάκου & Μπακοπούλου, 2011). Αντίστοιχα, η

επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική δεξιότητα και για τους μαθητές, διότι συμβάλλει στη μάθηση τους αλλά και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Ζάχος, 2020). Τα παιδιά στο σχολείο ασκούνται σε ποικίλες μορφές επικοινωνίας, διότι στο σχολείο ενθαρρύνονται η συνεργασία και η θετική κοινωνική συμπεριφορά και τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με όλα τα παιδιά, ανεξαιρέτως προέλευσης (Κάτη, Λυκισάκου & Μπακοπούλου, 2011).

Πολλές φορές δημιουργούνται γλωσσικά εμπόδια, τα οποία οφείλονται τόσο στο διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών όσο και στο φύλο των μαθητών (Ζάχος, 2020). Σημαντικό ρόλο για την αποφυγή τέτοιων εμποδίων έχει ο εκπαιδευτικός, ο ίδιος πρέπει να προσπαθήσει να καλλιεργήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, όταν ένας μαθητής επικοινωνεί σε διαφορετική γλώσσα ο εκπαιδευτικός οφείλει να του διδάξει την κυρίαρχη γλώσσα της σχολικής τάξης (Ζάχος, 2020).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του, στηριζόμενος στο σεβασμό, στην αποδοχή, στην κατανόηση, στη συνεργασία, στην επικοινωνία και στην ομαδικότητα (Άλκηστις, 2008; Ζάχος, 2020). Γενικά, όλες αυτές οι διαπολιτισμικές πρακτικές είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος, όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής θα έχουν ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν την ακαδημαϊκή αλλά και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών τους ανεξαιρέτως, μπορούν να ξεκινήσουν από κάποιες μικρές αλλαγές όπως είναι η διάταξη του χώρου, αλλαγές οι οποίες δείχνουν ότι δεν υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές και όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα απέναντι στη μάθηση (Ζάχος, 2020; Καψάλης, 2013). Η τοποθέτηση των θρανίων δείχνει τον τρόπο που θέλουν να δουλέψουν, π.χ. να δουλέψουν ομαδικά και συνεργατικά, έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά ο ένας με τον άλλον, να γνωριστούν καλύτερα και να επιλύσουν πιθανές παρεξηγήσεις (Ζάχος, 2020). Ένας τρόπος για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης του, είναι να χρησιμοποιεί τη συνεργατική μέθοδο. Η συνεργατική μέθοδος εφαρμόζεται περισσότερο στις μαθητοκεντρικές τάξεις, καθώς οι μαθητές συνεργάζονται περισσότερο με τους συμμαθητές τους και αναλαμβάνουν κοινά σχέδια εργασίας και έρευνας (project) (Καψάλης, 2013).

Επίσης, η ενδυνάμωση των μειονοτήτων αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη όλων των ατόμων ανεξαιρέτως στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Άλκηστις, 2008). Σύμφωνα με τον Sleeter (1991) ενδυνάμωση σημαίνει ενίσχυση της αυτοεικόνας των ανθρώπων που ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα, ενίσχυση της πολυτισμικής ταυτότητας, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τόνωση της διαπολιτισμικότητας. Κατά τους Gay & Hanley (1999) η διαπολιτισμική ενδυνάμωση σημαίνει να έχει κανείς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την ηθική, το κουράγιο και την πεποίθηση να αποδώσει στη διαφορετικότητα την αξία που της αρμόζει.

Από την άλλη πλευρά, πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδιάφοροι για την αντιμετώπιση της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας και θεωρούν πως είναι δύσκολο να συνεργαστούν με μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Romijn, Slot, Leseman & Pagani, 2020). Σύμφωνα με την Sharma (2005) οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περιορισμένο χρόνο στους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά για να μπορέσουν να τους γνωρίσουν λίγο καλύτερα. Αντίστοιχα, οι μαθητές αισθάνονται απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως λόγω της έλλειψης γνώσεων που έχουν για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους (Sharma, 2005). Αυτό, αυξάνει την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης των διαπολιτισμικών τους ικανοτήτων (Romijn et al., 2020). Ένα από τα βασικότερα στοιχεία για τη βελτίωση ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην κρίση ενός ατόμου ως προς την ικανότητα εκτέλεσης μιας συγκεκριμένης δράσης (Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

Οι Fumy & Bechtol (1999, όπως αναφέρεται στο Sharma, 2005) θεωρούν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με διαφορετικά πολυτισμικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά αυτά στο θέμα της διγλωσσίας. Επίσης, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν αρνητικές αντιλήψεις και έχουν τη τάση να αποθαρρύνουν τους ετερόγλωσσους μαθητές της τάξης τους στο να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, όπως επίσης και να μην συμπεριλαμβάνουν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία δίγλωσσο υλικό και δραστηριότητες (Fumy & Bechtol, 1999, όπως αναφέρεται στο Sharma, 2005). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ένας από τους βασικούς λόγους που κάποιος άνθρωπος επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι διότι έχει τη διάθεση και τη θέληση να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν και να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους (Κάτη, Λυκισάκου & Μπακοπούλου, 2011). Συνοψίζοντας, τα βασικότερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι να έχει την ικανότητα και τη διάθεση να ακούει προσεκτικά τους μαθητές του, να ενθαρρύνει τη διεύρυνση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, να τους βοηθάει να βρουν νέες προοπτικές και λύσεις στα ζητήματα που τους απασχολούν και να τους κινητοποιούν, έτσι ώστε να δραστηριοποιούνται και να επιτελούν αλλαγές με σκοπό να βελτιώσουν τη ζωή τους (Κάτη, Λυκισάκου & Μπακοπούλου, 2011).

3.5 Διδακτικές τεχνικές

Οι αλλοεθνείς μαθητές αποτελούν αναφαίρετο κομμάτι της σχολικής κοινότητας και για αυτό το λόγο η ομαλή ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ευθύνη όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση, δηλαδή διευθυντών, εκπαιδευτικών συντονιστών, υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων των παιδιών. Όλοι πρέπει να συμβάλλουν ώστε τα παιδιά αυτά να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό αλλά και στο κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων οφείλουν να εφαρμόσουν διδακτικές τεχνικές, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές της ετερότητας να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Πολλές φορές τα παιδιά με διαφορετικά πολυτισμικά χαρακτηριστικά δεν γίνονται αποδεκτά από τους υπόλοιπους και υπόκεινται σε μορφές ρατσισμού, βίας και επιθετικότητας, σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού (Τσαχαλίδου, 2017). Αντίστοιχα, παρατηρούνται παραβατικές συμπεριφορές από την πλευρά της ετερότητας εξαιτίας του ρατσισμού, της βίας, της επιθετικότητας (Jan & Husain, 2015).

Για να αντιμετωπιστούν και να αποφευχθούν όλα αυτά τα προβλήματα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, εκπαιδευτικοί και διευθυντές οφείλουν να εφαρμόσουν διδακτικές τεχνικές, οι οποίες θα εξαλείψουν αυτά τα φαινόμενα (ρατσισμού, αποκλεισμού, βίας, επιθετικότητας) και θα συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών της ετερότητας. Οι πιο γνωστές διδακτικές πρακτικές είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, η λογοτεχνία, οι παραδοσιακοί χοροί, η παραδοσιακή μουσική και η χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης, τα σχέδια εργασίας (project) (Τσαχαλίδου, 2017).

Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεπάγεται τη συνεργασία όλων των παιδιών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, μέσα από την συνεργασία τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τα συναισθήματα τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να χρησιμοποιούν την κριτική τους σκέψη (Hajisoteriou & Angelides, 2017). Σύμφωνα με τον Bash (2014) η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στη τάξη μπορεί να φέρει θετικά διαπολιτισμικά αποτελέσματα. Ωστόσο, αρκετές φορές η έλλειψη αμοιβαίου σεβασμού τόσο ανάμεσα στα παιδιά όσο και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς-παιδιά αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή της συνεργασίας (Bash, 2014).

Με τα θεατρικά παιχνίδια και τα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν σε διαφορετικούς ρόλους, προκειμένου να έρθουν αντιμέτωποι με πραγματικές καταστάσεις. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να δοκιμάσουν τις δεξιότητές τους, να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν, να μπουν στη θέση του άλλου και να κατανοήσουν τη θέση του (Άλκηστις, 2008; Στιβακτά, 2019). Επίσης, μέσω του θεάτρου οι μαθητές αποκτούν τη γνώση για τη δική τους προσωπική, κοινωνική και εθνική ταυτότητα αλλά και για την ταυτότητα των άλλων (Άλκηστις, 2008). Ταυτόχρονα με την καλλιτεχνική δημιουργία, αναπτύσσεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση μεταξύ των μαθητών. Τέλος, η μέθοδος project είναι μία από τις πιο αναγνωρισμένες μεθόδους, καθώς μέσα από αυτήν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά και να δημιουργήσουν ένα έργο. Ένα project αποτελεί μια εκτεταμένη μελέτη πάνω σ' ένα θέμα, το οποίο το αναλαμβάνει όλη η τάξη (Katz & Chard, 2011). Για την υλοποίηση των project χρησιμοποιούνται κυρίως βιωματικές δραστηριότητες, κινητοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον τους και αξιοποιώντας τις ικανότητές τους (Στιβακτά, 2019).

Συνοψίζοντας, μέσα από την εφαρμογή των προαναφερθέντων πρακτικών, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θα μπορέσουν να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στο σχολικό πλαίσιο, καταπολεμώντας με αυτόν τον τρόπο τα φαινόμενα ρατσισμού, αποκλεισμού, βίας και επιθετικότητας. Το σχολείο, και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι δίπλα τόσο στους γηγενείς μαθητές όσο και αλλοεθνείς μαθητές, βοηθώντας τους να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα.

Β' Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο

1. Ερευνητική μεθοδολογία

1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις ιδιότητες και στα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία αντικατοπτρίζονται στις εμπειρίες των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και όλων όσων εμπλέκονται σ' αυτό (π.χ. γονείς, διευθυντές) (Lubiner, 2015). Το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλει στη δημιουργία ισχυρών και υποστηρικτικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και διευθυντές, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο το αίσθημα της ασφάλειας και δίνοντας έμφαση στη μάθηση των μαθητών (Lubiner, 2015). Το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη επηρεάζει τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, τη διάθεση για συμμετοχή στο σχολείο και τη σχολική ζωή γενικότερα (Οικονομίδης, 2017). Η παρουσία της ετερότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ορατή εδώ και αρκετά χρόνια, καθώς η Ελλάδα έχει αποτελέσει ένα καταφύγιο για πολλές χώρες. Η έλλειψη ερευνών σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις και η επιρροή που φέρει η διαμόρφωση του στη διαχείριση μιας πολιτισμικής σχολικής τάξης, είναι κάτι στο οποίο στοχεύει να εμβαθύνει η παρούσα έρευνα.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξεταστεί κατά πόσο η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Με άλλα λόγια ο στόχος της έρευνας είναι να μελετηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το πώς η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του σχολικού κλίματος επηρεάζει την αποτελεσματική διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Συγκεκριμένα, θα εξεταστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, όπως είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η ύπαρξη επάρκειας εκπαιδευτικών πόρων-υλικών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων για το σχολείο και η εφαρμογή της καινοτομίας, παράγοντες οι οποίοι συμβάλουν στη διαμόρφωση ή στην παγίωση ενός θετικού σχολικού κλίματος στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Στη συνέχεια θα εξεταστεί πως η παρουσία του θετικού ή αρνητικού κλίματος, όπως αυτό θα προκύψει από τα δεδομένα της έρευνας, θα επηρεάσει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, και συγκεκριμένα τη σχολική τάξη του δημοτικού ελληνικού σχολείου.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι εξής:

- Να προσδιοριστεί η εικόνα του σχολικού κλίματος που επικρατεί σε σχολεία με ορατή την παρουσία πολιτισμικής ετερότητας.
- Να προσδιοριστούν οι διαδικασίες διαχείρισης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.
- Να προσδιοριστεί πως η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.
- Να προσδιοριστεί πως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.
- Να προσδιοριστεί πως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζουν τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η εικόνα του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, με φανερά την πολυπολιτισμική ετερότητα;
2. Ποιους τρόπους διδασκαλίας ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
3. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
4. Πώς το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος; Πώς το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικ
5. με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζουν τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν τη βάση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

1.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, με ορατή την παρουσία της πολυπολιτισμικότητας. Δηλαδή οι σχολικές τάξεις απαρτίζονταν και από μαθητές, οι οποίοι είχαν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η έρευνα απευθύνθηκε αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς που ήταν οι κύριοι εκπαιδευτικοί της αντίστοιχης τάξης, αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, όπως γυμναστές, καθηγητές ξένων γλωσσών, πληροφορικής και μουσικής. Επίσης, ο λόγος που επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι δευτεροβάθμιας είναι, γιατί σε μια τάξη γυμνασίου ή λυκείου δεν υπάρχει ένας κύριος εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι

υπεύθυνος για τη μάθηση των μαθητών της τάξης του, κάτι το οποίο συμβαίνει στις τάξεις του δημοτικού, αλλά υπάρχουν αρκετοί ανάλογα με το μάθημα που διδάσκουν. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διδάσκει σε μια μόνο τάξη αλλά σε παραπάνω, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στο δημοτικό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα έπρεπε να λάβουν υπόψη όλα τα τμήματα στα οποία διδάσκουν για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, κάτι το οποίο θα ήταν και πιο περίπλοκο.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 156 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις ελληνικών δημοτικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, η δειγματοληψία ήταν τυχαία και βολική, ακολουθώντας την τακτική της χιονοστιβάδας.

1.4 Ερευνητική μέθοδος

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, και ως εργαλείο για την υλοποίησή της επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Ο κύριος λόγος που επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος είναι διότι υπάρχει η δυνατότητα να συλλεχθεί μεγάλος όγκος δεδομένων, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό κόστος (Robson, 2010). Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το προσφορότερο εργαλείο για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, το γεγονός ότι μέσω του ερωτηματολογίου διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, μπορεί να ενθαρρύνει και να συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα (Robson, 2010).

1.5 Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο καταγράφονταν ο σκοπός της έρευνας και διασφαλιζόνταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων. «*Η ανωνυμία του ερωτηματολογίου ενισχύει την αξιοπιστία των συλλεχθέντων δεδομένων καθώς χάρη σε αυτήν οι συμμετέχοντες εκφράζουν ειλικρινείς απαντήσεις*» (Καραγεώργος, 2002, σσ. 145). Επιπλέον, πιστοποιούνταν ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την υλοποίηση της εν λόγω μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας εργασίας προήλθε από τη σύνθεση δύο ερωτηματολογίων της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι ερωτώμενοι απάντησαν συνολικά σε 38 ερωτήσεις, συμπεριλαμβανομένων και των δημογραφικών ερωτήσεων.

Αρχικά, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ξεκινούσαν με τις δημογραφικές, όπως φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας και παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, υπήρχαν οι ερωτήσεις για το σχολικό κλίμα και ολοκληρωνόταν με τις ερωτήσεις για τις πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε για την μέτρηση του σχολικού κλίματος στηρίχθηκε σε μία αναθεωρημένη κλίμακα για το σχολικό κλίμα, το οποίο ονομάζεται School Level Environment Questionnaire (SLEQ) των Bruce Johnson, Joseph J. Stevens και Keith Zvoch (2007). Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν πεντάβαθμη κλίμακα συχνότητας (1=διαφωνώ απολύτως και 5=συμφωνώ απολύτως). Σκοπός της κλίμακας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελούνταν από 21 ερωτήσεις χωρισμένες σε πέντε υπο-κλίμακες. Η πρώτη υπο-κλίμακα μετράει το βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και αποτελείται από έξι ερωτήσεις (Α.1 έως Α.6). Η δεύτερη υπο-κλίμακα μετράει το βαθμό συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές και περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις (Α.7 έως Α.10). Η τρίτη υπο-κλίμακα μετράει το βαθμό επάρκειας

διδακτικών υλικών και εποπτικών μέσων για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις (A.11 έως A.14). Η τέταρτη υπο-κλίμακα μετράει το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο και περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις (A.15 έως A.17). Τέλος, η πέμπτη υπο-κλίμακα μετράει το βαθμό στον οποίο ευνοείται η δοκιμή και η εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών από το σχολικό περιβάλλον και αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις (A.18 έως A.21) (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007). Η συνολική κλίμακα και οι 5 υπο-κλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους και ο δείκτης Cronbach's alpha έδωσε ικανοποιητικές τιμές.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στηρίχθηκε στην κλίμακα Classroom management practices (BIMS) των Nancy K. Martin και Daniel A. Sass (2010). Πρόκειται για ένα εργαλείο, το οποίο αναφέρει 12 πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, όπου το δείγμα της έρευνας κλήθηκε να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας του με την χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας (1=διαφωνώ απολύτως και 5=συμφωνώ απολύτως). Έγινε παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis) για να κατασκευαστούν υπο-κλίμακες, όμως επειδή εξηγούσε μικρό ποσοστό της διακύμανσης δεν χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση. Η ερευνήτρια κατασκεύασε 2 υπο-κλίμακες, όπου η κατασκευή τους επιβεβαιώθηκε από τον δείκτη Cronbach's alpha. Συνεπώς, κατασκευάστηκε η πρώτη υπο-κλίμακα η οποία συμπεριελάμβανε πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών και αποτελούνταν από 7 ερωτήσεις (B.3, B.4, B.5, B.6, B.7, B.9 και B.12). Η δεύτερη υπο-κλίμακα συμπεριελάμβανε πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών και αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις (B.1, B.2, B.8, B.10, B.11). Η συνολική κλίμακα και οι 2 υπο-κλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους και ο δείκτης Cronbach's alpha έδωσε ικανοποιητικές τιμές.

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

1.6 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics 25.0 και χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική. Στις κλίμακες έγινε έλεγχος κανονικότητας και βρέθηκε ότι η κατανομή είναι κανονική (βλ. παράρτημα πίνακας 1), για αυτό και χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικά τεστ. Πιο συγκεκριμένα, για να εξεταστεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο βαθμό συμφωνίας για την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και για τους τρόπους διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, χρησιμοποιήθηκε το δείγμα ανεξάρτητων μεταβλητών T-test για τις μεταβλητές που έχουν δύο μόνο τιμές και έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA) για τις μεταβλητές που έχουν παραπάνω από δύο μεταβλητές. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης, έτσι ώστε να δοθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε $p=0,05$ και η διαδικασία ελέγχου που ακολουθήθηκε ήταν:

H_0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

H_1 =Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

1.7 Διαδικασία έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε την χρονική περίοδο 22 Μαρτίου 2021 με 20 Μαΐου 2021. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 22 Μαρτίου 2021 με 5 Απριλίου 2021. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν ανώνυμη και προσελκύστηκαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως είναι το facebook, σε ομάδες εκπαιδευτικών και ζητήθηκε να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Επίσης, ρωτήθηκαν γονείς (γνωστοί της ερευνήτριας), οι οποίοι είχαν παιδιά στο δημοτικό σχολείο, για το εάν η τάξη των παιδιών τους αποτελούνταν και από αλλοεθνείς μαθητές, στις περιπτώσεις που υπήρχαν δόθηκε στην ερευνήτρια το προσωπικό e-mail των εκπαιδευτικών, και έτσι στάλθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο για να το συμπληρώσουν. Παράλληλα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, εάν μπορούν να το προωθήσουν και σε άλλους συναδέλφους τους, οι οποίοι εμπίπτουν στον πληθυσμό της έρευνας.

1.8 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Κάποιες φορές γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών ηθικής και δεοντολογίας, αν και οι δύο ασχολούνται με το τι είναι καλό ή κακό, σωστό ή λάθος, ωστόσο η ηθική αναφέρεται κυρίως στο εάν μια πράξη είναι συνεπής με την αποδεκτή έννοια του σωστού ή του λάθους, ενώ η δεοντολογία αναφέρεται κυρίως σε γενικές αρχές σχετικά με το τι πρέπει κάποιος να κάνει (Robson, 2010). Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, στην αρχή του ερωτηματολογίου συντάχθηκε ένα εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο καταγράφονταν ο σκοπός της έρευνας, η διασφάλιση της ανωνυμίας και ότι η IP address του/της συμμετέχοντα/συμμετέχουσας δεν καταγράφεται και ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας.

2. Ερευνητικά Ευρήματα

2.1 Περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι από το συνολικό πληθυσμό της έρευνας, που ήταν 156 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν σε πολυπολιτισμικές τάξεις ελληνικών δημοτικών σχολείων, μόνο οι 23 ήταν άνδρες, ποσοστό 14,7% και οι υπόλοιποι 133 ήταν γυναίκες, ποσοστό 85,3 %. Επομένως, προκύπτει μια άνιση κατανομή του φύλου.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο.

Φύλο	N	%
Άνδρας	23	14,7
Γυναίκα	133	85,3
Σύνολο	156	100,0

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες της έρευνας είχαν οι περισσότεροι ηλικία 22-30 (38,5%), το 23,7% ήταν 31-40, το 17,3% ήταν 41-50 και το 20,5% ήταν 51ετών και άνω.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία.

Ηλικία	N	%
22-30	60	38,5
31-40	37	23,7
41-50	27	17,3
51 και άνω	32	20,5
Σύνολο	156	100,0

Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, 56,4% κατείχε το βασικό τίτλο σπουδών, το πτυχίο, ενώ μόλις το 38,5% κατείχε μεταπτυχιακό και μόνο το 5,1% του πληθυσμού ήταν κάτοχος διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	%
Πτυχίο	88	56,4
Μεταπτυχιακό	60	38,5
Διδακτορικό	8	5,1
Σύνολο	156	100,9

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις το μεγαλύτερο ποσοστό, το 57,7%, του δείγματος είχαν 1-5 έτη προϋπηρεσία. Ενώ οι υπόλοιποι είχαν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	N	%
1-5	90	57,7
6-10	13	8,3
11-15	15	9,6
16-20	15	9,6
21 και άνω	23	14,7
Σύνολο	156	100,0

Τέλος, ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι 88 είχαν παρακολουθήσει και οι 68 δεν είχαν παρακολουθήσει. Επομένως, προκύπτει μια σχετική ισοκατανομή του δείγματος ως προς την παρακολούθηση των σεμιναρίων.

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	%
Ναι	88	56,4
Όχι	68	43,6
Σύνολο	156	100,0

2.2 Ο έλεγχος του σχολικού κλίματος

Η κλίμακα School Level Environment Questionnaire (SLEQ) αποτελείται από 21 ερωτήσεις, η οποία σύμφωνα με την βιβλιογραφία χωρίζεται σε 5 υπο-κλίμακες. Ο έλεγχος αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) ανά υπο-κλίμακα έδειξε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Πίνακας 6 : Έλεγχος εγκυρότητας των 5 υπο-κλιμάκων του σχολικού κλίματος και της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος.

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	0,876

Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές	0,881
Επάρκεια εκπαιδευτικών υλικών και εποπτικών μέσων	0,891
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	0,788
Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών	0,903
Συνολική κλίμακα	0,921

Όσον αφορά την υπο-κλίμακα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διακρίνεται σύμφωνα με τον Πίνακα 7 ότι στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί συντονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία από κοινού* (A1) το 35,9% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 2,6% διαφωνεί απόλυτα και το 33,3% συμφωνεί. Στη συνέχεια, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς* (A2) το 48,1% δήλωσε ότι συμφωνεί και το 0,6% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης, στη δήλωση *Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών* (A3) το 44,2% συμφωνεί και μόλις το 1,3% διαφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση, *Στο σχολείο μου προωθείται η συνεργατικότητα* (A4) το 36,5% συμφωνεί και το 1,9% διαφωνεί απόλυτα. Αναφορικά με την δήλωση, *Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή* (A5) το 42,3% συμφωνεί και μόνο το 1,3% διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, σχετικά με τη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα από κοινού* (A6) το 35,3% συμφωνεί και το 3,2% διαφωνεί απόλυτα.

Σχετικά με την υπο-κλίμακα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές φαίνεται σύμφωνα με τον Πίνακα 7, πως στη δήλωση *Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στο εκπαιδευτικό προσωπικό* (A.7) το 50% συμφωνεί και δεν υπήρξε κανείς που να διαφωνεί απόλυτα με την δήλωση, μόνο το 8,3% διαφωνεί. Επιπλέον, στη δήλωση *Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτό το σχολείο έχει καλή συμπεριφορά* (A.8) το 51,9% συμφωνεί και μόνο το 0,6% διαφωνεί απόλυτα. Έπειτα στη δήλωση *Η πλειοψηφία των μαθητών βοηθάει και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς* (A.9) το 51,9% συμφωνεί και το 1,3% διαφωνεί απόλυτα. Στη συνέχεια, στη δήλωση *Η πλειοψηφία των μαθητών έχει κίνητρο για μάθηση* (A.10) το 42,9% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 3,2% διαφωνεί απόλυτα και το 34,6% συμφωνεί.

Περνώντας στην υπο-κλίμακα της επάρκειας εκπαιδευτικών υλικών και εποπτικών μέσων, διαφαίνεται πως στη δήλωση *Η παροχή εξοπλισμού και τα μαθησιακά υλικά είναι επαρκή* (A.11) το 37,8% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 5,1% συμφωνεί απόλυτα και το 30,1 διαφωνεί. Επιπροσθέτως, στη δήλωση *Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός είναι εύκολα προσβάσιμος* (A.12) το 31,4% διαφωνεί και το 4,5% διαφωνεί απόλυτα. Αναφορικά με τη δήλωση *Το οπτικοακουστικό υλικό είναι εύκολα διαθέσιμο* (A.13) το 32,1% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 7,7% διαφωνεί απόλυτα και το 29,5% συμφωνεί. Στη δήλωση, *Η σχολική βιβλιοθήκη είναι επαρκώς εξοπλισμένη με εκπαιδευτικά υλικά* (A.14) το 32,1% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 8,3% συμφωνεί απόλυτα και το 26,9% διαφωνεί.

Αναφορικά με την υπο-κλίμακα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων* (A.15) το 41,7% συμφωνεί και το 1,3% διαφωνεί απόλυτα. Επίσης, στην δήλωση *Ο λόγος του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου* (A.16) το 38,5% συμφωνεί και το 2,6% διαφωνεί απόλυτα. Στη δήλωση *Οι αποφάσεις για τη διαχείριση του σχολείου λαμβάνονται από τον διευθυντή* (A.17) το 32,5% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το ίδιο ποσοστό 32,1 % συμφωνεί και το 3,8% διαφωνεί απόλυτα.

Όσον αφορά την υπο-κλίμακα της εφαρμογής διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών, στη δήλωση *Υπάρχει προθυμία για τη δοκιμή νέων τρόπων τρόπων διδασκαλίας στο σχολείο* (A.18) το 37,8% συμφωνεί και το 5,8% διαφωνεί απόλυτα. Στη συνέχεια, στη δήλωση *Καινούριες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται τακτικά* (A.19) το 38,5% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, μόλις το 4,5% συμφωνεί απόλυτα και το 27,6% διαφωνεί. Στη δήλωση, *Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καινοτόμοι* (A.20) το 40,4% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 26,3% διαφωνεί και μόνο το 3,2% συμφωνεί απόλυτα. Τέλος, στη δήλωση *Εφαρμόζονται καινούρια μαθήματα ή νέο εκπαιδευτικό υλικό* (A.21) το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού, το 41,7% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 27,6% διαφωνεί και το 4,5% συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 7: Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στην κλίμακα Α. Ερωτηματολόγιο Σχολικού κλίματος (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3 ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα) ανά υπο-κλίμακα.

A	Δηλώσεις	1	2	3	4	5
Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς						
A.1	Οι εκπαιδευτικοί συντονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία από κοινού.	2,6	12,8	35,9	33,3	15,4
A.2	Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς.	0,6	7,7	25,6	48,1	17,9
A.3	Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1,3	8,3	32,1	44,2	14,1
A.4	Στο σχολείο μου προωθείται η συνεργατικότητα.	1,9	7,1	27,6	36,5	26,9
A.5	Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή.	1,3	10,3	28,8	42,3	17,3
A.6	Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα από κοινού.	3,2	21,2	30,8	35,3	9,6
Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές						
A.7	Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στο εκπαιδευτικό	0,0	8,3	19,9	50,0	21,8

A.8	προσωπικό. Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτό το σχολείο έχει καλή συμπεριφορά.	0,6	6,4	20,5	51,9	20,5
A.9	Η πλειοψηφία των μαθητών βοηθάει και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς.	1,3	9,6	22,4	51,9	14,7
A.10	Η πλειοψηφία των μαθητών έχει κίνητρο για μάθηση.	3,2	11,5	42,9	34,6	7,7
Επάρκεια εκπαιδευτικών υλικών και εποπτικών μέσων						
A.11	Η παροχή εξοπλισμού και τα μαθησιακά υλικά είναι επαρκή.	10,3	30,1	37,8	16,7	5,1
A.12	Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός είναι εύκολα προσβάσιμος.	4,5	31,4	26,9	26,9	10,3
A.13	Το οπτικοακουστικό υλικό είναι εύκολα διαθέσιμο.	7,7	19,9	32,1	29,5	10,9
A.14	Η σχολική βιβλιοθήκη είναι επαρκώς εξοπλισμένη με εκπαιδευτικά υλικά.	10,9	26,9	32,1	21,8	8,3
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων						
A.15	Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων.	1,3	13,5	25,6	41,7	17,9
A.16	Ο λόγος του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.	2,6	16,7	28,8	38,5	13,5
A.17	Οι αποφάσεις για τη διαχείριση του σχολείου λαμβάνονται από τον διευθυντή.	3,8	11,5	32,1	32,1	20,5

Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών						
A.18	Υπάρχει προθυμία για τη δοκιμή νέων τρόπων διδασκαλίας στο σχολείο.	5,8	14,7	32,7	37,8	9,0
A.19	Καινούριες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται τακτικά.	6,4	27,6	38,5	23,1	4,5
A.20	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καινοτόμοι.	4,5	26,3	40,4	25,6	3,2
A.21	Εφαρμόζονται καινούρια μαθήματα ή νέο εκπαιδευτικό υλικό.	5,1	27,6	41,7	21,2	4,5

2.2.1 Περιγραφική ανάλυση μέσου όρου σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του πληθυσμού της έρευνας, το σχολικό κλίμα στις πολυπολιτισμικές τάξεις στα ελληνικά δημοτικά σχολεία εμφάνισε μέσο όρο 3,3593, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μέτριο προς καλό.

Πίνακας 8: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος

	Mean	S.D.	Χαρακτηρισμός
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	3,3593	,59486	Μέτριο προς καλό

Από την περιγραφική ανάλυση προέκυψε ότι η υπο-κλίμακα που επικρατεί περισσότερο στον πληθυσμό της έρευνας είναι η *συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές* (μέσος όρος 3.6795). Ακολουθούν με μικρή διαφορά, η *συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών* (μέσος όρος 3.5887), η *συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για θέματα του σχολείου* (μέσος όρος 3.5299) και η *εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών* (μέσος όρος 3.0256). Ενώ, σε χαμηλά επίπεδα εμφανίζεται η *επάρκεια διδακτικών υλικών και εποπτικών μέσων* (μέσος όρος 2.9728).

Πίνακας 9: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα του σχολικού κλίματος

	Mean	S.D.	Χαρακτηρισμός
Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	3,5887	,73942	Μέτριο προς καλό
Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με	3,6795	,74585	Μέτριο προς καλό

τους μαθητές			
Επάρκεια εκπαιδευτικών υλικών και εποπτικών μέσων Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών	2,9728	,93910	Μέτριο προς χαμηλό
	3,5299	,65130	Μέτριο προς καλό
	3,0256	,84442	Μέτριο

Σύμφωνα με την περιγραφική ανάλυση, στην υπο-κλίμακα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές, οι δηλώσεις που εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο 3,85 είναι *Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στο εκπαιδευτικό προσωπικό* (Α.7) και *Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτό το σχολείο έχει καλή συμπεριφορά* (Α.8), αντίθετα αυτή που παρουσιάζει μικρότερο μέσο όρο 3,34 είναι *Η πλειοψηφία των μαθητών έχει κίνητρο για μάθηση* (Α.10).

Στην υπο-κλίμακα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η δήλωση που εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο 3,79 είναι *Στο σχολείο μου προωθείται η συνεργατικότητα* (Α.4) ενώ αυτή που εμφανίζει μικρότερο μέσο όρο 3,27 είναι η *Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα από κοινού* (Α.6). Σχετικά με την υπο-κλίμακα της συμμετοχής εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου, η δήλωση που παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο 3,62 είναι *Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων* (Α.15), αυτή που παρουσιάζει μικρότερο μέσο όρο 3,44 είναι *Ο λόγος του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου* (Α.16).

Όσον αφορά την υπο-κλίμακα της εφαρμογής διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών, η δήλωση που εμφάνισε μεγαλύτερο μέσο όρο 3,29 είναι *Υπάρχει προθυμία για τη δοκιμή νέων τρόπων διδασκαλίας στο σχολείο* (Α.18) ενώ αυτές που εμφάνισαν μικρότερο μέσο όρο 2,92 είναι *Καινούριες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται τακτικά* (Α.19) και *Εφαρμόζονται καινούρια μαθήματα ή νέο εκπαιδευτικό υλικό* (Α.21). Τέλος, στην υπο-κλίμακα της επάρκειας εκπαιδευτικών υλικών και εποπτικών μέσων, η δήλωση με το μεγαλύτερο μέσο όρο είναι 3,16 η *Το οπτικοακουστικό υλικό είναι εύκολα διαθέσιμο* (Α.13), αντίθετα η δήλωση που εμφάνισε μικρότερο μέσο όρο 2,76 είναι *Η παροχή εξοπλισμού και τα μαθησιακά υλικά είναι επαρκή* (Α.11).

Σχολιάζοντας την συνολική κλίμακα του σχολικού κλίματος, αξίζει να τονιστεί πως οι δηλώσεις που εμφάνισαν μεγαλύτερο μέσο όρο 3,85 είναι *Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στο εκπαιδευτικό προσωπικό* (Α.7) και *Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτό το σχολείο έχει καλή συμπεριφορά* (Α.8), ακολουθούν πολύ κοντά οι δηλώσεις *Στο σχολείο μου προωθείται η συνεργατικότητα* (Α.4, μέσος όρος 3,79) και *Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς* (Α.2, μέσος όρος 3,75). Ενώ, η δήλωση που εμφάνισε το μικρότερο μέσο όρο 2,76 είναι *Η παροχή εξοπλισμού και τα μαθησιακά υλικά είναι επαρκή* (Α.11).

Πίνακας 10: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση και ανά κλίμακα της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος.

	Δηλώσεις	Mean	S.D.
Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς			
A.1	Οι εκπαιδευτικοί συντονίζουν την εκπαιδευτική	3,46	,986

	διαδικασία από κοινού.		
A.2	Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς.	3,75	,862
A.3	Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	3,62	,876
A.4	Στο σχολείο μου προωθείται η συνεργατικότητα	3,79	,982
A.5	Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή.	3,64	,929
A.6	Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα από κοινού.	3,27	1,005
Συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές			
A.7	Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στο εκπαιδευτικό προσωπικό.	3,85	,856
A.8	Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτό το σχολείο έχει καλή συμπεριφορά.	3,85	,841
A.9	Η πλειοψηφία των μαθητών βοηθάει και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς.	3,69	,884
A.10	Η πλειοψηφία των μαθητών έχει κίνητρο για μάθηση.	3,32	,894
Επάρκεια εκπαιδευτικών υλικών και εποπτικών μέσων			
A.11	Η παροχή εξοπλισμού και τα μαθησιακά υλικά είναι επαρκή.	2,76	1,017
A.12	Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός είναι εύκολα	3,07	1,084

	προσβάσιμος.		
A.13	Το οπτικοακουστικό υλικό είναι εύκολα διαθέσιμο.	3,16	1,104
A.14	Η σχολική βιβλιοθήκη είναι επαρκώς εξοπλισμένη με εκπαιδευτικά υλικά.	2,90	1,120
Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων			
A.15	Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων.	3,62	,974
A.16	Ο λόγος του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.	3,44	1,004
A.17	Οι αποφάσεις για τη διαχείριση του σχολείου λαμβάνονται από τον διευθυντή.	3,54	1,062
Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών			
A.18	Υπάρχει προθυμία για τη δοκιμή νέων τρόπων διδασκαλίας στο σχολείο.	3,29	1,017
A.19	Καινούριες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται τακτικά.	2,92	,970
A.20	Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καινοτόμοι.	2,97	,912
A.21	Εφαρμόζονται καινούρια μαθήματα ή νέο εκπαιδευτικό υλικό.	2,92	,934

2.3 Ο έλεγχος των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Η κλίμακα Classroom Management Practices (BIMS) αποτελείται από 12 ερωτήσεις, κατασκευάστηκαν 2 υπο-κλίμακες και η κατασκευή τους επιβεβαιώθηκε από το Cronbach's alpha, παρουσιάζοντας ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Πίνακας 11: Έλεγχος εγκυρότητας των 2 υπο-κλιμάκων των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	0,777
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	0,779
Συνολική κλίμακα	0.757

Όσον αφορά την υπο-κλίμακα των πρακτικών που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών, διακρίνεται σύμφωνα με τον Πίνακα 12 ότι στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση για να διερευνούν ερωτήσεις μέσα στην τάξη* (B.3) το 48,1% του πληθυσμού συμφωνεί και μόλις το 0,6% διαφωνεί. Στη συνέχεια, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργές συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο* (B.4) το 66,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, ενώ δεν υπήρξε ούτε ένας εκπαιδευτικός που να διαφωνεί. Ακόμη, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη* (B.5) το 51,9% συμφωνεί και μόλις το 0,6% διαφωνεί. Στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών όταν δημιουργούν project για τους μαθητές* (B.6) το 60,9% συμφωνεί απόλυτα ενώ δεν υπήρξε ούτε μία απάντηση διαφωνίας. Επίσης, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει ομαλά να ανακατευθύνουν τους μαθητές πίσω στο θέμα όταν αποσπάται η προσοχή τους* (B.7) το 56,4% συμφωνεί απόλυτα και πάλι δεν υπήρξε ούτε μία απάντηση διαφωνίας. Τέλος, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια προσέγγιση διδασκαλίας η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών* (B.12) το 67,3 του πληθυσμού της έρευνας συμφωνεί απόλυτα και κανείς δεν δήλωσε διαφωνία.

Σχετικά με την υπο-κλίμακα των πρακτικών που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών, διακρίνεται σύμφωνα με τον Πίνακα 12 ότι στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να παρεμβαίνουν όταν οι μαθητές μιλούν χωρίς να τους δοθεί η άδεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος* (B.1) το 39,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί και μόνο το 1,9% διαφωνεί απόλυτα. Επιπλέον, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αυστηρά να περιορίζουν τις άσκοπες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη* (B.2) το 35,9% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 25,0% διαφωνεί και το 23,7% συμφωνεί. Αναφορικά με τη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμένουν στους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος* (B.8) το 39,1 % συμφωνεί και μόλις το 0,6 διαφωνεί απόλυτα. Ακόμη, στη δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών* (B.10) το 36,5% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 24,4% διαφωνεί και το 21,8% συμφωνεί. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση *Εάν η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι προκλητική, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαιτήσουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης τους* (B.11) το 35,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα και μόνο το 0,6% διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 12: Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στην κλίμακα Β. Ερωτηματολόγιο Πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3 ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα) ανά υπο-κλίμακα.

B	Δηλώσεις	1	2	3	4	5
Πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών						
B.3	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση για να	0,0	0,6	9,6	48,1	41,7

	διερευνούν ερωτήσεις μέσα στην τάξη.					
B.4	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργές συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο.	0,0	0,0	3,2	30,1	66,7
B.5	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη.	0,0	0,6	6,4	51,9	41,0
B.6	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών όταν δημιουργούν project για τους μαθητές.	0,0	0,0	3,8	35,3	60,9
B.7	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει ομαλά να ανακατευθύνουν τους μαθητές πίσω στο θέμα όταν αποσπάται η προσοχή τους.	0,0	0,0	6,4	37,2	56,4
B.9	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να προσαρμόζουν τις οδηγίες ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών.	0,0	0,0	17,3	34,6	48,1
B.12	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια προσέγγιση διδασκαλίας η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.	0,0	0,0	4,5	28,2	67,3

Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών						
B.1	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να παρεμβαίνουν όταν οι μαθητές μιλούν χωρίς να τους δοθεί η άδεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1,9	10,3	32,1	39,1	16,7
B.2	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αυστηρά να περιορίζουν τις άσκοπες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη.	3,2	25,0	35,9	23,7	12,2
B.8	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμένουν στους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	0,6	7,7	32,1	39,1	20,5
B.10	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.	7,1	24,4	36,5	21,8	10,3
B.11	Εάν η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι προκλητική, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαιτήσουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης τους.	0,6	5,8	23,1	34,6	35,9

2.3.1 Περιγραφική ανάλυση μέσου όρου πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του πληθυσμού της έρευνας, η συνολική κλίμακα των πρακτικών που επιλέγονται για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία εμφάνισαν μέσο όρο 4,0646, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καλό.

Πίνακας 13: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

	Mean	S.D.	Χαρακτηρισμός
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης	4,0646	,41463	Καλό

Η υπο-κλίμακα που παρουσίασε μεγαλύτερο μέσο όρο (4,0646) είναι οι πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών, ενώ οι πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά και στις ανάγκες των μαθητών εμφάνισε λίγο μικρότερο μέσο όρο (3,4987).

Πίνακας 14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα του σχολικού κλίματος.

	Mean	S.D.	Χαρακτηρισμός
Πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	4,4689	0,40821	Καλό προς πολύ καλό
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	3,4987	0,71716	Μέτριο προς καλό

Στην υπο-κλίμακα των πρακτικών που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών δύο δηλώσεις έφεραν το μεγαλύτερο μέσο όρο 4,63 είναι *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργές συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο* (B.4) και *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια προσέγγιση διδασκαλίας η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών* (B.12). Η δήλωση που εμφάνισε το μικρότερο μέσο όρο 4,31 είναι *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση για να διερευνούν ερωτήσεις μέσα στην τάξη* (B.3).

Όσον αφορά την υπο-κλίμακα των πρακτικών που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών η δήλωση που εμφάνισε το μεγαλύτερο μέσο όρο 3,99 είναι *Εάν η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι προκλητική, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαιτήσουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης τους* (B.11), ενώ αυτή που παρουσίασε το μικρότερο μέσο όρο 3,04 είναι *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών* (B.10).

Σχολιάζοντας την συνολική κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, αξίζει να τονιστεί πως οι δηλώσεις που εμφάνισαν μεγαλύτερο μέσο όρο 4,63 είναι *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργές συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο* (B.4) και *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια προσέγγιση διδασκαλίας η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών* (B.12). Ακολουθεί η δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών όταν δημιουργούν project για τους μαθητές* (B.6, μέσος όρος 4,57). Αντίθετα, αυτές που εμφάνισαν μικρότερο μέσο όρο είναι *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αυστηρά να περιορίζουν τις άσκοπες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη* (B.2, μέσος όρος 3,17) και ακόμα μικρότερο μέσο όρο 3,04 παρουσίασε η δήλωση *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών* (B.10).

Πίνακας 15: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση και ανά κλίμακα της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

	Δηλώσεις	Mean	S.D.
Πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών			
B.3	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση για να διερευνούν ερωτήσεις μέσα στην τάξη.	4,31	0,668
B.4	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργές συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο.	4,63	0,546
B.5	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη.	4,33	0,626
B.6	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών όταν δημιουργούν project για τους μαθητές.	4,57	0,569
B.7	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει ομαλά να ανακατευθύνουν τους μαθητές πίσω στο θέμα όταν αποσπάται η προσοχή τους.	4,50	0,617
B.12	Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια προσέγγιση διδασκαλίας η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των	4,63	0,570

μαθητών.		
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών		
B.1	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρεμβαίνουν όταν οι μαθητές μιλούν χωρίς να τους δοθεί η άδεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	3,58 0,950
B.2	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αυστηρά να περιορίζουν τις άσκοπες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη.	3,17 1,040
B.8	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμένουν στους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	3,71 0,902
B.10	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.	3,04 1,077
B.11	Εάν η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι προκλητική, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαιτήσουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης τους.	3,99 0,940

2.4 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Για να εξεταστεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν, χρησιμοποιήθηκαν το Independent Samples T-test για τις μεταβλητές που παίρνουν δύο τιμές π.χ. για το φύλο (άνδρας-γυναίκα) και ο έλεγχος ανάλυσης διασποράς (Anova) και Post Hoc Test Bonferroni για τις μεταβλητές που παίρνουν παραπάνω από δύο τιμές π.χ. εκπαιδευτικό επίπεδο (πτυχίο-μεταπτυχιακό-διδακτορικό).

Από την ανάλυση Independent Samples T-test προέκυψε ότι το φύλο δεν έχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ($t = -0,592$, $df = 154$, $sig = 0,581$). Ούτε

κάποια από τις 5 υπο-κλίμακες του σχολικού κλίματος εμφάνισε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο. Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση T-test ούτε η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφάνισε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ($t=1,246$, $df=154$, $sig=0,215$). Ούτε και κάποια από τις 5 υπο-κλίμακες του σχολικού κλίματος εμφάνισε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο έλεγχος Anova ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο έδειξε ότι ο μέσος όρος της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος διαφέρει στατιστικά σημαντικά αναλόγως με το εκπαιδευτικό επίπεδο ($F=3,509$, $df=2$, $sig=0,032$) και συγκεκριμένα μεταξύ πτυχίου και μεταπτυχιακού ($p=0,028$). Ο μέσος όρος του πτυχίου είναι μεγαλύτερος από το μεταπτυχιακό, άρα μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εμφάνισαν οι κάτοχοι του πτυχίου. Επίσης, ο έλεγχος Anova ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις 5 υπο-κλίμακες του σχολικού κλίματος, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην υπο-κλίμακα της επάρκειας διδακτικών υλικών και εποπτικών μέσων με το μορφωτικό επίπεδο ($F=3,158$, $df=2$, $sig=0,045$). Ενώ οι υπόλοιπες 4 υπο-κλίμακες δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά αναλόγως με το εκπαιδευτικό επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού.

Ο έλεγχος Anova και το Post Hoc Test Bonferroni δεν εμφάνισαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία και την συνολική κλίμακα του σχολικού κλίματος ($F=0,640$, $df=4$, $sig=0,591$). Επιπροσθέτως, οι 5 υπο-κλίμακες του σχολικού κλίματος με την ηλικία δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ο έλεγχος Anova ως προς τα έτη προϋπηρεσίας έδειξε ότι ο μέσος όρος της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος διαφέρει στατιστικά σημαντικά αναλόγως με τα έτη προϋπηρεσίας ($F=3,074$, $df=4$, $sig=0,018$) και συγκεκριμένα μεταξύ των κατηγοριών 1-5 έτη και 21 και άνω ($p=0,007$). Ο μέσος όρος της κατηγορίας 21 και άνω έτη είναι μεγαλύτερος από την κατηγορία 1-5 έτη προϋπηρεσίας, επομένως μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εμφάνισαν όσοι είχαν προϋπηρεσία 21 και άνω έτη. Επιπλέον, ο έλεγχος Anova ως προς την υπο-κλίμακα της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων με τα έτη προϋπηρεσίας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=2,446$, $df=4$, $sig=0,049$). Ακόμη, ως προς την υπο-κλίμακα της εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών με τα έτη προϋπηρεσίας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=3,351$, $df=4$, $sig=0,012$) και συγκεκριμένα μεταξύ των κατηγοριών 1-5 έτη και 21 και άνω ($p=0,005$). Ο μέσος όρος της κατηγορίας 21 και άνω έτη είναι μεγαλύτερος από την κατηγορία 1-5 έτη προϋπηρεσίας, συνεπώς μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εμφάνισαν όσοι είχαν προϋπηρεσία 21 και άνω έτη.

2.5 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Όπως ήδη έχει αναφερθεί για να εξεταστεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκαν το Independent Samples T-test και ο έλεγχος ανάλυσης διασποράς (Anova) και Post Hoc Test Bonferroni.

Από την ανάλυση Independent Samples T-test προέκυψε ότι το φύλο δεν έχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης ($t=1,327$, $df=154$, $sig=0,300$). Ούτε κάποια από τις 2 υπο-κλίμακες των πρακτικών διαχείρισης εμφάνισε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο. Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση T-test ούτε η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφάνισε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης ($t=0,251$, $df=154$, $sig=0,802$). Ούτε και κάποια από τις 2 υπο-κλίμακες των πρακτικών διαχείρισης παρουσίασε κάποια

στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την ηλικία έδειξε ότι ο μέσος όρος της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης διαφέρει στατιστικά σημαντικά αναλόγως με την ηλικία ($F=5,100$, $df=3$, $sig=0,002$) και συγκεκριμένα μεταξύ των κατηγοριών 22-30 ετών και 51 και άνω ($p=0,001$). Ο μέσος όρος της κατηγορίας 51 και άνω ετών είναι μεγαλύτερος από την κατηγορία 22-30, άρα μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εμφάνισαν όσοι είχαν ηλικία 51 και άνω. Ακόμη, ο έλεγχος Ανονα ως προς την υπο-κλίμακα των πρακτικών που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F=5,205$, $df=3$, $sig=0,002$) και συγκεκριμένα μεταξύ των κατηγοριών 22-30 ετών και 51 και άνω ($p=0,001$). Επομένως, η ηλικία 51 και άνω παρουσίασε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας ως προς την υπο-κλίμακα των πρακτικών καλής συμπεριφοράς.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, έδειξε ότι ο μέσος όρος της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά αναλόγως με το εκπαιδευτικό επίπεδο ($F=1,618$, $df=2$, $sig=0,202$). Ωστόσο, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, ο έλεγχος Ανονα έδειξε ότι οι μέσοι όροι της υπο-κλίμακας των πρακτικών που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως του εκπαιδευτικού επιπέδου ($F=5,227$, $df=2$, $sig=0,006$) και συγκεκριμένα μεταξύ μεταπτυχιακού και διδακτορικού ($p=0,013$). Ο μέσος όρος του διδακτορικού είναι μεγαλύτερος από το μεταπτυχιακό, άρα μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας ως προς τις πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών εμφάνισαν όσοι είχαν διδακτορικό. Αντίστοιχα, η υπο-κλίμακα που στοχεύει στην καλή συμπεριφορά και στις ανάγκες των μαθητών δεν εμφάνισε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο ($F=0,407$, $df=2$, $sig=0,666$).

Ο έλεγχος Ανονα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, έδειξε ότι ο μέσος όρος της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης διαφέρει στατιστικά σημαντικά αναλόγως των ετών προϋπηρεσίας ($F=6,829$, $df=4$, $sig=0,000$) και συγκεκριμένα μεταξύ των κατηγοριών 1-5 έτη και 21 και άνω ($p=0,000$), 11-16 έτη και 21 και άνω ($p=0,022$). Ο μέσος όρος των ετών 21 και άνω είναι μεγαλύτερος από τα 1-5 και ο μέσος όρος των ετών 21 και άνω είναι μεγαλύτερος από τα 11-16, συνεπώς μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας και στις δύο περιπτώσεις, εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας. Ακόμη, ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, ο έλεγχος Ανονα έδειξε ότι οι μέσοι όροι της υπο-κλίμακας των πρακτικών που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως των ετών προϋπηρεσίας ($F=2,940$, $df=4$, $sig=0,022$). Επίσης, ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, ο έλεγχος Ανονα έδειξε ότι οι μέσοι όροι της υπο-κλίμακας των πρακτικών που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως των ετών προϋπηρεσίας ($F=6,145$, $df=4$, $sig=0,000$) και συγκεκριμένα μεταξύ των κατηγοριών 1-5 έτη και 21 και άνω ($p=0,000$). Ο μέσος όρος των ετών 21 και άνω είναι μεγαλύτερος από τα 1-5, άρα μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εμφάνισαν όσοι είχαν 21 και άνω έτη προϋπηρεσία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

2.6 Συσχέτιση σχολικού κλίματος και διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Για τη συσχέτιση του σχολικού κλίματος με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Correlate Bivariate, η οποία δείχνει πόσο ισχυρή είναι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και η ανάλυση Regresion Linear, η οποία δείχνει τι είδους σχέση υπάρχει ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Η τιμή της συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι 0.271. Η ένδειξη (**) σημαίνει ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή και ότι η πιθανότητα αυτός ο συντελεστής συσχέτισης να συμβαίνει μόνο συμπτωματικά είναι μικρότερη ή ίση με 0.01 (1%). Επομένως, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντική, διότι $p=0.001 < 0.05$.

Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται το θετικό σχολικό κλίμα τόσο καλύτερη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης γίνεται (Beta 0,271), το θετικό πρόσημο στο 0,271 δείχνει ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ανάλογες. Επομένως, η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Πίνακας 16: Correlate Bevariate συσχέτιση συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος με συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (πόσο ισχυρή είναι η σχέση).

		Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Pearson	1	0,271**
	Sig		0,001
	N		156
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Pearson	0,271**	1
	Sig	0,001	
	N	156	

Πίνακας 17: Regresion Linear συσχέτιση συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος με πρακτικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (τι είδους σχέση υπάρχει)

	Standardized Coefficients Beta	T	Sig.
(συνεχής)		18,597	0,000
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	0,271	3,496	0,001

Η τιμή της συσχέτισης ανάμεσα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στις πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών είναι 0.193. Η ένδειξη (*) δείχνει μια ασθενή συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές. Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντική, διότι $p=0.016<0.05$. Η ανάλυση Regresion Linear δείχνει ότι όσο αυξάνεται το θετικό σχολικό κλίμα τόσο περισσότερο επιλέγονται και οι πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών (Beta 0,193). Το θετικό πρόσημο στο 0,193 δείχνει ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ανάλογες, άρα η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει την επιλογή των πρακτικών που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών.

Πίνακας 18: Correlate Bevariate συσχέτιση συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος με την υπο-κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών (πόσο ισχυρή είναι η σχέση).

	Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών
--	---------------------------------------	--

Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Pearson	1	0,193*
	Sig		0,016
	N		156
Πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Pearson	0,193*	1
	Sig	0,016	
	N	156	

Πίνακας 19: Regresion Linear συσχέτιση συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος με την υπο-κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών (τι είδους σχέση υπάρχει).

	Standardized Coefficients Beta	T	Sig.
(συνεχής)		21,744	,000
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	,193	2,436	,016

Η τιμή της συσχέτισης ανάμεσα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος με την επιλογή των πρακτικών, που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών είναι 0,223. Η ένδειξη (**) δείχνει ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές είναι ισχυρή. Επίσης, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντική, διότι $p=0.005<0.05$. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται το θετικό σχολικό κλίμα τόσο περισσότερο επιλέγονται και οι πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Beta 0,223). Το θετικό πρόσημο στο 0,223 δείχνει ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ανάλογες, συνεπώς η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει την επιλογή των πρακτικών που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών.

Πίνακας 20: Correlate Bivariate συσχέτιση συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος με την υπο-κλίμακα πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών (πόσο ισχυρή είναι η σχέση).

		Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Pearson	1	0,223**
	Sig		0,005
	N		156
Πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Pearson	0,223**	1
	Sig	0,005	
	N	156	

Πίνακας 21: Regresion Linear συσχέτιση συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος με την υπο-κλίμακα πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών (τι είδους σχέση υπάρχει).

	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
(συνεχής)		8,037	,000
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	,223	2,836	,005

3. Συμπεράσματα-συζήτηση

Συνοψίζοντας, όπως έχει ήδη αναφερθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει κατά πόσο η διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος επηρεάζει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την συγκέντρωση 156 ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία αναλύθηκαν για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν χρήσιμα, διότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες στον ελλαδικό χώρο σχετικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζει την επιρροή του σχολικού κλίματος στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για κάθε ερευνητικό ερώτημα βρέθηκαν τα ακόλουθα:

- Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η εικόνα του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, με φανερή την πολυπολιτισμική ετερότητα;

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η εικόνα του σχολικού κλίματος που επικρατεί στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, με έκδηλη την πολυπολιτισμική ετερότητα, είναι μέτρια προς καλή (μέσος όρος 3,3593). Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε μια πολυπολιτισμική τάξη ενέχει περιθώρια βελτίωσης, ειδικότερα στον τομέα της επάρκειας των γνωστικών υλικών και των εποπτικών μέσων. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως επικρατεί περισσότερο η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (μ.ο. 3.6795), ακολουθεί με μικρή διαφορά η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (μ.ο. 3.5887), έπειτα η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για θέματα του σχολείου (μ.ο. 3.5299), αντίθετα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως λιγότερο επικρατεί η επάρκεια διδακτικών υλικών και εποπτικών μέσων (2,9728). Επίσης, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που εμφάνισαν μεγαλύτερο μέσο όρο 3.85 ήταν *Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στο εκπαιδευτικό προσωπικό* (Α.7) και *Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτό το σχολείο έχει καλή συμπεριφορά* (Α.8), δηλαδή οι μαθητές από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίστηκαν ότι παρουσιάζουν καλή συμπεριφορά. Ακολουθεί, η δήλωση *Στο σχολείο μου προωθείται η συνεργατικότητα* (Α.4, μ.ο. 3.79), ενώ αυτή που εμφανίζει μικρότερο μέσο όρο 2.76 είναι *Η παροχή εξοπλισμού και τα μαθησιακά υλικά είναι επαρκή* (Α.11). Συναφείς έρευνες ως προς τη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος τονίζουν, αρχικά τα

χαρακτηριστικά του μαθητή, συγκεκριμένα την εκπαιδευτική δραστηριότητα των μαθητών και τον βαθμό συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη συνέχεια δίνουν έμφαση στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Chirkina & Khavenson, 2018). Επίσης, σε αντίστοιχη έρευνα για το σχολικό κλίμα με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε πως μεγαλύτερη απήχηση είχε η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (33,9%) και μικρότερη απήχηση είχε η εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών (4,8%) (Τικταπανίδης, 2017).

- Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ποιους τρόπους διδασκαλίας ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι τρόποι διδασκαλίας που επιλέγονται για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν καλοί προς πολύ καλοί (μ.ο. 4,0646). Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν περισσότερο πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών (μ.ο. 4,4689) και λιγότερο πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών (μ.ο. 3,4987). Επιπλέον, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που εμφάνισαν μεγαλύτερο μέσο όρο 4,63 είναι *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργές συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο* (B.4) και *Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια προσέγγιση διδασκαλίας η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών* (B.12), ενώ η δήλωση που εμφάνισε μικρότερο μέσο όρο 3,04 είναι *Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών* (B.10). Σε αντίστοιχη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων, η ανταλλαγή και η μετάδοση απόψεων, μηνυμάτων και πληροφοριών συμβάλουν θετικά στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Larousis, 2016). Αντίθετα, άλλα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη δεν ακολουθούν στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοεθνών μαθητών, δεν δημιουργούν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και εξατομικευμένη διδασκαλία, δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας και δεν προωθούν το πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο (Καραγιάννη, 2019).

- Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;

Το σχολικό κλίμα είναι ένα πολυδιάστατο οικοδόμημα που περικλείει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σχετικά με τους οργανωτικούς, εκπαιδευτικούς και διαπροσωπικούς τομείς του μαθησιακού περιβάλλοντος (Thara et al., 2013). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων απέδειξε ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, δηλαδή η παρουσία θετικού σχολικού κλίματος οδηγεί στην καλύτερη και πιο αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Συναφή έρευνα τονίζει ότι το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη επηρεάζει τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, τη διάθεση για συμμετοχή στο σχολείο και τη σχολική ζωή γενικότερα (Οικονομιδης, 2017). Σύμφωνα, με μια έρευνα ο όρος διαχείριση της τάξης αναφέρεται σε διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται υπό την αιγίδα του εκπαιδευτικού, όπως η προώθηση της συνεργασίας των μαθητών, η συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών, η δέσμευση στη μάθηση των μαθητών είναι μερικές μόνο δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στην υποστήριξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Tsioumis & Penderi, 2009). Επίσης, ως προς τις πρακτικές που εξετάστηκαν, πρακτικές που στοχεύουν στην συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών και πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει πιο ισχυρή επίδραση στις πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών ενώ έχει πιο ασθενή επίδραση στις πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών.

Ένα θετικό σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, συνοχή και αμοιβαία εμπιστοσύνη είναι σε θέση να προστατεύσει του μαθητές του από εθνικές διακρίσεις, στην πράξη αυτό συμβάλει όχι μόνο στη δημιουργία ενός πιο δίκαιου σχολικού κλίματος αλλά συνδέεται και με την ακαδημαϊκή επιτυχία του σχολείου (Civitillo, Göbel, Preusche, & Jugert, 2021).

Σύμφωνα με τον Στιβακτάκη (2006) ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να έχει κάποιες δεξιότητες, όπως να καλλιεργεί την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, προκειμένου να διαμορφώσει ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο θα διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη κρίνεται σημαντικός, διότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου και η διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ηγεσία του. Εκτός από το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη, ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα, συνεργατικότητα, συνεχή αναστοχασμό για το κλίμα της τάξης του, κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών του, είναι εκείνος που διαθέτει τα απαραίτητα στοιχεία για να διαμορφώσει ένα θετικό σχολικό κλίμα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Οικονομίδης, 2017).

- Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Πώς το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες, οι οποίες δείχνουν πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στο φύλο και στο σχολικό κλίμα (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014; Τσολακίδη, 2010). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που αποδεικνύουν πως το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001; Τικταπανίδης, 2017). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Τικταπανίδη (2017) οι άνδρες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας με τους μαθητές τους, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου και χρήσης διαφορετικών ιδεών και καινοτομιών. Επίσης, όσον αφορά την επάρκεια του σχολείου σε υλικοτεχνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχέσεων (ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς-μαθητές), οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες (Ζμπαίνος & Γιαννακούρα, 2010). Ενώ, σε ευρήματα της Πασιαρδή (2001) αποδείχθηκε ότι οι άνδρες ήταν πιο δυσαρεστημένοι ως προς την επάρκεια του σχολείου σε υλικοτεχνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχέσεων (ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς-μαθητές).

Το μορφωτικό επίπεδο, είναι ένας ακόμα παράγοντας που ασκεί επιρροή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και συγκεκριμένα υπήρξε διαφορά ανάμεσα στο πτυχίο και στο μεταπτυχιακό, οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας ως προς την κλίμακα μέτρησης του σχολικού κλίματος. Ενώ, σε παρόμοια έρευνα διαπιστώθηκε πως το μορφωτικό επίπεδο δεν ασκούσε καμία επιρροή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Τικταπανίδης, 2017). Αντίθετα, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν είχε κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα αποδείχθηκε ότι τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και συγκεκριμένα εκεί όπου υπήρξε σημαντική διαφορά ήταν στις κατηγορίες των 1-5 έτη προϋπηρεσίας και 21 και άνω, όσοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν πάνω από 21 έτη προϋπηρεσία εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στην κλίμακα μέτρησης του σχολικού κλίματος. Επίσης, όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας και τις 5 υπο-κλίμακες του σχολικού κλίματος, διαπιστώθηκε ότι υπήρξε σημαντική επίδραση αυτών που είχαν πάνω από 21 έτη προϋπηρεσία στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου και στην εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έδειξαν ότι τα έτη της συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό

παράγοντα που διαφοροποιούν το κλίμα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Ωστόσο, σύμφωνα με άλλες έρευνες τα έτη προϋπηρεσίας δεν είχαν καμιά επίδραση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο τους (Τικταπανίδη, 2017· Ζμπαίνος & Γιαννακούρα, 2010· Μπουγιουκλή, 2014).

Η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είχε κάποια επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, παρόμοιες έρευνες αναφέρουν ότι η συνεργασία, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης του θετικού σχολικού κλίματος, μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης (Fraser & Rentoul, 1982). Όπως αναφέρεται στους Παλαιοιόλου και Ευαγγέλου (2003), ο εκπαιδευτικός όλων των βαθμίδων οφείλει να διαθέτει “διαπολιτισμική ετοιμότητα”. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του να διαχειριστεί την ετερότητα μέσα στη σχολική τάξη και επομένως να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος.

- Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Πώς το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζουν τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι το φύλο δεν επηρεάζει την επιλογή των πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, το ίδιο εύρημα διαπιστώνεται και από αντίστοιχη έρευνα (Wakler, 2019). Επίσης, η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επηρέασε τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ωστόσο, σε συντίστοιχη έρευνα τονίστηκε ότι είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου οι ίδιοι να είναι αποτελεσματικότεροι στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Sharma, 2005). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, π.χ. μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, να έχουν αποκτήσει γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορετικότητα, να μην έχουν προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις, όλα αυτά θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Ρεντίφης, 2017).

Η ηλικία αποδείχθηκε ότι επηρεάζει τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, αναλυτικότερα υπήρξε διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των 22-30 και 51 και άνω ετών, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν ηλικία 51 και άνω εμφάνισαν μεγαλύτερο μέσο όρο συμφωνίας ως προς την επιλογή των πρακτικών για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης και πιο συγκεκριμένα στις πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι η ηλικία δεν είχε κάποια σημαντική επίδραση στον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008).

Το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ωστόσο, ως προς το μορφωτικό επίπεδο υπήρξε διαφορά στις πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών και συγκεκριμένα μεταξύ μεταπτυχιακού και διδακτορικού. Ο μέσος όρος του διδακτορικού ήταν μεγαλύτερος από το μεταπτυχιακό, συνεπώς μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας ως προς τις πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών εμφάνισαν όσοι ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών. Ευρήματα παρόμοιων ερευνών έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν παίζει κανένα ρόλο στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Wakler, 2019).

Τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν την διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης και συγκεκριμένα μεταξύ των κατηγοριών 1-5 έτη και 21 και άνω, 11-16 έτη και 21 και άνω. Αναλυτικότερα, μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας και στις δύο περιπτώσεις, εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν

προϋπηρεσία 21 και άνω έτη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλη έρευνα, η οποία τόνισε ότι η επαγγελματική εμπειρία επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης και συγκεκριμένα ότι η εμπειρία επιδρά θετικά στη διαχείριση της (Sharma, 2005). Αντίθετα, συναφείς έρευνες ανέδειξαν ότι τα έτη προϋπηρεσίας δεν είχαν σημαντική επίδραση στο τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Sutherland et. al., 2008).

Εν κατακλείδι, με την ολοκλήρωση της έρευνας δόθηκαν οι απαντήσεις στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και διαπιστώθηκε πως όσο πιο θετικό είναι το σχολικό κλίμα μιας πολυπολιτισμικής τάξης τόσο πιο αποτελεσματική είναι η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Επομένως, η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που επικρατεί σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι πολύ σημαντική, διότι από αυτήν εξαρτάται και ο τρόπος που θα διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο.

4. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Ως κύριος περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να ειπωθεί το μέγεθος του δείγματος (156 συμμετέχοντες), όπως και η μικρή συμμετοχή του ανδρικού φύλου κάτι το οποίο θα μπορούσε να δημιουργήσει προβλήματα ως προς τη γενίκευση και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός είναι ότι εφαρμόστηκε μόνο η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης, με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, το χρονικό διάστημα που υλοποιήθηκε η έρευνα ήταν μικρό, Μάρτη με Απρίλη, περίοδο που και τα ελληνικά δημοτικά σχολεία ήταν κλειστά λόγω της πανδημίας. Επομένως, μια καλά σχεδιασμένη διαχρονική μελέτη και χωρίς την επιρροή της πανδημίας, θα επέτρεπε ίσως την σωστότερη ερμηνεία επιδράσεων και σχέσεων από τους εκπαιδευτικούς. Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα πρωτογενών στοιχείων προσφέρει σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Ως προς τις προεκτάσεις της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσε μελλοντικά να εφαρμοστεί συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων, ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης, ώστε να μετρηθεί και να διερευνηθεί η σχέση του σχολικού κλίματος και της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Επίσης, η έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει και τις αντιλήψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και των διευθυντών-ηγετών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις και την επιρροή που φέρει στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Ακόμη, θα μπορούσε να εξεταστεί το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις σε σύγκριση με αυτό που επικρατεί στις μη πολυπολιτισμικές. Τέλος, θα μπορούσε η ίδια έρευνα να διεξαχθεί και σε μαθητές και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης και σε νηπιαγωγούς αλλά και σε παιδιά νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Aldridge, J., & Ala'l, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School?(WHITS) questionnaire. *Improving schools*, 16(1), 47-66.

Baldwin, E.M. 2004. Immigration, immigrants and socialisation in Southern Europe: Patterns, problems and contradistinctions. *In Immigration and integration in Northern versus Southern Europe*, ed. Ch. Inglessi, A. Lyberaki, H. Vermeulen, and G.J. van Wijngaarden, 11–24. Athens: Netherlands Institute in Athens.

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education.

Bash, L. (2014). Some issues for cooperative learning and intercultural education: reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. *Intercultural education*, 25(3), 179-186.

Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 537-545.

Brady, P. (2006). Inclusionary and exclusionary secondary schools: The effect of school culture on student outcomes. *Interchange*, 36, 295-311.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of educational psychology*, 95(3), 570.

Brookover, W.B. (1985). Can we make schools effective for minority students? *The Journal of Negro Education*, 54, 257-268.

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

Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School climate: A history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133-160.

Civitillo, S., Göbel, K., Preusche, Z., & Jugert, P. (2021). Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher–student relationship quality and school climate. *New Directions for Child and Adolescent Development*.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

Daar, S. E. B. (2010). *School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change* (Doctoral dissertation).

Dinham, S. Cairney, T. Craigie, D. & Wilson, S. (1995). School climate and leadership: research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 36-58

Edgen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology. Windows on Classrooms*. 5th edition. Upper Saddle River, Prentice Hall.

Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.

Fraser, B. J., & Rentoul, A. J. (1982). Relationships between school-level and classroom-level environment. *Alberta Journal of Educational Research*, 28, 212-225.

Gay, G. & Hanley, M. (1999). Multicultural empowerment in middle school social studies. *Drama Pedagogy*, 72, 6.

Gudykunst, W. & Kim. Y. (2003). *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication* (4th ed.) New York: McGraw-Hill.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361-375.

Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational Climate of Schools*. Administrator's Notebook. University of Chicago.

Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (2010). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329.

Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2, 149-168.

Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.

Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.

Lecturers, C. (n.d.). Explain the meaning and theories of intercultural communication and how it promotes peace among countries of the world.

Leeman, Y. A. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural education*, 14(1), 31-45.

Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291.

López, M. C. (2008). School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 63-82.

Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership compass*, 5(1), 1-3.

Lubiner, A. G. (2015). The association between school climate and school discipline policies and practices in Rhode Island public schools.

Marginson, S., & Sawir, E. (2011). Ideas for intercultural education.

Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management. Georgia State University.

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, 11-50.

Parthenis, C. (2010). 'Inclusion of Repatriated Greek and Foreign Immigrant Students in School Education': a possible good practice for intercultural inclusion. *Intercultural Education*, 21(4), 395-403.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.

Pyper, J., Freiberg, J., Ginburg, M. & Spuck, D., (1987). *School Climate Questionnaires: instruments to Measure Teacher, Parent and Student Perceptions of School Climate*. Center of evaluation, development, research. Phi Delta Kappa.

Read, K., Aldridge, J., Ala'i, K., Fraser, B., & Fozdar, F. (2015). Creating a climate in which students can flourish: A whole school intercultural approach. *International journal of whole schooling*, 11(2), 29-44.

Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Van De Vijver, F. J. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. NewYork: McGrawHill.

Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(5).

Slavin, R. (2000). *Educational Psychology. Theory and Practice*. 6th edition. Boston, Allyn and Bacon.

Sleeter, C. E. (Ed.) (1991). *Empowerment through multicultural education*. New York: State University of New York Press.

Stier, J. (2009). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, (11).

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavior disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.

Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.

Tsioumis, K. & Penderi, E. (2009). Responsive classroom management in a multicultural school context. *Synergies Sud-Est europeen*, 2, 169-176.

Walker, N. L. (2019). Teacher Perceptions of Intercultural Sensitivity and Their Classroom Management Practices: An Empirical Study Among Middle and High School Teachers in a Georgia School System.

Wereszczyńska, K. (2018). Importance of and need for intercultural education according to students: future teachers. *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 212-228.

Zhao, Y. (2007). Cultural conflicts in an intercultural classroom discourse and interpretations from a cultural perspective. *Intercultural Communication Studies*, 16(1), 129.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 28(2), 139-152.

Ελληνόγλωσσες

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Α' Διαβαλκανικό Συνέδριο), Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Ε. Βασιλικός & Α. Αρβανίτης, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Elliot, N. S., Kratochwill, R. T., Littlefield Cook, J. & Travers, F. J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση*. (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ζάχος, Δ., (2020). *Η «Πειθαρχεία» στο Σχολείο και η «Διαχείριση» της Σχολικής Τάξης. Μια κριτική διερεύνηση των σχολικών πρακτικών*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη.

Ζμπαίνος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε γυμνάσια της Αττικής*. Παιδαγωγικός λόγος.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 27.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1996). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. *Ελληνική Πύλη Παιδείας*. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου 2019 από www.eduportal.gr.

Κάτη, Α., Λυκιστάκου, Κ. & Μπακοπούλου, Α. (2011). Δεξιότητες επικοινωνίας. Στο Χ. Γ. Χατζηρήστου (επιμ.), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Προγράμματα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Katz, G. L. & Chard, C. C. (2011). *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών*. (Ρ. Λαμπρέλλη, μετ.). Ζεφύρι: Διάδραση.

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος», Τόμος, 4*, 169-186.

Καψάλης, Α. (2013). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ-ΑΠΘ.

Κυρίδης, Α. (επιμ.). (2014). *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Κωστούλα-Μαρκάκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα, ΑΦΟΙ Ν. ΠΑΠΠΑ & ΣΙΑ ΑΕΒΕ.

Μάρκου, Γ. Π., & Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση* (Τεύχος Α: Γενική περιγραφή). Αθήνα.

Μάρκου, Γ.Π. (χωρίς ημερομηνία). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα; Νέα Παιδεία*. Ανακτήθηκε από <http://3gym-rethymn.reth.sch.gr/index.php/2009-03-16-10-40-27/615-2011-09-01-18-46-56>

Morgan, S. N. (2009). *Διαχείριση συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Πρακτικές ιδέες για εύκολη και αποτελεσματική εφαρμογή*. (Ε. Καλινκάμη, μετ.). Αθήνα: Πατάκη.

Μπαμοινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπίκος, Κ., (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Μπουγιουκλή, Π. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 2313/1996. *Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις*. ΦΕΚ Α 124 / 14-06-1996, άρθρο 34. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>

Νόμος 4415/2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>

Οικονομίδης, Β. Δ. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο ΚΓ Καρράς (Επιμ.). *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, 11-31.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβόλακι.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ρεντίφης, Γ. (2017). Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της οικουμενικότητας. Στο Β. Καραβάκου & Κ. Τσιούμης (επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες: 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 24-26 Νοεμβρίου 2017: Τόμος Α*. Θεσσαλονίκη: Σαρακατσιάνου Δήμητρα.

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΣΤ,(64)*, 117-140.

Τικταπανίδης, Δ. (2017). *Διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση Δυτικής Μακεδονίας*. (Μη εκδοθείσα μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτηθέν: αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Τσαχαρίδου, Π. Ε. (2017). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιολόγηση της απόδοσης των μεταναστών μαθητών. Στο Β. Καραβάκου & Κ. Τσιούμης (επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες: 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 24-26 Νοεμβρίου 2017: Τόμος Α*. Θεσσαλονίκη: Σαρακατσιάνου Δήμητρα.

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

Τσιούμης, Κ. (2003). «Ο μικρός άλλος» Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. (Μη εκδοθείσα μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Παράρτημα

Πίνακας 1: Έλεγχος κανονικότητας συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος και συνολικής κλίμακας πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

	Sig	Df
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	0,200	156
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης	0,135	156

Πίνακας 2: Μέσος όρος της συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος ανάλογα με το φύλο.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Άνδρας	23	3,2913	,64049	,13355
	Γυναίκα	133	3,3711	,58839	,05102

Πίνακας 3: Ανάλυση T-test συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος ανάλογα με το φύλο.

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	t	Df
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Equal variances assumed	,554	-,07975	,13462	-,592	154
	Equal variances not assumed	,581	-,07975	,14296	-,558	28,788

Πίνακας 4: Μέσος όρος της κάθε υπο-κλίμακας του σχολικού κλίματος ανάλογα με το φύλο.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Άνδρας	23	3,5217	,85029	,17730
	Γυναίκα	133	3,6003	,72152	,06256
Συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών	Άνδρας	23	3,5435	,86816	,18102
	Γυναίκα	133	3,7030	,72375	,06276
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για	Άνδρας	23	2,7500	,91391	,19056
	Γυναίκα	133	3,0113	,94140	,08163

θέματα του σχολείου					
Εφαρμογή	Άνδρας	23	3,4783	,49058	,10229
διαφορετικών ιδεών	Γυναίκα	133	3,5388	,67635	,05865
διδασκαλίας και καινοτομιών					
Επάρκεια	Άνδρας	23	3,1630	,95824	,19981
διδακτικών	Γυναίκα	133	3,0019	,82486	,07152
υλικών και εποπτικών μέσων					

Πίνακας 5: Ανάλυση T-test της κάθε υπο-κλίμακας του σχολικού κλίματος ανάλογα το φύλο.

			Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	t	df
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Equal variances assumed		,640	-,07851	,16740	-,469	154
	Equal variances not assumed		,679	-,07851	,18801	-,418	27,748
Συνεργασία εκπαιδευτικών- μαθητών	Equal variances assumed		,345	-,15953	,16849	-,947	154
	Equal variances not assumed		,412	-,15953	,19159	-,833	27,540
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Equal variances assumed		,219	-,26128	,21172	-1,234	154
	Equal variances not assumed		,217	-,26128	,20731	-1,260	30,642
Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών	Equal variances assumed		,682	-,06059	,14748	-,411	154
	Equal variances not assumed		,610	-,06059	,11791	-,514	38,153
Επάρκεια διδακτικών υλικών και εποπτικών μέσων	Equal variances assumed		,400	,16116	,19087	,844	154
	Equal variances not assumed		,454	,16116	,21222	,759	27,923

Πίνακας 6: Έλεγχος ANOVA για τη συνολική κλίμακα του σχολικού κλίματος ανάλογα με την ηλικία.

	Df	Mean Square	F	Sig
Between Groups	3	,228	,640	,591
Within Groups	152	,356		
Total	155			

Πίνακας 7: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος με την ηλικία.

Dependent Variable	(I)Ηλικία	(J)Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	22-30	31-40	,01002	,12478	1,000
		41-50	-,06426	,13834	1,000
		51 και άνω	-,16247	,13067	1,000
	31-40	22-30	-,01002	,12478	1,000
		41-50	-,07427	,15109	1,000
		51 και άνω	-,17248	,14411	1,000
	41-50	22-30	,06426	,13834	1,000
		31-40	,07427	,15109	1,000
		51 και άνω	-,09821	,15599	1,000
	51 και άνω	22-30	,16247	,13067	1,000
		31-40	,17248	,14411	1,000
		41-50	,09821	,15599	1,000

Πίνακας 8: Έλεγχος ANOVA για την κάθε υπο-κλίμακα του σχολικού κλίματος ανάλογα με την ηλικία.

		Df	Mean Square	F	Sig
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Between Groups	3	,310	,562	
	Within Groups	152	,551		
	Total	155			
Συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών	Between Groups	3	,017	,030	
	Within Groups	152	,567		
	Total	155			
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Between Groups	3	1,177	1,343	
	Within Groups	152	,876		
	Total	155			
Εφαρμογή	Between	3	,082	,191	

διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας & καινοτομιών Επάρκεια διδακτικών υλικών και εποπτικών	Groups			
	Within	152	,431	
	Groups			
	Total	155		
	Between	3	,914	1,289
	Groups			
	Within	152	,709	
	Groups			
	Total	155		

Πίνακας 9: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της κάθε υπο-κλίμακας του σχολικού κλίματος με την ηλικία.

Dependent Variable	(I)Ηλικία	(J)Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig
Συνεργασία εκπαιδευτικών	22-30	31-40	,00631	,15522	1,000
		41-50	-,18889	,17208	1,000
		51 και άνω	-,11771	,16255	1,000
	31-40	22-30	-,00631	,15522	1,000
		41-50	-,19520	,18795	1,000
		51 και άνω	-,12401	,17926	1,000
	41-50	22-30	,18889	,17208	1,000
		31-40	,19520	,18795	1,000
		51 και άνω	,07118	,19405	1,000
	51 και άνω	22-30	,11771	,16255	1,000
		31-40	,12401	,17926	1,000
		41-50	-,07118	,19405	1,000
Συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών	22-30	31-40	,02376	,15739	1,000
		41-50	-,03380	,17449	1,000
		51 και άνω	-,00052	,16482	1,000
	31-40	22-30	-,02376	,15739	1,000
		41-50	-,05756	,19058	1,000
		51 και άνω	-,02428	,18177	1,000
	41-50	22-30	,03380	,17449	1,000
		31-40	,05756	,19058	1,000
		51 και άνω	,03328	,19676	1,000
	51 και άνω	22-30	,00052	,16482	1,000
		31-40	,02428	,18177	1,000
		41-50	-,03328	,19676	1,000
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	22-30	31-40	-,08806	,19565	1,000
		41-50	,07685	,21691	1,000
		51 και άνω	-,35833	,20489	1,000
	31-40	22-30	,08806	,19565	1,000
		41-50	,16491	,23691	1,000
		51 και άνω	-,27027	,22596	0,494
	41-50	22-30	-,07685	,21691	1,000
		31-40	-,16491	,23691	1,000
		51 και άνω	-,43519	,24459	0,463
	51 και άνω	22-30	,35833	,20489	0,494
		31-40	,27027	,22596	1,000

Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας & καινοτομιών	22-30	41-50	,43519	,24459	0,463
		31-40	,07598	,13722	1,000
		41-50	,02593	,15213	1,000
		51 και άνω	-,03889	,14370	1,000
	31-40	22-30	-,07598	,13722	1,000
		41-50	-,05005	,16615	1,000
		51 και άνω	-,11486	,15847	1,000
		41-50	-,02593	,15213	1,000
	41-50	31-40	,05005	,16615	1,000
		51 και άνω	-,06481	,17154	1,000
		22-30	,03889	,14370	1,000
		31-40	,11486	,15847	1,000
	51 και άνω	41-50	,06481	,17154	1,000
		31-40	,03209	,17602	1,000
		41-50	-,20139	,19514	1,000
		51 και άνω	-,29688	,18433	0,656
Επάρκεια διδασκικών υλικών και εποπτικών	22-30	31-40	-,03209	,17602	1,000
		41-50	-,23348	,21314	1,000
		51 και άνω	-,32897	,20328	0,646
		41-50	,20139	,19514	1,000
	31-40	31-40	,23348	,21314	1,000
		51 και άνω	-,09549	,22005	1,000
		22-30	,29688	,18433	0,656
		31-40	,32897	,20328	0,646
	41-50	41-50	,09549	,22005	1,000
		22-30	,29688	,18433	0,656
		31-40	,32897	,20328	0,646
		41-50	,09549	,22005	1,000
	51 και άνω	22-30	,29688	,18433	0,656
		31-40	,32897	,20328	0,646
		41-50	,09549	,22005	1,000
		51 και άνω	,09549	,22005	1,000

Πίνακας 10: Έλεγχος ANOVA για τη συνολική κλίμακα του σχολικού κλίματος ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

	Df	Mean Square	F	Sig
Between Groups	2	1,203	3,509	,032
Within Groups	153	,343		
Total	155			

Πίνακας 11: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Dependent Variable	(I) Εκπαιδευτικό επίπεδο	(J) Εκπαιδευτικό επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,25816*	,09802	,028
		Διδακτορικό	,16496	,21620	1,000
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,25816*	,09802	,028
		Διδακτορικό	-,09319	,22036	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο	-,16496	,21620	1,000
		Μεταπτυχιακό	,09319	,22036	1,000

Πίνακας 12: Έλεγχος ANOVA για την κάθε υπο-κλίμακα του σχολικού κλίματος ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

		Df	Mean Square	F	Sig
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Between Groups	2	,757	1,392	,252
	Within Groups	153	,544		
	Total	155			
Συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών	Between Groups	2	1,049	1,908	,152
	Within Groups	153	,550		
	Total	155			
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Between Groups	2	2,710	3,158	,045
	Within Groups	153	,858		
	Total	155			
Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας & καινοτομιών	Between Groups	2	,847	2,024	,136
	Within Groups	153	,419		
	Total	155			
Επάρκεια διδακτικών υλικών και εποπτικών	Between Groups	2	1,385	1,966	,144
	Within Groups	153	,704		
	Total	155			

Πίνακας 13: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της κάθε υπο-κλίμακας του σχολικού κλίματος με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Dependent Variable	(I) Εκπαιδευτικό επίπεδο	(J) Εκπαιδευτικό επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,20480	,12348	,298
		Διδακτορικό	,13258	,27236	1,000
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,20480	,12348	,298
		Διδακτορικό	-,07222	,27761	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο	-,13258	,27236	1,000
		Διδακτορικό	,07222	,27761	1,000
Συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,23371	,12415	,185
		Διδακτορικό	-,04545	,27382	1,000
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,23371	,12415	,185
		Διδακτορικό	-,27917	,27910	,956
	Διδακτορικό	Πτυχίο	,04545	,27382	1,000
		Μεταπτυχιακό	,27917	,27910	,956
Συμμετοχή στη λήψη	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,36970	,15508	,055
		Διδακτορικό	,41761	,34206	,672

αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,36970	,15508	,055
		Διδακτορικό	,04792	,34864	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο	-,41761	,34206	,672
		Μεταπτυχιακό	-,04792	,34864	1,000
Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας & καινοτομιών	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,20455	,10833	,183
		Διδακτορικό	,24621	,23893	,913
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,20455	,10833	,183
		Διδακτορικό	,04167	,24354	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο	-,24621	,23893	,913
		Μεταπτυχιακό	-,04167	,24354	1,000
Επάρκεια διδασκικών υλικών και εποπτικών	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,27803	,14050	,149
		Διδακτορικό	,07386	,30990	1,000
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,27803	,14050	,149
		Διδακτορικό	-,20417	,31587	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο	-,07386	,30990	1,000
		Μεταπτυχιακό	,20417	,31587	1,000

Πίνακας 14: Έλεγχος ANOVA για τη συνολική κλίμακα του σχολικού κλίματος ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας.

	Df	Mean Square	F	Sig
Between Groups	4	1,032	3,074	,018
Within Groups	151	,336		
Total	155			

Πίνακας 15: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος με έτη προϋπηρεσίας.

Dependent Variable	(Ι)Έτη προϋπηρεσίας	(J)Έτη προϋπηρεσίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	1-5	6-10	-,02551	,17196	1,000
		11-15	-,09500	,16163	1,000
		16-20	-,00944	,16163	1,000
		21 και άνω	-,46659*	,13541	,007
	6-10	1-5	,02551	,17196	1,000
		11-15	-,06949	,21961	1,000
		16-20	,01607	,21961	1,000
		21 και άνω	-,44108	,20110	,298
	11-15	1-5	,09500	,16163	1,000
		6-10	,06949	,21961	1,000
		16-20	,08556	,21162	1,000
		21 και άνω	-,37159	,19234	,552
	16-20	1-5	,00944	,16163	1,000
		6-10	-,01607	,21961	1,000
		11-15	-,08556	,21162	1,000
		21 και άνω	-,45715	,19234	,187
	21 και άνω	1-5	,46659*	,13541	,007
		6-10	,44108	,20110	,298

11-15	,37159	,19234	,552
16-20	,45715	,19234	,187

Πίνακας 16: Έλεγχος ANOVA για την κάθε υπο-κλίμακα του σχολικού κλίματος ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας.

		Df	Mean Square	F	Sig
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Between Groups	4	1,081	2,029	,093
	Within Groups	151	,533		
	Total	155			
Συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών	Between Groups	4	,557	1,001	,409
	Within Groups	151	,556		
	Total	155			
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Between Groups	4	1,893	2,214	,070
	Within Groups	151	,855		
	Total	155			
Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας & καινοτομιών	Between Groups	4	1,000	2,446	,049
	Within Groups	151	,409		
	Total	155			
Επάρκεια διδακτικών υλικών και εποπτικών	Between Groups	4	2,253	3,351	,012
	Within Groups	151	,672		
	Total	155			

Πίνακας 17: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της κάθε υπο-κλίμακας του σχολικού κλίματος με το μορφωτικό επίπεδο.

Dependent Variable	(I) Έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	(J) Έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Συνεργασία εκπαιδευτικών	1-5	6-10	-,15228	,21653	1,000
		11-15	-,15741	,20353	1,000
		16-20	-,14630	,20353	1,000
		21 και άνω	-,48060	,17051	,055
	6-10	1-5	,15228	,21653	1,000
		11-15	-,00513	,27654	1,000

Συνεργασία εκπαιδευτικών- μαθητών	11-15	16-20	,00598	,27654	1,000
		21 και άνω	-,32832	,25323	1,000
		1-5	,15741	,20353	1,000
		6-10	,00513	,27654	1,000
	16-20	16-20	,01111	,26648	1,000
		21 και άνω	-,32319	,24220	1,000
		1-5	,14630	,20353	1,000
		6-10	-,00598	,27654	1,000
	21 και άνω	11-15	-,01111	,26648	1,000
		21 και άνω	-,33430	,24220	1,000
		1-5	,48060	,17051	,055
		6-10	,32832	,25323	1,000
	1-5	11-15	,32319	,24220	1,000
		16-20	,33430	,24220	1,000
		6-10	-,07863	,22129	1,000
		11-15	-,08889	,20800	1,000
	6-10	16-20	-,25556	,20800	1,000
		21 και άνω	-,30773	,17426	,794
		1-5	,07863	,22129	1,000
		11-15	-,01026	,28262	1,000
	11-15	16-20	-,17692	,28262	1,000
		21 και άνω	-,22910	,25880	1,000
		1-5	,08889	,20800	1,000
		6-10	,01026	,28262	1,000
	16-20	16-20	-,16667	,27234	1,000
		21 και άνω	-,21884	,24753	1,000
		1-5	,25556	,20800	1,000
		6-10	,17692	,28262	1,000
Συμμετοχή λήψη αποφάσεων θέματα σχολείου	21 και άνω	11-15	,16667	,27234	1,000
		21 και άνω	-,05217	,24753	1,000
		1-5	,30773	,17426	,794
		6-10	,22910	,25880	1,000
	1-5	11-15	,21884	,24753	1,000
		16-20	,05217	,24753	1,000
		6-10	-,00363	,27437	1,000
		11-15	,08611	,25789	1,000
	6-10	16-20	,21944	,25789	1,000
		21 και άνω	-,55882	,21606	,106
		1-5	,00363	,27437	1,000
		11-15	,08974	,35041	1,000
	11-15	16-20	,22308	,35041	1,000
		21 και άνω	-,55518	,32087	,856
		1-5	-,08611	,25789	1,000
		6-10	-,08974	,35041	1,000
	16-20	16-20	,13333	,33766	1,000
		21 και άνω	-,64493	,30690	,373
		1-5	-,21944	,25789	1,000
		6-10	-,22308	,35041	1,000
	21 και άνω	11-15	-,13333	,33766	1,000
		21 και άνω	-,77826	,30690	,122
	21 και άνω	1-5	,55882	,21606	,106

Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας καινοτομιών	&	1-5	6-10	,55518	,32087	,856		
			11-15	,64493	,30690	,373		
			16-20	,77826	,30690	,122		
		6-10	6-10	,32792	,18974	,860		
			11-15	-,15926	,17834	1,000		
			16-20	,10741	,17834	1,000		
		11-15	21 και άνω	-,30419	,14941	,435		
			1-5	-,32792	,18974	,860		
			11-15	-,48718	,24232	,462		
		16-20	16-20	-,22051	,24232	1,000		
			21 και άνω	-,63211	,22189	,050		
			1-5	,15926	,17834	1,000		
		21 και άνω	6-10	,48718	,24232	,462		
			16-20	,26667	,23350	1,000		
			21 και άνω	-,14493	,21223	1,000		
		6-10	1-5	-,10741	,17834	1,000		
			6-10	,22051	,24232	1,000		
			11-15	-,26667	,23350	1,000		
		16-20	21 και άνω	-,41159	,21223	,543		
			1-5	,30419	,14941	,435		
			6-10	,63211	,22189	,050		
		Επάρκεια διδακτικών υλικών εποπτικών	και	1-5	11-15	,14493	,21223	1,000
					16-20	,41159	,21223	,543
6-10	6-10				-,22094	,24327	1,000	
6-10	11-15			-,15556	,22866	1,000		
	16-20			,02778	,22866	1,000		
	21 και άνω			-,68164*	,19157	,005		
11-15	1-5			,22094	,24327	1,000		
	11-15			,06538	,31069	1,000		
	16-20			,24872	,31069	1,000		
16-20	21 και άνω			-,46070	,28450	1,000		
	1-5			,15556	,22866	1,000		
	6-10			-,06538	,31069	1,000		
21 και άνω	16-20			,18333	,29939	1,000		
	21 και άνω			-,52609	,27211	,551		
	1-5			-,02778	,22866	1,000		
6-10	6-10			-,24872	,31069	1,000		
	11-15			-,18333	,29939	1,000		
	21 και άνω			-,70942	,27211	,100		
21 και άνω	1-5			,68164*	,19157	,005		
	6-10			,46070	,28450	1,000		
	11-15			,52609	,27211	,551		
	16-20			,70942	,27211	,100		

Πίνακας 18: Μέσος όρος της συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

	Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Ναι	88	3,4114	,54434	,05803
	Όχι	68	3,2919	,65246	,07912

Πίνακας 19: Ανάλυση T-test συνολικής κλίμακας σχολικού κλίματος ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	t	Df
Συνολική κλίμακα σχολικού κλίματος	Equal variances assumed	,215	,11945	1,246	1,246	154
	Equal variances not assumed	,226	,11945	1,217	1,217	129,584

Πίνακας 20: Μέσος όρος της κάθε υπο-κλίμακας του σχολικού κλίματος ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

	Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Ναι	88	3,6326	,67955	,07244
	Όχι	68	3,5319	,81205	,09847
Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή	Ναι	88	3,7898	,70597	,07526
	Όχι	68	3,5368	,77660	,09418
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Ναι	88	3,0142	,85715	,09137
	Όχι	68	2,9191	1,03973	,12609
Εφαρμογή	Ναι	88	3,5606	,61390	,06544

διαφορετικών ιδεών	Όχι	68	3,4902	,69937	,08481
διδασκαλίας και καινοτομιών					
Επάρκεια	Ναι	88	3,0597	,82350	,08779
διδακτικών	Όχι	68	2,9816	,87494	,10610
υλικών και εποπτικών μέσων					

Πίνακας 21: Ανάλυση T-test της κάθε υπο-κλίμακας του σχολικού κλίματος ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

		Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	t	Df
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Equal variances assumed	,401	,10071	,11950	,843	154
	Equal variances not assumed	,412	,10071	,12225	,824	129,84 9
Συνεργασία εκπαιδευτικού- μαθητή	Equal variances assumed	,035	,25301	,11908	2,125	154
	Equal variances not assumed	,038	,25301	,12055	2,099	136,89 9
	Equal variances assumed	,532	,09509	,15193	,626	154
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Equal variances not assumed	,543	,09509	,15571	,611	128,54 8
	Equal variances assumed	,505	,07041	,10535	,668	154
	Equal variances not assumed	,512	,07041	,10712	,657	133,96 2
Εφαρμογή διαφορετικών ιδεών διδασκαλίας και καινοτομιών	Equal variances assumed	,569	,07804	,13664	,571	154
	Equal variances assumed	,572	,07804	,13771	,567	139,70

variances not assumed	8
-----------------------------	---

Πίνακας 22: Μέσος όρος της συνολικής κλίμακας πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με το φύλο.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Mean Error
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης	Άνδρας	23	4,1703	,53859	,11230
	Γυναίκα	133	4,0464	,38890	,03372

Πίνακας 23: Ανάλυση T-test συνολικής κλίμακας πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με το φύλο.

		Sig. tailed)	(2- Mean Difference	Std. Difference	Error t	df
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης	Equal variances assumed	,187	,12392	,09340	1,327	154
	Equal variances not assumed	,300	,12392	,11726	1,057	26,111

Πίνακας 24: Μέσος όρος της κάθε υπο-κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με το φύλο.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Mean Error
Πρακτικές στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Άνδρας	23	4,3851	,44646	,09309
	Γυναίκα	133	4,4834	,40127	,03479
Πρακτικές στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	Άνδρας	23	3,8696	,86257	,17986
	Γυναίκα	133	3,4346	,67218	,05829

Πίνακας 25: Ανάλυση T-test της κάθε υπο-κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα το φύλο.

		Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Difference	Error T	df
Πρακτικές στοχεύουν	που στη Equal variances assumed	,288	-,09826	,09214	-1,066	154

συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Equal variances not assumed	,331	-,09826	,09938	-,989	28,483
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	Equal variances assumed	,007	,43498	,15865	2,742	154
	Equal variances not assumed	,029	,43498	,18907	2,301	26,814

Πίνακας 26 : Έλεγχος ANOVA για τη συνολική κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με την ηλικία.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,437	3	,812	5,100	,002
Within Groups	24,210	152	,159		
Total	26,647	155			

Πίνακας 27: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης με την ηλικία.

Dependent Variable	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης	22-30	31-40	-,10424	,08342	1,000
		41-50	-,15880	,09249	,528
		51 και άνω	-,33819*	,08736	,001
	31-40	22-30	,10424	,08342	1,000
		41-50	-,05455	,10101	1,000
		51 και άνω	-,23395	,09634	,098
	41-50	22-30	,15880	,09249	,528
		31-40	,05455	,10101	1,000
		51 και άνω	-,17940	,10429	,525
	51 και άνω	22-30	,33819*	,08736	,001
		31-40	,23395	,09634	,098
		41-50	,17940	,10429	,525

Πίνακας 28: Έλεγχος ANOVA για την κάθε υπο-κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με την ηλικία.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Between Groups	,578	3	,193	1,160	,327
	Within Groups	25,250	152	,166		
	Total	25,828	155			
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	Between Groups	7,427	3	2,476	5,205	,002
	Within Groups	72,293	152	,476		
	Total	79,720	155			

Πίνακας 29: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της κάθε υπο-κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης με την ηλικία.

Dependent Variable	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	22-30	31-40	-,03031	,08520	1,000
		41-50	-,03889	,09445	1,000
		51 και άνω	-,16339	,08922	,414
	31-40	22-30	,03031	,08520	1,000
		41-50	-,00858	,10316	1,000
		51 και άνω	-,13308	,09839	1,000
	41-50	22-30	,03889	,09445	1,000
		31-40	,00858	,10316	1,000
		51 και άνω	-,12450	,10651	1,000
	51 και άνω	22-30	,16339	,08922	,414
		31-40	,13308	,09839	1,000
		41-50	,12450	,10651	1,000
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	22-30	31-40	-,20775	,14416	,910
		41-50	-,32667	,15982	,256
		51 και άνω	-,58292*	,15096	,001
	31-40	22-30	,20775	,14416	,910
		41-50	-,11892	,17456	1,000
		51 και άνω	-,37517	,16648	,154

41-50		22-30	,32667	,15982	,256
		31-40	,11892	,17456	1,000
		51 και άνω	-,25625	,18022	,943
51 και άνω		22-30	,58292*	,15096	,001
		31-40	,37517	,16648	,154
		41-50	,25625	,18022	,943

Πίνακας 30: Έλεγχος ANOVA για τη συνολική κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,552	2	,276	1,618	,202
Within Groups	26,095	153	,171		
Total	26,647	155			

Πίνακας 31: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Dependent Variable	(I) Εκπαιδευτικό επίπεδο	(J) Εκπαιδευτικό επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,07361	,06914	,866
		Διδακτορικό	-,18750	,15250	,662
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,07361	,06914	,866
		Διδακτορικό	-,26111	,15544	,285
	Διδακτορικό	Πτυχίο	,18750	,15250	,662
		Μεταπτυχιακό	,26111	,15544	,285

Πίνακας 32: Έλεγχος ANOVA για την κάθε υπο-κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Between Groups	,137	2	,068	,407	,666
	Within Groups	25,692	153	,168		
	Total	25,828	155			
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή	Between Groups	5,098	2	2,549	5,227	,006
	Within	74,622	153	,488		

συμπεριφορά των μαθητών	Groups		
	Total	79,720	155

Πίνακας 33: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της κάθε υπο-κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Dependent Variable	(I) Εκπαιδευτικό επίπεδο	(J) Εκπαιδευτικό επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-,05509	,06861	1,000
		Διδακτορικό	,03896	,15132	1,000
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	,05509	,06861	1,000
		Διδακτορικό	,09405	,15424	1,000
	Διδακτορικό	Πτυχίο	-,03896	,15132	1,000
		Μεταπτυχιακό	-,09405	,15424	1,000
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	,25379	,11692	,095
		Διδακτορικό	-,50455	,25789	,157
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	-,25379	,11692	,095
		Διδακτορικό	-,75833*	,26286	,013
	Διδακτορικό	Πτυχίο	,50455	,25789	,157
		Μεταπτυχιακό	,75833*	,26286	,013

Πίνακας 34: Έλεγχος ANOVA για τη συνολική κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,082	4	1,021	6,829	,000
Within Groups	22,565	151	,149		
Total	26,647	155			

Πίνακας 35: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της συνολικής κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης με τα έτη προϋπηρεσίας.

Dependent Variable	(I) Έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	(J) Έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης	1-5	6-10	-,07457	,11470	1,000
		11-15	-,05278	,10781	1,000
		16-20	-,23611	,10781	,301
		21 και άνω	-	,09032	,000
	6-10		,45278*		
		1-5	,07457	,11470	1,000

11-15	11-15	,02179	,14648	1,000
	16-20	-,16154	,14648	1,000
	21 και άνω	-,37821	,13414	,055
	1-5	,05278	,10781	1,000
	6-10	-,02179	,14648	1,000
	16-20	-,18333	,14116	1,000
	21 και άνω	-	,12829	,022
		,40000*		
	16-20	,23611	,10781	,301
	6-10	,16154	,14648	1,000
21 και άνω	11-15	,18333	,14116	1,000
	21 και άνω	-,21667	,12829	,933
	1-5	,45278*	,09032	,000
	6-10	,37821	,13414	,055
	11-15	,40000*	,12829	,022
	16-20	,21667	,12829	,933

Πίνακας 36: Έλεγχος ANOVA για την κάθε υπο-κλίμακα των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας.

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία στις ανάγκες μαθητών	Between Groups		1,866	4	,467	2,940	,022
	Within Groups		23,962	151	,159		
	Total		25,828	155			
	Between Groups		11,160	4	2,790	6,145	,000
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	Within Groups		68,560	151	,454		
	Total		79,720	155			

Πίνακας 37: Έλεγχος Bonferroni του Μ.Ο. της κάθε υπο-κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης με τα έτη προϋπηρεσίας.

Dependent Variable	(I) προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	'Ετη σε (J) προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	1-5	6-10	,13187	,11820	1,000
		11-15	,02857	,11110	1,000
		16-20	-,20000	,11110	,738
		21 και άνω	-,23602	,09307	,122
	6-10	1-5	-,13187	,11820	1,000
		11-15	-,10330	,15095	1,000
		16-20	-,33187	,15095	,294
		21 και άνω	-,36789	,13823	,086

Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	11-15	1-5	-,02857	,11110	1,000
		6-10	,10330	,15095	1,000
		16-20	-,22857	,14546	1,000
		21 και άνω	-,26460	,13221	,471
	16-20	1-5	,20000	,11110	,738
		6-10	,33187	,15095	,294
		11-15	,22857	,14546	1,000
		21 και άνω	-,03602	,13221	1,000
	21 και άνω	1-5	,23602	,09307	,122
		6-10	,36789	,13823	,086
		11-15	,26460	,13221	,471
		16-20	,03602	,13221	1,000
	1-5	6-10	-,36359	,19993	,710
		11-15	-,16667	,18792	1,000
		16-20	-,28667	,18792	1,000
		21 και άνω	-,75623*	,15743	,000
	6-10	1-5	,36359	,19993	,710
		11-15	,19692	,25533	1,000
		16-20	,07692	,25533	1,000
		21 και άνω	-,39264	,23381	,952
	11-15	1-5	,16667	,18792	1,000
		6-10	-,19692	,25533	1,000
		16-20	-,12000	,24605	1,000
		21 και άνω	-,58957	,22363	,093
	16-20	1-5	,28667	,18792	1,000
		6-10	-,07692	,25533	1,000
		11-15	,12000	,24605	1,000
		21 και άνω	-,46957	,22363	,374
	21 και άνω	1-5	,75623*	,15743	,000
		6-10	,39264	,23381	,952
		11-15	,58957	,22363	,093
		16-20	,46957	,22363	,374

Πίνακας 38: Μέσος όρος της συνολικής κλίμακας πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

	Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης	Ναι	88	4,0720	,41680	,04443
	Όχι	68	4,0551	,41470	,05029

Πίνακας 39: Ανάλυση T-test συνολικής κλίμακας πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

			Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	T	Df
Συνολική κλίμακα πρακτικών διαχείρισης	Equal variances assumed		,803	,01682	,06715	,251	154
	Equal variances not assumed		,802	,01682	,06711	,251	144,579

Πίνακας 40: Μέσος όρος της κάθε υπο-κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

		Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Ναι		88	4,5032	,39938	,04257
	Όχι		68	4,4244	,41812	,05070
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	Ναι		88	3,4682	,74085	,07898
	Όχι		68	3,5382	,68872	,08352

Πίνακας 41: Ανάλυση T-test της κάθε υπο-κλίμακας των πρακτικών διαχείρισης ανάλογα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

			Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	t	Df
Πρακτικές που στοχεύουν στη συνεργασία και στις ανάγκες των μαθητών	Equal variances assumed		,233	,07888	,06582	1,198	154
	Equal variances not assumed		,236	,07888	,06621	1,191	140,856
Πρακτικές που στοχεύουν στην καλή συμπεριφορά των μαθητών	Equal variances assumed		,547	-,07005	,11603	-,604	154
	Equal variances		,543	-,07005	,11495	-,609	148,778

Ερωτηματολόγιο

Σχολικό κλίμα και διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διά Βίου Μάθηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση-Επιστήμες της Αγωγής» του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Το παρόν ερωτηματολόγιο στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η IP address του/της συμμετέχοντα/συμμετέχουσας δεν καταγράφεται και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Οι ερωτήσεις σας απαντώνται με ένα τσεκάρισμα στον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα ή με ένα τσεκάρισμα στο αντίστοιχο κυκλάκι. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται περίπου 5-7 λεπτά.

Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, διότι αυτό που έχει σημασία και ενδιαφέρον είναι οι αντιλήψεις σας. Από τη συμμετοχή σας και τις ειλικρινείς απαντήσεις σας εξαρτάται το αποτέλεσμα τη έρευνας. Η βοήθεια σας είναι πολύτιμη και η γνώμη σας μετράει!

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία σας! Βρίσκομαι στη διάθεση σας για οποιαδήποτε διευκρίνηση (e-mail: mderment@nured.auth.gr).

Με εκτίμηση,

Μαρία Δερμεντζή

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία

22-30

31-40

41-50

50 και άνω

Εκπαιδευτικό επίπεδο

Κάτοχος πτυχίου

Κάτοχος μεταπτυχιακού

Κάτοχος διδακτορικού

Έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

1-5

6-10

11-15

16-20

21 και άνω

Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ναι

Όχι

Σχολικό κλίμα

1=διαφωνώ απολύτως, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απολύτως

A.1 Οι εκπαιδευτικοί συντονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία από κοινού.

1

2

3

4

5

A.2 Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4 5

A.3 Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

1 2 3 4 5

A.4 Στο σχολείο μου προωθείται η συνεργατικότητα.

1 2 3 4 5

A.5 Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή.

1 2 3 4 5

A.6 Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα από κοινού.

1 2 3 4 5

A.7 Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

1 2 3 4 5

A.8 Η πλειοψηφία των μαθητών σε αυτό το σχολείο έχει καλή συμπεριφορά.

1 2 3 4 5

A.9 Η πλειοψηφία των μαθητών βοηθάει και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς.

1 2 3 4 5

A.10 Η πλειοψηφία των μαθητών έχει κίνητρο για μάθηση.

1 2 3 4 5

A.11 Η παροχή εξοπλισμού και τα μαθησιακά υλικά είναι επαρκή.

1 2 3 4 5

A.12 Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός είναι εύκολα προσβάσιμος.

1 2 3 4 5

A.13 Το οπτικοακουστικό υλικό είναι εύκολα διαθέσιμο.

1 2 3 4 5

A.14 Η σχολική βιβλιοθήκη είναι επαρκώς εξοπλισμένη με εκπαιδευτικά υλικά.

1 2 3 4 5

A.15 Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων.

1 2 3 4 5

A.16 Ο λόγος του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

1 2 3 4 5

A.17 Οι αποφάσεις για τη διαχείριση του σχολείου λαμβάνονται από τον διευθυντή.

1 2 3 4 5

A.18 Υπάρχει προθυμία για τη δοκιμή νέων τρόπων διδασκαλίας στο σχολείο.

1 2 3 4 5

A.19 Καινούριες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται τακτικά.

1 2 3 4 5

A.20 Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καινοτόμοι.

1 2 3 4 5

A.21 Εφαρμόζονται καινούρια μαθήματα ή νέο εκπαιδευτικό υλικό.

1 2 3 4 5

Διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης

1=διαφωνώ απολύτως, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απολύτως

B.1 Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να παρεμβαίνουν όταν οι μαθητές μιλούν χωρίς να τους δοθεί η άδεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

1 2 3 4 5

B.2 Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αυστηρά να περιορίζουν τις άσκοπες συζητήσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη.

1 2 3 4 5

B.3 Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση για να διερευνούν ερωτήσεις μέσα στην τάξη.

1 2 3 4 5

B.4 Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργές συζητήσεις για θέματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο.

1 2 3 4 5

B.5 Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη.

1 2 3 4 5

B.6 Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών όταν δημιουργούν project για τους μαθητές.

1 2 3 4 5

B.7 Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει ομαλά να ανακατευθύνουν τους μαθητές πίσω στο θέμα όταν αποσπάται η προσοχή τους.

1 2 3 4 5

B.8 Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμένουν στους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

1 2 3 4 5

B.9 Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να προσαρμόζουν τις οδηγίες ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

1 2 3 4 5

B. 10 Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.

1 2 3 4 5

B.11 Εάν η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι προκλητική, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαιτήσουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης τους.

1 2 3 4 5

B.12 Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια προσέγγιση διδασκαλίας η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

1 2 3 4 5

Σύνδεσμος ερωτηματολογίου

<https://forms.gle/H9HBqAfgcUkcPCLT7>