

2026-02

þý — È Å Ç ç » ç ^{3 1 0} ® ± ã Æ ¬ » μ ^{1 ± 0 ± 1}

þý ã Ç ç » ^{1 0} ® . ³ μ ã ¯ ± É Â À ± Á ¬ ³ ç ^{1/2} Ä

þý μ ^{1/2} ¯ ã Ç Å ã · Â Ä · Â - ^{1/2} Ä ± ^{3/4} · Â ± » » Ì

þý ^{1/4} ± , · Ä Î ^{1/2} ã Ä ± ´ · ^{1/4} Ì ã ^{1 ±} ã Ç ç » μ ¯ ±

þý ¹ Ä Ä ç ⁰ ç À ¯ Ä · , · ^{1 0} ç » - Ä Ä ±

þý æ μ Ä ± Ä Ä Å Ç ^{1 ± 0} Ì Á Ì ³ Á ± ^{1/4 1/4} ± " ¹ ç ¯ · Ä · Â · Ä ¹ Ç μ ¹ Á ® ã μ É ^{1/2} , £ Ç ç » ® Ý ^{1 0} ç ^{1/2} ç ^{1/4 1 0} Î ^{1/2}

þý " ¹ ç ¯ · Ä · Â , ± ^{1/2} μ À ¹ ã Ä ® ^{1/4 1} ç · μ ¬ À ç » ¹ Â ¬ Æ ç Å

<http://hdl.handle.net/11728/13433>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Νικολέττα Πιττοκοπίτη

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δρ. Χρίστος Παπαδημητρίου

Φεβρουάριος 2026

**Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ**

Διπλωματική Εργασία

Ονοματεπώνυμο Επιβλέπον Καθηγητή: Δρ. Χρήστος Παπαδημητρίου

Εξεταστική Επιτροπή: Δρ. Παπαδημητρίου Χρήστος

Δρ. Ραγάζου Κωνσταντίνα

Δρ. Σοφοκλέους Χάρης

Φεβρουάριος 2026

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια, γεγονός που καθιστά την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών ένα σύνθετο παιδαγωγικό και οργανωσιακό ζήτημα. Η ένταξη προσεγγίζεται όχι μόνο ως φυσική παρουσία στο σχολείο, αλλά ως μία διαδικασία που προϋποθέτει αποδοχή, ψυχολογική ασφάλεια, ενεργό συμμετοχή και ισότιμη πρόσβαση στη μαθησιακή και κοινωνική ζωή της σχολικής κοινότητας. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική ασφάλεια στο χώρο εργασίας, τις πρακτικές σχολικής και συμπεριληπτικής ηγεσίας, και την πολυπολιτισμική τους επάρκεια, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών. Για σκοπούς της έρευνας υιοθετήθηκε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό δημόσιων σχολείων μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο. Το ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε κλίμακες μέτρησης της ψυχολογικής ασφάλειας, σχολικής/συμπεριληπτικής ηγεσίας, της πολυπολιτισμικής επάρκειας και της αντιλαμβανόμενης ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με κατάλληλες στατιστικές μεθόδους μέσω του στατιστικού λογισμικού jamoní. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών και του βαθμού ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς και μεταξύ της συμπεριληπτικής ηγεσίας και της διαμόρφωσης θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η συμπεριληπτική ηγεσία συνδέεται θετικά με υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ασφάλειας, ενώ η πολυπολιτισμική επάρκεια και η αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με θετικότερες στάσεις και πρακτικές ένταξης. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της καλλιέργειας ψυχολογικά ασφαλών και συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων και αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην υποστήριξη της διαφορετικότητας. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση της σχολικής ένταξης ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης οργανωσιακών και ατομικών παραγόντων και παρέχει χρήσιμες κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που προάγουν τη συμπερίληψη στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ABSTRACT

Contemporary school reality is characterized by increasing cultural and linguistic diversity, which renders the inclusion of students with a migrant or non-native language background, a complex pedagogical and organizational issue. Inclusion is approached not merely as students' physical presence at school, but as a process that presupposes acceptance, psychological safety, active participation, and equal access to the academic and social life of school community. The present study focuses on teachers' perceptions of psychological safety in their workplace, school and inclusive leadership practices, and their multicultural competence, examining how these factors relate to the perceived inclusion of linguistically diverse students. For the purposes of the study, a quantitative research approach was adopted, and data were collected through a structured questionnaire administered to teachers and administrative staff in public secondary schools in Cyprus. The research instrument included scales measuring psychological safety, school/inclusive leadership, multicultural competence, and perceived inclusion of linguistically diverse students, while the data were analyzed using appropriate statistical methods through the statistical software jamovi. The findings, reveal statistically significant relationships between teachers' psychological safety and the level of inclusion of linguistically diverse students, as well as between inclusive leadership and the development of a positive and supportive school climate. Furthermore, inclusive leadership is found to be positively associated with higher levels of psychological safety, while teachers' multicultural competence and perceived self-efficacy are related to more positive attitudes and inclusive practices. The results underscore the importance of fostering psychologically safe and inclusive school environments and highlight the critical role of school leadership in supporting diversity. In conclusion, the present study contributes to the understanding of school inclusion as the outcome of the interaction between organizational and individual factors and provides useful directions for the design of educational policies and practices that promote inclusion within the Cypriot educational context.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Η παρούσα διπλωματική αφιερώνεται στην οικογένεια μου, η οποία αποδέχθηκε και στήριξε την επιλογή μου, δείχνοντας κατανόηση, απεριόριστη υπομονή κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, καθώς και για την εμπιστοσύνη και την πίστη που έδειξαν στις δυνατότητες μου. Ιδιαίτερη αφιέρωση γίνεται στη μητέρα μου, Βάνα Παπαδοπούλου, για την καθημερινή, αδιάλειπτη και ουσιαστική της στήριξη.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, Δρ. Παπαδημητρίου Χρήστο, για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση, την συνεχή υποστήριξη και τη σημαντική συμβολή του σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες προς στους συγγενείς, φίλους και γνωστούς που συνέβαλαν ουσιαστικά στη διάχυση και τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, προωθώντας το ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτυακών μέσων. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στη νονά μου η οποία αφιέρωσε πρόθυμα πολύτιμο χρόνο για να στηρίζει την προσπάθεια μου.

Τέλος εκφράζω ειλικρινείς ευχαριστίες προς όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι αφιέρωσαν λίγο από τον χρόνο τους και συνέβαλαν με προθυμία και υπευθυνότητα στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά βασικών μεταβλητών της έρευνας και υποκλιμάκων της πολυπολιτισμικής επάρκειας.

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις ψυχολογικής ασφάλειας στο χώρο εργασίας.

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις συμπεριληπτικής ηγεσίας.

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις πολυπολιτισμικής επάρκειας.

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για την αντίληψη της εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαφορετικότητα

Πίνακας 6: Έλεγχος κανονικότητας των βασικών μεταβλητών της έρευνας (N=182)

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο.

Διάγραμμα 2: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την ηλικία.

Διάγραμμα 3: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας.

Διάγραμμα 4: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την εμπειρία με αλλόγλωσσους.

Διάγραμμα 5: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το ρόλο των συμμετεχόντων στο σχολείο.

Διάγραμμα 6: Ιστογράμματα με καμπύλη κανονικότητας για την ψυχολογική ασφάλεια, τη συμπεριληπτική ηγεσία και την πολυπολιτισμική επάρκεια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.2. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.3. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

1.4. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

1.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΝΟ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1.1. Έννοια σχολικής ηγεσίας και ο ρόλος του διευθυντή.

2.1.2. Μοντέλα σχολικής ηγεσίας και μετάβαση προς τη συμπεριληπτική ηγεσία.

2.2. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.2.1. Το σχολείο ως οργανισμός ανθρώπινου δυναμικού.

2.2.2. Οργανωσιακή κουλτούρα και σχολικό κλίμα.

2.2.3. Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

2.2.4. Η διαφορετικότητα ως στοιχείο της σύγχρονης σχολικής κουλτούρας.

2.3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- 2.3.1. Ψυχολογική ασφάλεια και οι βασικές τις διαστάσεις.
- 2.3.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ψυχολογική ασφάλεια.
- 2.3.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ψυχολογικά ασφαλούς κλίματος.

2.4. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- 2.4.1. Βασικές αρχές πολυπολιτισμική και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- 2.4.2. Ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών: προκλήσεις και ευκαιρίες
- 2.4.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας στην ένταξη.

2.5. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

- 2.5.1. Επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας.
- 2.5.2. Η συμβολή της συνεργασίας στην ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών.

2.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

- 2.6.1. Κύρια ευρήματα βιβλιογραφίας.
- 2.6.2. Σημεία προβληματισμού και ερευνητικά κενά.
- 2.6.3. Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

3.2. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

- 3.3.1. Δημογραφικά στοιχεία
- 3.3.2. Ψυχολογική ασφάλεια στο χώρο εργασίας
- 3.3.3. Ηγεσία/Συμπεριληπτική ηγεσία
- 3.3.4. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση
- 3.3.5. Αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών
- 3.3.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

3.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ

3.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

4.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

4.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

4.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΕΛΕΓΧΩΝ

4.5. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

4.5.1. Ερευνητικό ερώτημα 1

4.5.2. Ερευνητικό ερώτημα 2

4.5.3. Ερευνητικό ερώτημα 3

4.5.4. Ερευνητικό ερώτημα 4

4.6. ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

4.7. ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.2. ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ

6.3. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΝΤΥΠΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΕΡΕΥΝΤΗΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια. Οι μεταναστευτικές ροές και οι κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών έχουν οδηγήσει σε αυξημένη παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου. Τα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, διασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών αναδεικνύεται σε ένα σύνθετο και πολυδιάστατο παιδαγωγικό ζήτημα (Banks, 2015). Δεν περιορίζεται στη φυσική τους παρουσία στο σχολείο. Αφορά τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής, ασφάλειας και ενεργού συμμετοχής. Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η ένταξη αποτελεί ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό ζήτημα, το οποίο επηρεάζεται από ατομικούς, διαπροσωπικούς και οργανωσιακούς παράγοντες (Banks, 2015· Ainsow & Sandill, 2010).

Παρότι η ένταξη αποτελεί κεντρικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, στην πράξη παρατηρούνται δυσκολίες που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τις διοικητικές πρακτικές και την υποστήριξη που παρέχεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις ατομικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που αλληλοεπιδρούν στο σχολικό περιβάλλον, όπως η ψυχολογική ασφάλεια και η σχολική ηγεσία (Ainsow & Sandill, 2010).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη δημόσια μέση εκπαίδευση στην Κύπρο και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

1.2. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των συνθηκών που ευνοούν ή δυσχεραίνουν τη σχολική συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικούς φορείς υλοποίησης των πολιτικών ένταξης και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα στην τάξη. Για αυτό και η παρούσα

έρευνα εστιάζει στην οπτική των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν βασικούς φορείς υλοποίησης των πολιτικών ένταξης μέσα στην τάξη και το σχολείο.

Η μελέτη της ψυχολογικής ασφάλειας, της συμπεριληπτικής ηγεσίας και της πολυπολιτισμικής επάρκειας προσφέρει χρήσιμες γνώσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθώς μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό παρεμβάσεων που ενισχύουν το σχολικό κλίμα, την επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότερη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας. Η διερεύνηση των παραγόντων αυτών είναι σημαντική, καθώς μπορεί να προσφέρει χρήσιμες κατευθύνσεις για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των σχολικών πολιτικών (Edmondson, 2019).

1.3. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, όπως η ειλικρίνεια των συμμετεχόντων και η επαρκής κατανόηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ενώ οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή, σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας.

Παράλληλα, αναγνωρίζονται εξ αρχής συγκεκριμένοι περιορισμοί, οι οποίοι σχετίζονται με τον ποσοτικό χαρακτήρα της έρευνας, τη χρήση αυτοαναφορικών δεδομένων και τη μη τυχαία δειγματοληψία. Επιπλέον, η έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στην οπτική των εκπαιδευτικών και δεν περιλαμβάνει τις εμπειρίες των μαθητών ή των οικογενειών τους. Οι περιορισμοί αυτοί λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και αναλύονται εκτενέστερα στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων.

1.4. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, με έμφαση στην ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών, τη σχολική/συμπεριληπτική ηγεσία και την πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επιδιώκει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω παράγοντες σχετίζονται μεταξύ τους και αν επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχολική συμπερίληψη.

Ειδικότερα οι επιμέρους σκοποί της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών στην ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, ο

ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικού και υποστηρικτικού κλίματος, η σχέση μεταξύ της συμπεριληπτικής ηγεσίας και της ψυχολογικής ασφάλειας και τέλος ο βαθμός με τον οποίο η πολυπολιτισμική επάρκεια, οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών.

Η πολυπολιτισμική επάρκεια εξετάζεται τόσο ως συνολική έννοια όσο και μέσω των επιμέρους διαστάσεων της, όπως οι στάσεις, η συναισθηματική εμπλοκή, η αυτο-αποτελεσματικότητα και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποιημένη σχέση τους με τη σχολική συμπερίληψη.

Στόχος είναι να αναδειχθούν οι πρακτικές που συμβάλλουν περισσότερο στην επιτυχημένη ένταξη, στην ισότιμη μεταχείριση και στην ενδυνάμωση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

1.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ (ΕΕ) ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ (ΕΥ)

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τον σκοπό της έρευνας, διατυπώθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις, τα οποία αφορούν τις σχέσεις μεταξύ της ψυχολογικής ασφάλειας, της συμπεριληπτικής ηγεσίας, της πολυπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της αντιλαμβανόμενης ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών.

Ε.Ε.1: Σε ποιο βαθμό η ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα επηρεάζει την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;

Ε.Ε.2: Πως η σχολική/συμπεριληπτική ηγεσία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών;

Ε.Ε.3: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη σχολική/συμπεριληπτική ηγεσία και την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών;

Ε.Ε.4: Σε ποιο βαθμό η πολυπολιτισμική επάρκεια/στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;

Ε.Ε.5: Ποιες διοικητικές πρακτικές και μορφές ηγεσίας θεωρούνται πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στα δημόσια σχολεία της Κύπρου;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ε.Υ.1: Συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών και του βαθμού ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφαλείς ψυχολογικά

και μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να ζητήσουν βοήθεια και να συνεργαστούν με συναδέλφους τους χωρίς φόβο κριτικής. Αυτό ενισχύει την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών και υποστηρικτικών συμπεριφορών απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές.

E.Y.2: Η συμπεριληπτική ηγεσία προβλέπεται να έχει θετική συσχέτιση με το επίπεδο ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών. Όσο πιο υποστηρικτικός και ανοιχτός είναι ο/η διευθυντής/τρια σε νέες ιδέες, στο διάλογο και τη συνεργασία τόσο καλύτερα θα οργανώνεται το σχολείο, με αποτέλεσμα να εντάσσει και να υποστηρίξει ευκολότερα αλλόγλωσσους μαθητές.

E.Y.3: Η συμπεριληπτική ηγεσία συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς, σταθερού και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς.

E.Y.4: Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη πολυπολιτισμική επάρκεια αναμένεται σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με

την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Όσοι κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια είναι πιθανότερο να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη τους.

E.Y4β: Οι εκπαιδευτικοί που είναι προετοιμασμένοι και ικανοί να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις βλέπουν τη διαφορετικότητα ως πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο ή δυσκολία.

E.Y.5: Τα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η διεύθυνση του σχολείου τους ασκεί συμπεριληπτική ηγεσία θεωρούν ότι η σχολική τους μονάδα μπορεί και να καταφέρει να διαχειρίζεται πιο αποτελεσματικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και να οργανώνει πιο ουσιαστικές δράσεις για την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών.

Μερικές από τις υποθέσεις εξετάζονται τόσο σε συνολικό επίπεδο όσο και μέσω επιμέρους διαστάσεων των βασικών μεταβλητών, προκειμένου να αποτυπωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η πολυπλοκότητα των υπό μελέτη σχέσεων.

1.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΝΟ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία της συμπερίληψης και της διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σχολείο, παρατηρείται περιορισμένος αριθμός ερευνών που εξετάζουν συνδυαστικά την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών, τη συμπεριληπτική ηγεσία και την πολυπολιτισμική επάρκεια σε σχέση με

την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της κυπριακής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που αναδεικνύει τη σχολική συμπερίληψη ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων. Η πρωτοτυπία της έγκειται στη συνδυαστική μελέτη των παραπάνω μεταβλητών και στη συμβολή της στην κατανόηση της σχολικής ένταξης μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1.1. Έννοια σχολικής ηγεσίας και ο ρόλος του διευθυντή.

Η έννοια της ηγεσίας αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης στις κοινωνικές, οργανωσιακές και εκπαιδευτικές επιστήμες, καθώς συνδέεται άμεσα με τον τρόπο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Με τον ορισμό ηγεσία αναφερόμαστε ουσιαστικά στην ικανότητα ενός ανθρώπου να επηρεάζει άλλους με τέτοιο τρόπο ώστε να κατευθύνει και να ελέγχει συμπεριφορές, να προωθεί και να ενισχύει τη συνεργασία, να διαμορφώνει κοινούς στόχους και οδηγεί σε συλλογικά αποτελέσματα (Northouse, 2021).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατηρείται μετατόπιση από μία στενά διοικητική αντίληψη της ηγεσίας προς μία πιο σύνθετη και περισσότερο ανθρωποκεντρική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις, τις αξίες και το σχολικό κλίμα (Kidd, 2011). Το σχολείο δεν αποτελεί πλέον έναν απλό διοικητικό οργανισμό, αλλά μια δυναμική κοινότητα μάθησης, μέσα στην οποία εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο. Ενώ η διοίκηση αφορά κυρίως διαδικασίες και οργανωτικές δομές η σχολική ηγεσία αφορά τη διαμόρφωση αξιών, οράματος και σχέσεων εμπιστοσύνης εντός της σχολικής κοινότητας (Kidd, 2011).

Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο έχει εξελιχθεί σημαντικά και περιλαμβάνει τόσο οργανωσιακές όσο και παιδαγωγικές διαστάσεις. Ως οργανωσιακός ηγέτης, ο διευθυντής επηρεάζει έμμεσα τη σχολική αποτελεσματικότητα διαμορφώνοντας συνθήκες εργασίας, καλλιεργώντας την οργανωσιακή κουλτούρα και ενισχύοντας την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 2008).

Παράλληλα, η σχολική ηγεσία σχετίζεται με τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη συλλογική

ευθύνη και τη συνεχή επαγγελματική μάθηση (Kidd, 2021). Έρευνες δείχνουν ότι σε σχολικές μονάδες όπου καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και μεγαλύτερη προθυμία υιοθέτησης καινοτόμων και συμπεριληπτικών πρακτικών (Day et al., 2016· Leithwood et al., 2020).

Παρά το γεγονός ότι η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη σχολική ηγεσία ως έναν από τους σημαντικότερους ενδοσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood et al., 2008). Ακόμη και σε περιπτώσεις υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, η απουσία αποτελεσματικής ηγεσίας μπορεί να περιορίσει τα θετικά της αποτελέσματα (Bell et al., 2003). Επιπλέον, η σχολική ηγεσία δεν ασκείται αποκλειστικά από το διευθυντή του σχολείου αλλά συχνά λαμβάνει τη μορφή μιας διαμοιραζόμενης πρακτικής όπου περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Spillane, 2009).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η σχολική ηγεσία εξετάζεται ως ο καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών και για την υποστήριξη της ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών. Αντιμετωπίζεται ως μία δυναμική και ανθρωποκεντρική διαδικασία που επηρεάζει έμμεσα το σχολικό κλίμα, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

2.1.2. Μοντέλα σχολικής ηγεσίας και μετάβαση προς τη συμπεριληπτική ηγεσία.

Στη βιβλιογραφία της σχολικής ηγεσίας έχουν αναπτυχθεί και μελετηθεί διάφορα μοντέλα ηγεσίας που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο οργάνωνονται και λειτουργούν οι σχολικές μονάδες. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν και υποστηρίζουν διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο του διευθυντή και εξελίσσονται παράλληλα με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές. Τα σύγχρονα μοντέλα δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά, αλλά συχνά συνδυάζονται, καλύπτοντας διαφορετικές διαστάσεις της ηγετικής πρακτικής (Kidd, 2011).

Το πιο παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας είναι το διοικητικό ή αλλιώς διαχειριστικό μοντέλο. Επικεντρώνεται κυρίως στη διαχείριση διαδικασιών, κανόνων και πόρων. Παρά το γεγονός ότι συμβάλλει στη σταθερότητα και την οργανωτική λειτουργία της σχολικής μονάδας έχει δεχθεί κριτική για τον περιορισμένο παιδαγωγικό και συμμετοχικό του χαρακτήρα σε

περιβάλλοντα με αυξημένες κοινωνικές και πολυπολιτισμικές προκλήσεις (Ainscow & Sandill, 2010).

Στη συνέχεια αναπτύχθηκε το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας που μετέφερε το ενδιαφέρον στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2013). Αν και η προσέγγιση αυτή έχει συνδεθεί με τη δημιουργία πιο υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων, συχνά δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη τις οργανωσιακές και συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Kidd, 2011).

Ως απάντηση αυτών των περιορισμών αναπτύχθηκε η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία εστιάζει στην έμπνευση, την ενδυνάμωση και τη δημιουργία κοινού οράματος. Ο ηγέτης αυτού του μοντέλου έχει ως σκοπό τη καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος με αυξημένη την προθυμία των εκπαιδευτικών για αλλαγή και καινοτομία (Leithwood et al., 2008). Η προσέγγιση αυτή έχει συνδεθεί με θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία, καθώς και με τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Ιδιαίτερη θέση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αποκτά η συμπεριληπτική ηγεσία, η οποία εστιάζει στη διαχείριση της διαφορετικότητας και στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που προάγουν την ισότητα, τη συμμετοχή και τον σεβασμό. Η συμπεριληπτική ηγεσία αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς και στοχεύει στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος αποδοχής και ψυχολογικής ασφάλειας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Day et al., 2016). Έρευνες δείχνουν ότι η στάση της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη διαφορετικότητα επηρεάζει άμεσα τις στάσεις των εκπαιδευτικών και την προθυμία τους να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές (Hadjisoteriou & Angelides, 2014).

Κεντρικό στοιχείο της συμπεριληπτικής ηγεσίας αποτελεί η καλλιέργεια ενός ψυχολογικά ασφαλούς περιβάλλοντος, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράζουν απόψεις και προβληματισμούς χωρίς φόβο αρνητικής αξιολόγησης (Edmondson & Lei, 2014). Σε σχολικές μονάδες με αλλόγλωσσους μαθητές, η συμπεριληπτική ηγεσία συνδέεται με πρακτικές που διευκολύνουν την ένταξη, όπως η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η παροχή στοχευμένης παιδαγωγικής υποστήριξης και η αποτελεσματική αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων (European Commission, 2019).

Η παρούσα εργασία τοποθετεί τη λογική αυτής της εξελικτικής πορείας της σχολικής ηγεσίας και εστιάζει στη συμπεριληπτική ηγεσία ως το πλέον κατάλληλο μοντέλο για τη

διερεύνηση της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών και της ομαλής ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών.

2.2. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.2.1. Το σχολείο ως οργανισμός ανθρώπινου δυναμικού.

Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο χώρο παροχής γνώσεων, αλλά λειτουργεί και ως κοινωνικός και οργανωσιακός οργανισμός ανθρώπινου δυναμικού. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικό πύρινα της σχολικής μονάδας και συμβάλλουν καθοριστικά στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού της έργου. Οι καθημερινές πρακτικές, η επικοινωνία και οι επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ουσιαστικά τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (Cohen et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δεν λειτουργούν αποκλειστικά βάσει τυπικών οδηγιών. Αντίθετα επηρεάζονται από τις εμπειρίες, τις στάσεις και τα συναισθήματα τους, στοιχεία που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους, τη διάθεση για συνεργασία και τη στάση τους απέναντι σε αλλαγές και απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου (Βάμβουκας, 2007).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός, καθώς επηρεάζει το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συνεργασία και την επικοινωνία συνδέεται με πιο θετική οργανωσιακή συμπεριφορά και αυξημένη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας (Φίλιας, 2004).

Η ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στοιχείο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο. Συνδέεται με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εκφράζουν προβληματισμούς, να κάνουν ερωτήσεις ή να αναγνωρίζουν πιθανά λάθη χωρίς φόβο αρνητικών συνεπειών (Edmondson, 1999). Η θεώρηση του σχολείου ως οργανισμού ανθρώπινου δυναμικού, αποτελεί επομένως ουσιαστική βάση για την κατανόηση της οργανωσιακής συμπεριφοράς και του σχολικού κλίματος (Hoy & Miskel, 2013).

2.2.2. Οργανωσιακή κουλτούρα και σχολικό κλίμα

Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί βασικό στοιχείο της λειτουργίας κάθε οργανισμού και αναφέρεται στο σύνολο των αξιών, των αντιλήψεων και των άτυπων κανόνων που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας και αλληλεπίδρασης των μελών του. Στο σχολικό πλαίσιο, η κουλτούρα επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τον ρόλο τους, συνεργάζονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν με τη διοίκηση (Schein, 2010).

Στενά συνδεδεμένη με την οργανωσιακή κουλτούρα είναι η έννοια του σχολικού κλίματος, το οποίο αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται στην πράξη το σχολικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς. Το σχολικό κλίμα συνδέεται με αντιλήψεις για την επικοινωνία, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και τη δικαιοσύνη. Επηρεάζει τη διάθεση, τη δέσμευση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2013).

Η κουλτούρα και το κλίμα δεν αποτελούν στατικές παραμέτρους. Διαμορφώνονται μέσα από καθημερινές πρακτικές και τις ηγετικές επιλογές στο σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο η διοίκηση επικοινωνεί, λαμβάνει αποφάσεις και διαχειρίζεται τις σχέσεις στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας επηρεάζει το αν καλλιεργείται κλίμα συνεργασίας και ανοιχτού διαλόγου ή αντίθετα, περιβάλλον τυπικότητας και αποστασιοποίησης (Leithwood et al., 2020).

Σε ένα θετικό σχολικό κλίμα, όπου κυριαρχεί η εμπιστοσύνη και η αίσθηση υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση και μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία. Αντίθετα, σε αρνητικό εργασιακό περιβάλλον, η επικοινωνία περιορίζεται, οι πρωτοβουλίες μειώνονται και η συμμετοχή στη σχολική ζωή γίνεται πιο τυπική (Hoy & Miskel, 2013).

Ιδιαίτερα σε σχολεία με αυξημένη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, το σχολικό κλίμα αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Οι αξίες που προωθούνται και ο τρόπος διαχείρισης της διαφορετικότητας επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη διάθεση τους να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη (Ainscow, 2020). Παράλληλα η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη στενή σύνδεση του σχολικού κλίματος με την ψυχολογική ασφάλεια, καθώς ενθαρρύνεται η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών χωρίς φόβο κριτικής ενισχύοντας τον αναστοχασμό και τη συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης (Newman et al., 2017).

2.2.3. Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές παραμέτρους της οργανωσιακής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Επηρεάζουν ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και πως βιώνουν το σχολικό περιβάλλον. Οι στάσεις, σχετίζονται με τη γενικότερη αξιολόγηση προσώπων ή καταστάσεων, ενώ οι αντιλήψεις αφορούν τον τρόπο ερμηνείας των εμπειριών, επηρεάζοντας τις επιλογές και τη συμπεριφορά (Ajzen, 1991).

Οι παράγοντες αυτοί δεν διαμορφώνονται μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από το σχολικό κλίμα, την ποιότητα των σχέσεων με τη διοίκηση και τους συναδέλφους, καθώς και από τους άτυπους κανόνες που λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2013).

Η ψυχολογική ασφάλεια λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός μέσω του οποίου το οργανωσιακό πλαίσιο επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν απόψεις, να μοιραστούν δυσκολίες χωρίς φόβο αρνητικής αξιολόγησης, εμφανίζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη συνεργασία και εμπλέκονται πιο ενεργά σε συλλογικές πρακτικές (Newman et al., 2017). Αντίθετα, περιβάλλοντα που ενισχύουν την αβεβαιότητα μπορεί να οδηγήσουν σε αποστασιοποίηση, οργανωσιακή ‘σιωπής’ (Milliken et al., 2003).

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα (Ainscow, 2020). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα συνδέονται άμεσα με τις παιδαγωγικές τους επιλογές και την προθυμία τους να υποστηρίξουν την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών (Hadjisoteriou & Angelides, 2014). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς εκπαιδευτικοί που αισθάνονται επαρκείς είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές (Guyton & Wesche, 2005, Leithwood et al., 2020).

Ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση των στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών έχει και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Η πεποίθηση δηλαδή ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου. Η αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τόσο την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση όσο και τη διάθεση να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές (Guyton & Wesche, 2005).

Έρευνες έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα επηρεάζουν άμεσα τις παιδαγωγικές τους επιλογές και τον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουν την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών (Hadjisoteriou & Angelides, 2014). Αντίστοιχα, ελληνικές μελέτες καταδεικνύουν ότι οι στάσεις απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέονται με το επίπεδο επιμόρφωσης και τη στήριξη που λαμβάνουν από τη σχολική μονάδα (Παπαδοπούλου, 2017).

Επομένως οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα πιστεύω, τα συναισθήματα, οι ανησυχίες και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με το οργανωσιακό

πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και τις ηγετικές πρακτικές του. Η κατανόηση αυτών των παραμέτρων είναι απαραίτητη για τη διερεύνηση των προϋποθέσεων για τη δημιουργία υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

2.2.4. Η διαφορετικότητα ως στοιχείο της σύγχρονης σχολικής κουλτούρας.

Η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα αποτελεί πλέον ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας επηρεάζει ουσιαστικά τη σχολική κουλτούρα και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Τα σχολεία σήμερα καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυδιάστατου μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που απαιτεί την αναθεώρηση την υιοθέτηση πιο συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη σχολική οργάνωση (Ainscow, 2020).

Η σχολική κουλτούρα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο η διαφορετικότητα γίνεται αντιληπτή και διαχειρίζεται σε μια σχολική κοινότητα. Οι αξίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και επηρεάζουν και την προθυμία τους να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές (Hadjisoteriou & Angelides, 2014).

Η αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας συνδέεται με τις στάσεις, τα συναισθήματα και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη επιμόρφωσης και θεσμικής υποστήριξης μπορεί να ενισχύσει αισθήματα αβεβαιότητας, άγχους και δισταγμού, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο το σχολικό κλίμα όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Βλάχου, 2023). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παραμένουν σημαντικές, ενώ η συστηματική υποστήριξη από τη σχολική μονάδα και την εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας στη διδακτική πράξη (Βλάχου, 2023).

Όταν η σχολική ηγεσία αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και την αντιμετωπίζεται ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού, και όχι ως εμπόδιο, ενισχύονται οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών και η διάθεση τους να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές στις ανάγκες όλων των μαθητών (Hadjisoteriou & Angelides, 2014).

Συνολικά, η διαφορετικότητα αναδεικνύεται ως αναπόσπαστο στοιχείο της σύγχρονης σχολικής κουλτούρας που επηρεάζει ουσιαστικά το σχολικό κλίμα, τις στάσεις και τη

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση, η αποδοχή και η θετική διαχείριση της αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων που ενισχύουν τόσο την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών όσο και τη συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

2.3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.3.1. Ψυχολογική ασφάλεια και οι βασικές της διαστάσεις.

Η ψυχολογική ασφάλεια αποτελεί μία από τις βασικές έννοιες της οργανωσιακής ψυχολογίας και αναφέρεται στην κοινή αντίληψη των μελών ενός οργανισμού ότι μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τους προβληματισμούς, να διατυπώνουν ερωτήσεις ή ακόμα και να αναγνωρίζουν λάθη χωρίς φόβο αρνητικών συνεπειών για την επαγγελματική τους εικόνα, την αποδοχή ή την θέση τους στον οργανισμό (Edmondson, 1999). Η ύπαρξη ψυχολογικής ασφάλειας δεν συνεπάγεται όμως απουσία αξιολόγησης ή χαλάρωση επαγγελματικών προτύπων, αλλά συνδέεται με ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μελών.

Η ψυχολογική ασφάλεια διαμορφώνεται μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, τις οργανωσιακές πρακτικές και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα λάθη και οι διαφορετικές απόψεις στο εσωτερικό του οργανισμού (Edmondson, 1999). Όταν η επικοινωνία είναι ανοιχτή κι τα λάθη αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης και όχι ως αφορμές επίρριψης ευθυνών, τα μέλη του οργανισμού εμφανίζουν μεγαλύτερη διάθεση να συμμετέχουν ενεργά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επαγγελματικού πειραματισμού (Edmondson & Lei, 2014).

Η βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η ψυχολογική ασφάλεια συγκροτείται από ορισμένες βασικές διαστάσεις. Κεντρική διάσταση αποτελεί η ελευθερία έκφρασης, δηλαδή η αίσθηση ότι τα μέλη μπορούν να διατυπώνουν απόψεις, να εκφράζουν διαφωνίες και να θέτουν ερωτήματα χωρίς φόβο απόρριψης ή αρνητικής αξιολόγησης (Edmondson & Lei, 2014). Εξίσου σημαντική είναι η διαχείριση των λαθών. Σε ένα ψυχολογικά ασφαλές οργανισμό, τα λάθη θεωρούνται μέρος του αναστοχασμού και τις μαθησιακής διαδικασία ενισχύοντας τη διάθεση για καινοτομία και βελτίωση (Newman et al., 2017).

Παράλληλα η ψυχολογική ασφάλεια συνδέεται επίσης και με τη διαπροσωπική αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικότητας. Όταν τα μέλη ενός οργανισμού αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτά ανεξάρτητα από τις απόψεις, τα χαρακτηριστικά τους ή το

επαγγελματικό τους προφίλ ενισχύεται το αίσθημα του ‘ανήκειν’ και αυξάνεται η προθυμία για συνεργασία (Frazier et al., 2017).

Στο σχολικό περιβάλλον, η ψυχολογική ασφάλεια αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επαγγελματική μάθηση, συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Ιδίως σε σχολικές μονάδες με αυξημένη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, η ύπαρξη ψυχολογικής ασφάλειας διευκολύνει τη διαχείριση σύνθετων παιδαγωγικών και κοινωνικών προκλήσεων (Edmondson & Lei, 2014).

Έρευνες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δείχνουν ότι η ψυχολογική ασφάλεια συνδέεται με μειωμένα επίπεδα άγχους, αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις συλλογικές διαδικασίες της σχολικής μονάδας (Newman et al., 2017). Συνεπώς η ψυχολογική ασφάλεια αποτελεί θεμελιώδη έννοια για την κατανόηση της οργανωσιακής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και βασικό θεωρητικό άξονα της παρούσας έρευνας.

2.3.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ψυχολογική ασφάλεια.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική ασφάλεια διαμορφώνονται κυρίως μέσα από τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις και διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το σχολικό περιβάλλον και τις ηγετικές πρακτικές που ισχύουν σε κάθε περίπτωση. Εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το σχολικό πλαίσιο ως υποστηρικτικό και ανοιχτό στο διάλογο αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους, να παραδεχθούν δυσκολίες ή λάθη και να ζητήσουν βοήθεια εμφανίζοντας αυξημένη διάθεση συμμετοχής στις συλλογικές διαδικασίες της σχολικής κοινότητας (Newman et al., 2017).

Αντίθετα, σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί ο φόβος της κριτικής και των αρνητικών αξιολογήσεων, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να περιορίζουν την έκφραση απόψεων και ανησυχιών, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη συνεργασία και το σχολικό κλίμα. Η απουσία ψυχολογικής ασφάλειας συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, επαγγελματικής ανασφάλειας και μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης (Newman et al., 2017).

Έρευνες δείχνουν επίσης ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ψυχολογική ασφάλεια επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα λάθη και οι δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Όταν τα λάθη θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη συνεργασία και τον αναστοχασμό (Edmondson & Lei, 2014). Αντίθετα όταν η έκφραση

διαφωνίας ή αδυναμίας συνδέεται με αρνητικές συνέπειες, ενισχύονται φαινόμενα οργανωσιακής σιωπής (Newman et al., 2017).

Ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες καταδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ ψυχολογικής ασφάλειας, ηγετικών πρακτικών και οργανωσιακής κουλτούρας. Η μελέτη Shahid (2021) έδειξε ότι η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία συνδέεται θετικά με την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών, ενώ η έρευνα της Weiner (2021) ανέδειξε τη σημασία της ανοιχτής επικοινωνίας σε περιόδους κρίσης, όπως η πανδημία.

Στα σχολεία με αυξημένη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ψυχολογική ασφάλεια ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα τους και τη θετική τους στάση απέναντι στη διαπολιτισμική διαδικασία (Guyton & Wesche, 2005). Έτσι η ψυχολογική ασφάλεια αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας της καθημερινής επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

2.3.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ψυχολογικά ασφαλούς κλίματος.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός ψυχολογικά ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές διαχειρίζονται την επικοινωνία, ενθαρρύνουν το διάλογο και διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζει άμεσα το σχολικό κλίμα και το αίσθημα ασφάλειας των εκπαιδευτικών (Kallestad & Olweus, 2020).

Ηγετικές πρακτικές που βασίζονται στη συνεργασία, τη διαφάνεια και τον σεβασμό ενισχύουν την ψυχολογική ασφάλεια και καλλιεργούν συνθήκες εμπιστοσύνης. Σε σχολεία όπου οι διευθυντές υιοθετούν συμμετοχικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη προθυμία να εκφράσουν απόψεις, να μοιραστούν δυσκολίες και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (De Nobile & McCormick, 2020).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τρόπος που η ηγεσία διαχειρίζεται τα λάθη. Όταν τα λάθη αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης και όχι ως αποτυχίες, μειώνεται ο φόβος και ενισχύεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και ο πειραματισμός με νέες πρακτικές (Edmondson, 1999). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία συνδέεται με αυξημένα επίπεδα ψυχολογικής ασφάλειας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Weiner, 2021).

Η συμπεριληπτική ηγεσία αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διαμόρφωση ψυχολογικά ασφαλούς κλίματος, καθώς δίνει έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έρευνες

δείχνουν ότι τέτοιες ηγετικές πρακτικές μειώνουν τον φόβο αποκλεισμού και ενισχύουν το αίσθημα του 'ανήκειν' των εκπαιδευτικών (Carmeli et al., 2018).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνεται επίσης ότι οι ηγετικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, δίκαιη στάση και υποστηρικτική συμπεριφορά έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση του εργασιακού άγχους και την ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Berkovich & Eyal (2018), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν δίκαιη και υποστηρικτική διοίκηση εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Συνολικά, η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως βασικός μοχλός για τη διαμόρφωση συνθηκών ψυχολογικής ασφάλειας στο σχολείο, ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεργασία και την καινοτόμο δράση των εκπαιδευτικών (Bellibas & Gumus, 2023). Οι παραπάνω διαστάσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία σε σχολικά περιβάλλοντα με πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.4. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.4.1. Βασικές αρχές πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία στις σύγχρονες κοινωνίες έχει επηρεάσει άμεσα το σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας αναγκαία την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό, η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν δύο συναφείς αλλά διακριτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες στοχεύουν στη διαχείριση της διαφορετικότητας και στην προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής στο σχολείο (Banks, 2015).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει κυρίως στην αναγνώριση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα στο σχολείο, δίνοντας έμφαση στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και στη μείωση στερεότυπων και διακρίσεων (Banks, 2015). Σύμφωνα με τον Nieto (2017) στη πολυπολιτισμική εκπαίδευση, αμφισβητούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις και ενισχύονται θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα. (Banks, 2015).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση από την άλλη δεν περιορίζεται μόνο στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας αλλά δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση, τον διάλογο και τη

συνεργασία μεταξύ τους (Portera, 2014). Βασική της αρχή αποτελεί η ισότιμη επικοινωνία, ο διάλογος και η αμοιβαία κατανόηση, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Hadjisoteriou & Angelides, 2014).

Κεντρικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας, η ισότητα ευκαιριών, η αποδόμησή στερεότυπων και προκαταλήψεων, καθώς και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσα από τη συνεργασία και τον διάλογο (Ainscow, 2020). Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως χώρος συνάντησης διαφορετικών ταυτοτήτων, όπου διαφορετικότητα δεν θεωρείται πρόβλημα αλλά πηγή μάθησης και εμπλουτισμού για όλους τους μαθητές.

Στο ευρωπαϊκό πάλι πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με πολιτικές κοινωνικής ένταξης και ισότητας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει τη σημασία της ενίσχυσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, της παροχής θεσμικής υποστήριξης και της ανάπτυξης σχολικών πολιτικών που προάγουν τη συμπερίληψη και την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας ως εκπαιδευτικό πλεονέκτημα (European Commisision, 2019).

2.4.2. Ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών: προκλήσεις και ευκαιρίες

Η ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζει τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τη συνολική λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Μία από τις βασικότερες προκλήσεις αφορά τη γλωσσική κατανόηση και παραγωγή, καθώς η περιορισμένη γνώση της γλώσσας διδασκαλίας μπορεί να δυσχεραίνει τη μαθησιακή πρόοδο, τη συμμετοχή στην τάξη, την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και την κοινωνική ένταξη των μαθητών (Cummins, 2016).

Πέρα από τη γλώσσα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι σε πολιτισμικές διαφορές και διαφορετικές σχολικές εμπειρίες. Με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται συναισθήματα ανασφάλειας και απομόνωσης, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια φοίτησης τους (Pastoor, 2015). Οι εμπειρίες αυτές επηρεάζουν όχι μόνο τη σχολική επίδοση αλλά και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του 'ανήκει' στο σχολείο, στοιχεία κρίσιμα για τη σχολική τους προσαρμογή (OECD, 2018).

Παρόλα αυτά η ένταξη αλλόγλωσσων να λειτουργήσει και ως σημαντική ευκαιρία για τη σχολική κοινότητα. Έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία που υιοθετούν συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές και αξιοποιούν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ως

εκπαιδευτικό μέσο ενισχύουν το σχολικό κλίμα και προάγουν τη διαπολιτισμική μάθηση και κατανόηση όλων των μαθητών (European Commision, 2019).

Η αποτελεσματική ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών προϋποθέτει την υιοθέτηση συντονισμένων πρακτικών όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η παροχή γλωσσικής υποστήριξης και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Cummins, 2016). Επίσης, η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και σχέσεων αποδοχής συμβάλλει στη μείωση φαινομένων αποκλεισμού, περιθωριοποίησης και ενισχύει την κοινωνική συνοχή της σχολικής κοινότητας (OECD, 2018).

Στο κυπριακό σχολικό πλαίσιο, μελέτες επισημαίνουν ότι η ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών συνοδεύεται συχνά και με προκλήσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διαθεσιμότητα υποστηρικτικών μηχανισμών, αναδεικνύοντας την ανάγκη και τη σημασία της συστηματική επαγγελματικής υποστήριξης και καθοδήγησης της σχολικής μονάδας από τη σχολική ηγεσία (Hadjisoteriou, 2016).

2.4.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας στην ένταξη.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών είναι καθοριστικός, καθώς έρχονται σε άμεση επαφή με τους μαθητές και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το μαθησιακό και κοινωνικό κλίμα της τάξης. Οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι παιδαγωγικές τους επιλογές επηρεάζουν το κατά πόσο οι αλλόγλωσσοι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Santoro, 2014). Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν συμπεριληπτικές και πολιτισμικά ανταποκρινόμενες πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στη μείωση φαινομένων αποκλεισμού (Nieto, 2015).

Η αποτελεσματική ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών προϋποθέτει επαγγελματική επάρκεια, συστηματική προετοιμασία και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Pantic & Florian, 2015). Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία σε πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές τάξεις και εκφράζουν την ανάγκη για περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη (European Commission, 2019). Η έλλειψη επιμόρφωσης μπορεί να οδηγήσει σε ανασφάλεια και περιορισμένη εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, ενώ η στοχευμένη επιμόρφωση και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ συναδέλφων ενισχύουν την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (OECD, 2019· Pantic & Florian, 2015).

Παράλληλα, η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς επηρεάζει έμμεσα το σχολικό κλίμα και τις επαγγελματικές στάσεις των εκπαιδευτικών μέσω πρακτικών που ενισχύουν την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχή και την αίσθηση συλλογικής ευθύνης. Σε σχολεία όπου η ηγεσία ενθαρρύνει τον διάλογο και αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ευνοείται η ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών (Ryan, 2016). Επιπλέον, έρευνες καταδεικνύουν ότι η ύπαρξη σαφούς οράματος για τη διαχείριση και αποδοχή της διαφορετικότητας ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες ένταξης και υποστήριξης αλλόγλωσσων μαθητών (Hadjisoteriou & Angelides, 2014).

Συνολικά, η ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών αποτελεί μια συλλογική διαδικασία που απαιτεί στενή συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας. Η προώθηση κοινών αξιών, η επαγγελματική υποστήριξη και η καλλιέργεια συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ανταπόκριση των σχολείων στις ανάγκες όλων των μαθητών (Hadjisoteriou, 2016· Khalifa et al., 2016).

Παράλληλα, σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν ότι οι κατανεμημένες και μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας ενισχύουν τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, συμβάλλοντας καθοριστικά στη συμπερίληψη και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hallinger, 2011· Leithwood & Jantzi, 2012· Spillane, 2005).

2.5. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.5.1. Επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για ομαλή σχολική προσαρμογή και ένταξη των μαθητών, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας (Epstein, 2018). Η αποτελεσματική επικοινωνία με την οικογένεια συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων ενισχύει την προσαρμογή των μαθητών και βοηθά στη δημιουργία σταθερού και υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης (Hornby & Lefaele, 2011).

Σε πολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας συχνά συνοδεύεται από προκλήσεις που σχετίζονται με γλωσσικές δυσκολίες, διαφορετικές πολιτισμικές προσδοκίες, διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και περιορισμένη γνώση των γονέων του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την επικοινωνία και τη συμμετοχή των γονέων (Smit,

2019). Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να περιορίσουν τη συμμετοχή των οικογενειών στη σχολική ζωή και να δυσχεραίνουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η ανάπτυξη ευέλικτων και πολιτισμικά ευαίσθητων πρακτικών επικοινωνίας, όπως η χρήση απλής γλώσσας, η παροχή διερμηνείας όπου είναι δυνατόν και η υιοθέτηση στάσης σεβασμού απέναντι στις οικογενειακές ιδιαιτερότητες μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των γονέων και να βελτιώσει τη συνεργασία με το σχολείο (Goodall & Montgomery, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν συνθήκες ανοιχτού διαλόγου, αναγνωρίζοντας τις οικογένειες ως ισότιμους εταίρους στη σχολική διαδικασία. Αν και συνεργασία σχολείου – οικογένειας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα παρουσιάζει προκλήσεις, αποτελεί βασικό υποστηρικτικό παράγοντα για την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, όταν στηρίζεται σε πρακτικές επικοινωνίας που προάγουν την εμπιστοσύνη και την συμπερίληψη (Epstein, 2018).

2.5.2. Η συμβολή της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στην ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών. Όταν οι γονείς ενημερώνονται και αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί από τη σχολική κοινότητα, είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν ενεργά τη σχολική προσαρμογή και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους (Jeynes, 2015). Σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η θετική συνεργασία σχολείου – οικογένειας συμβάλλει στη μείωση αισθημάτων απομόνωσης και ανασφάλειας που ενδέχεται να βιώνουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, ενισχύοντας το αίσθημα του 'ανήκει' στο σχολείο (Antony-Newman, 2019). Όταν οι γονείς αισθάνονται ότι το σχολείο αναγνωρίζει και σέβεται την πολιτισμική τους ταυτότητα, αναπτύσσεται μια σχέση εμπιστοσύνης με τη σχολική κοινότητα και αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στη στάση των παιδιών τους απέναντι στο σχολείο (Turney & Kao, 2009).

Μέσα από μια συστηματική επικοινωνία με τους γονείς, το σχολείο θα έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και αυτό μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών (Christenson & Sheridan, 2001). Η επικοινωνία με τις οικογένειες παρέχει στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες πληροφορίες για το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο (Antony-Newman, 2019). Στη βιβλιογραφία τονίζεται επίσης ότι η συμβολή της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια στην ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον

τρόπο με τον οποίο αυτή οργανώνεται και υποστηρίζεται από το σχολείο. Όταν η συνεργασία περιορίζεται σε τυπικές ή αποσπασματικές πρακτικές, η επίδραση της στην ένταξη είναι περιορισμένη (Jeynes, 2015). Αντίθετα, η υιοθέτηση σταθερών και ουσιαστικών πρακτικών επικοινωνίας μπορεί να ενισχύσει σχολική ένταξη και να μειώσουν το φαινόμενο αποκλεισμού και αποξένωσης των μαθητών.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν αποτελεί τον κεντρικό μηχανισμό ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών αλλά αποτελεί σημαντικό υποστηρικτικό παράγοντα στη διαδικασία που συμπληρώνει τις παιδαγωγικές και οργανωσιακές πρακτικές του σχολείου. Όταν η συνεργασία τους βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας σε συνδυασμό με παιδαγωγικές και οργανωσιακές πρακτικές διαμορφώνεται ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον (Auerbac, 2012).

2.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

2.6.1. Κύρια ευρήματα βιβλιογραφίας.

Οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στο ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο ευνοεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς (Cohen et al., 2008· Leithwood e tal., 2020· Kidd, 2011).

Η ένταξη δεν αντιμετωπίζεται ως αποκλειστική ευθύνη των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους αλλά ως αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας και σχολικής μονάδας (Northouse, 2021). Σε μελέτες που εξετάζουν σχολεία με αυξημένη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία η στάση της σχολικής ηγεσίας απέναντι στη διαφορετικότητα αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας (Hadjusoteriou & Angelides, 2014)

Παράλληλα η έννοια της ψυχολογικής ασφάλειας αναδεικνύεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως βασική οργανωσιακή προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Φαίνεται ότι η ψυχολογική ασφάλεια λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός μηχανισμός μεταξύ ηγετικών πρακτικών και σχολικού κλίματος επηρεάζοντας έμμεσα και άμεσα τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Newman et al., 2017).

Τα παραπάνω θεωρητικά ευρήματα ενισχύονται από εμπειρικές μελέτες που εξετάζουν τη σχολική ηγεσία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, η μελέτη του Constantinou (2025), προσεγγίζοντας τη σχολική ηγεσία μέσα από το πρίσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Η στάση και η συμπεριφορά του επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συνεργασία και τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η έρευνα της Hajisoteriou (2014). Επικεντρώθηκε στη σχολική ηγεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία της Κύπρου αναδεικνύοντας τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, όπως η έλλειψη επιμόρφωσης και θεσμικής υποστήριξης.

Η βιβλιογραφία για την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπογραμμίζει ότι η ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών δεν αφορά μόνο τις μαθησιακές πρακτικές αλλά και με το σχολικό κλίμα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όπως και το ρόλο της ηγεσίας στην ένταξη τους (Hadjisoteriou & Angelides, 2014)

2.6.2. Σημεία προβληματισμού και ερευνητικά κενά.

Παρά το πλούσιο θεωρητικό και εμπειρικό υπόβαθρο της σχετικής βιβλιογραφίας, παρατηρούνται ορισμένα ερευνητικά κενά. Πολλές είναι οι μελέτες που εξετάζουν τη σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα και την ψυχολογική ασφάλεια αλλά ως μεμονωμένες έννοιες. Δεν έχει γίνει συστηματική διερεύνηση για τη μεταξύ τους σχέση και αλληλεπίδραση σε σχέση με την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών (Cohen et al., 2008).

Παρότι η ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών αποτελεί κεντρικό άξονα της μελέτης, (Hadjisoteriou, 2016), η περιορισμένη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει ένα ερευνητικό κενό, το οποίο επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα, συνδέοντας ρητά τη σχολική ηγεσία, την ψυχολογική ασφάλεια και τη συμπερίληψη μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών.

Επίσης, η πλειοψηφία των ερευνών έχει διεξαχθεί σε διεθνή εκπαιδευτικά πλαίσια. Υπάρχουν περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα που να αφορούν τα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Ιδιαίτερα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την σχολική ηγεσία, την ψυχολογική ασφάλεια και πως διαχειρίζονται τη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, χαρακτηριστικό όλο και περισσότερων σημερινών σχολείων και σχολικών τάξεων. Παρατηρήθηκε έλλειψη ποσοτικής έρευνας που να συνδυάζει όλες αυτές τις έννοιες σε ένα ερευνητικό μοντέλο (Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κομνηνός, 2019).

Τέλος, έννοιες όπως τα συναισθήματα, οι στάσεις, τα πιστεύω και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι ανησυχίες και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αν και αναγνωρίζονται ως σημαντικές στη διεθνή βιβλιογραφία, συχνά εξετάζονται αποσπασματικά. Φαίνεται να υπάρχει ανάγκη να γίνουν έρευνες που καταγράφουν

συνολικά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και έπειτα να αποτυπώσουν πως αυτές συνδέονται με το σχολικό περιβάλλον και πως επηρεάζονται από τις ηγετικές πρακτικές (Φίλιας, 2004)

2.6.3. Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο που συνδυάζει στοιχεία από την σχολική ηγεσία, την οργανωσιακή συμπεριφορά, την ψυχολογική ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ώστε να μελετήσει πως επηρεάζουν την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Βάμβουκας, 2007).

Θα γίνει ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου βασιζόμενη στις βασικές αρχές εκπαιδευτικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί κατάλληλο εργαλείο για συστηματική διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων (Cohen et al., 2008). Αξιοποιήθηκαν υφιστάμενα και δοκιμασμένα ερευνητικά εργαλεία για ενίσχυση εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δεδομένων και αποτελεσμάτων (Φίλιας, 2004).

Μέσα από την έρευνα αναμένεται ότι τα αποτελέσματα θα βοηθήσουν στην κατανόηση των παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στο κυπριακό σχολείο. Θα προσπαθήσει να αναδείξει σημεία που μπορούν να υποστηριχθούν περαιτέρω μέσω επιμορφωτικών παρεμβάσεων και στοχευμένων ηγετικών πρακτικών. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να προσφέρει χρήσιμα δεδομένα ώστε να καλύψει μέρος του ερευνητικού κενού που αναφέρθηκε και να βοηθήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου επηρεάζει τη φύση των δεδομένων που συλλέγονται και τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας τους (Βάμβουκας, 2007). Στην παρούσα έρευνα έχει γίνει ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Έχει επιλεγεί η ποσοτική ως η καταλληλότερη αντί της ποιοτικής μεθόδου εφόσον ο βασικότερος στόχος είναι η καταγραφή στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων και η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών μέσω στατιστικής ανάλυσης ενός σχετικά μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών (Βάμβουκας, 2007).

Η ποσοτική μέθοδος κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με

σκοπό τη γενίκευση των ευρημάτων στον υπο μελέτη πληθυσμό. Σύμφωνα με τον Φιλία (2004) η ποσοτική έρευνα ενδείκνυται όταν ο ερευνητής επιδιώκει τη μέτρηση φαινομένων, τη σύγκριση ομάδων και τη στατιστική διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Στην παρούσα έρευνα θα εξετασθούν μεταβλητές όπως η ψυχολογική ασφάλεια, η σχολική / συμπεριληπτική ηγεσία και η πολυπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Αυτές οι μεταβλητές μπορούν να αποτυπωθούν με αξιόπιστο τρόπο μέσω τυποποιημένων κλιμάκων και να αναλυθούν στατιστικά.

Από την άλλη η ποιοτική έρευνα εστιάζει στη σε βάθος κατανόηση εμπειριών, νοημάτων και υποκειμενικών ερμηνειών (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006). Αν και η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας θα μπορούσε να προσφέρει πλούσια περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, δεν θα ήταν εύκολη η στατιστική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, ούτε τη σύγκριση μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, κάτι που αποτελεί βασικό στόχο στη παρούσα μελέτη.

Επίσης, όπως επισημαίνεται και από τους Cohen et al. (2008), η ποσοτική προσέγγιση θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη σε εκπαιδευτικές έρευνες που στοχεύουν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό, υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιούνται αξιόπιστα και έγκυρα ερευνητικά εργαλεία. Για αυτό και η παρούσα εργασία στηρίχθηκε στη χρήση διεθνώς αναγνωρισμένων ερωτηματολογίων που η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τους έχει τεκμηριωθεί στη βιβλιογραφία.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε συνδυάζοντας διεθνείς αναγνωρισμένες κλίμακες που αφορούν τη ψυχολογική ασφάλεια, τη σχολική και συμπεριληπτική ηγεσία, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και τις στάσεις και τις ανησυχίες τους σχετικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία. Μέσα από το συνδυασμό αυτών των ερωτήσεων, η έρευνα στοχεύει να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό κλίμα και οι ηγετικές πρακτικές επηρεάζουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών.

Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι διατομεακός (cross-sectional), καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, χωρίς πειραματική παρέμβαση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο διατομεακός σχεδιασμός είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα, όταν επιδιώκεται η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης (Cohen et al., 2008). Όλες οι ρωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου και απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

3.2 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί και μέλη του διοικητικού προσωπικού δημόσιων σχολείων μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο. Κριτήριο συμμετοχής ήταν η ενεργή υπηρεσία τους σε σχολική μονάδα μέσης εκπαίδευσης κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Αντίστοιχα, αποκλείστηκαν άτομα που δεν πληρούσαν αυτό το συγκεκριμένο κριτήριο. Η επιλογή του πληθυσμού έγινε με βασικό κριτήριο την άμεση σύνδεση του με το αντικείμενο μελέτης και την εμπειρία τους σε σχολική λειτουργία και σε ζητήματα που αφορούν την ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών.

Η δειγματοληψία του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling). Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες, ιδιαίτερα όταν η άμεση πρόσβαση στον πληθυσμό είναι περιορισμένη (Δαμιανού, 2016). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη διάδοση του ερωτηματολογίου μέσω επαγγελματικών και κοινωνικών δικτύων.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω κοινωνικών δικτύων (Facebook, Instagram) και εφαρμογών άμεσης επικοινωνίας (Viber, WhatsApp) καθώς και μέσω προσωπικών επαφών. Οι αρχικοί συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο και σε συναδέλφους τους που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη σταδιακή διεύρυνση του δείγματος.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 182 έγκυρα και πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (N=182). Το μέγεθος του δείγματος κρίνεται επαρκές για τους σκοπούς της μελέτης, καθώς επιτρέπει την εφαρμογή βασικών περιγραφικών και συσχετιστικών αναλύσεων και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Φωλίνας & Διαμαντόπουλος, 2018). Σύμφωνα με τη μεθοδολογική βιβλιογραφία, σε ποσοτικές έρευνες που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια και εξετάζουν σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, δείγματα άνω των 100 συμμετεχόντων θεωρούνται επαρκή για την εξαγωγή αξιόπιστων στατιστικών συμπερασμάτων (Cohen et al., 2008).

Όπως επισημαίνεται και από τους Φωλίνα και Διαμαντόπουλο (2018), η επάρκεια του δείγματος δεν εξαρτάται μόνο από το μέγεθος του, αλλά και από τον τύπο των αναλύσεων που θα εφαρμοστούν. Στην παρούσα μελέτη, οι αναλύσεις θα επικεντρωθούν κυρίως σε περιγραφικά στατιστικά μέτρα, ελέγχους αξιοπιστίας και συσχετίσεις σε δεδομένα τύπου Likert για τα οποία ένα δείγμα της τάξης των 150-200 συμμετεχόντων θεωρείται κατάλληλο (Φωλίνας & Διαμαντόπουλος, 2018). Παράλληλα αναγνωρίζονται συνοπτικά οι γενικοί περιορισμοί που σχετίζονται με τη χρήση μη τυχαίων μεθόδων δειγματοληψίας,

όπως η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και αναλύονται εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (Δαμιανού, 2016).

3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων, δεδομένου ότι η μελέτη ακολουθεί ποσοτική προσέγγιση και στοχεύει στη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών σε σχετικά μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τη μεθοδολογική βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα, καθώς επιτρέπει την τυποποιημένη συλλογή δεδομένων και τη στατιστική τους επεξεργασία (Βαμβούκας, 2007).

Η χρήση ερωτηματολογίου αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων με τυποποιημένο τρόπο (Cohen et al., 2008). Η επιλογή λοιπόν δομημένου ερωτηματολογίου κρίθηκε ιδιαίτερα κατάλληλη καθώς τα υπό μελέτη φαινόμενα μπορούν να αποτυπωθούν με σαφή και μετρήσιμο τρόπο μέσω τυποποιημένων κλιμάκων. Η χρήση ερωτηματολογίου με κλίμακες τύπου Likert επιτρέπει τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων και την αξιόπιστη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών.

Το ερωτηματολόγιο ετοιμάστηκε και διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της πλατφόρμας Google Forms, για να διευκολυνθεί η πρόσβαση των συμμετεχόντων και η συλλογή δεδομένων διασφαλίζοντας παράλληλα και την ανωνυμία τους (Λιαργκόβας κ.α., 2019). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε διακριτές ενότητες οι οποίες επιλέχθηκαν με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και απαντώνται κυρίως σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, πρακτική που θεωρείται κατάλληλη για τη μέτρηση στάσεων και αντιλήψεων στην κοινωνική έρευνα (Φίλιας, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν με βάση θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένα ερευνητικά εργαλεία της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία προσαρμόστηκαν και μεταφράστηκαν κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους της παρούσας μελέτης και στο πλαίσιο της κυπριακής μέσης εκπαίδευσης διατηρώντας τη θεωρητική τους συνοχή και την τεκμηριωμένη αξιοπιστία τους. Τα αρχικά

εργαλεία παρουσιάζουν τεκμηριωμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα, στοιχείο που ενισχύει τη μεθοδολογική ποιότητα του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τη μεθοδολογική βιβλιογραφία η χρήση ήδη δοκιμασμένων και ερευνητικά τεκμηριωμένων εργαλείων ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Φίλιας, 2004). Η επιλογή των ερωτήσεων πρέπει να στηρίζεται σε θεωρητικά τεκμηριωμένες έννοιες, όπως έχουν οριστεί στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, και σε ήδη ελεγμένα μοντέλα μέτρησης για να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων (Manion et al., 2008). Η αξιοπιστία των κλιμάκων ελέγχθηκε εκ νέου μέσω δεικτών εσωτερικής συνέπειας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες, τα δημογραφικά στοιχεία, ψυχολογική ασφάλεια, ηγεσία/συμπεριληπτική ηγεσία, πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών. Κάθε ενότητα αντιστοιχεί σε μία βασική μεταβλητή της έρευνας και οι επιμέρους ερωτήσεις συμβάλλουν στη συστηματική και αξιόπιστη μέτρηση της.

3.3.1. Δημογραφικά στοιχεία

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελεί τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τον ρόλο του συμμετέχοντα στο σχολείο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και την εμπειρία με αλλόγλωσσους μαθητές.

Η συλλογή δημογραφικών δεδομένων αποτελεί βασικό στοιχείο της ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας καθώς επιτρέπει καλύτερη περιγραφή του δείγματος και διευκολύνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Βαμβουκας, 2007). Μπορούν να λειτουργήσουν επίσης και ως μεταβλητές ελέγχου, επιτρέποντας τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με την επαγγελματική τους εμπειρία ή τον ρόλο τους στη σχολική μονάδα (Φίλιας, 2004).

Η επιλογή των συγκεκριμένων δημογραφικών ερωτήσεων είναι απαραίτητη για το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Ειδικά η εμπειρία με αλλόγλωσσους μαθητές θεωρείται κρίσιμη μεταβλητή γιατί ενδέχεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον.

3.3.2. Ψυχολογική ασφάλεια στο χώρο εργασίας

Η ψυχολογική ασφάλεια μετρήθηκε με βάση τη κλίμακα Psychological Safety Scale της Edmondson (1999), ένα από τα πλέον καθιερωμένα εργαλεία σε διεθνή βιβλιογραφία για σκοπούς οργανωσιακής και εκπαιδευτικής έρευνας. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα γιατί αποτυπώνει τον βαθμό τον οποίο τα μέλη ενός οργανισμού, στην περίπτωση μας του σχολείου, αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να ζητούν βοήθεια, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να κάνουν λάθη χωρίς φόβο αρνητικών συνεπειών.

Η χρήση της κλίμακας Edmondson ήταν η πλέον κατάλληλη για το σχολικό περιβάλλον, καθώς η έννοια της ψυχολογικής ασφάλειας συνδέεται άμεσα με τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, τη συλλογική μάθηση και τη συμπεριληπτική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχεία κρίσιμα για την λειτουργία πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών σχολείων. Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε πολλά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πλαίσια παρουσιάζοντας ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας και επαληθευμένη εγκυρότητα κατασκευής (Cohen et al., 2008).

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν σε αυτή την ενότητα είχαν στόχο να αποτυπώσουν διαφορετικές διαστάσεις της ψυχολογικής ασφάλειας όπως η άνεση έκφρασης απόψεων, δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η αποδοχή των λαθών ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο εργασίας.

3.3.3. Ηγεσία/Συμπεριληπτική ηγεσία

Η αντίληψη των συμμετεχόντων για τη σχολική ηγεσία διερευνήθηκε μέσω ερωτήσεων βασισμένων στη λογική της συμπεριληπτικής ηγεσίας (Inclusive Leadership Scale). Η συμπεριληπτική ηγεσία εστιάζει στη διαθεσιμότητα, την ανοιχτότητα για διάλογο και την υποστηρικτική στάση της σχολικής ηγεσίας για συμμετοχή και στήριξη των εκπαιδευτικών (Cohen et al., 2008).

Αυτή η επιλογή θεωρήθηκε σημαντική καθώς ο ρόλος της σχολικής διοίκησης αναγνωρίζεται ως καθοριστικός για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Bell et al., 2003). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεταβλητής στηρίζεται στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης όπου αναδεικνύεται ότι ο ρόλος τους διευθυντή είναι καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Cohen et al., 2008).

Η χρήση δομημένων ερωτήσεων που αποτυπώνουν καθημερινές ηγετικές πρακτικές επιτρέπει τη συστηματική και συγκρίσιμη καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την εγκυρότητα των ευρημάτων (Φίλιας, 2004).

3.3.4. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Για τη διερεύνηση της πολυπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν στοιχεία από τη Multicultural Efficacy Scale (Guyton & Wesche, 2005). Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση πολλαπλών διαστάσεων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως οι στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, τα συναισθήματα, οι ανησυχίες, οι αντιλήψεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογική βιβλιογραφία, η χρήση επιλεγμένων στοιχείων από ήδη ελεγμένα εργαλεία είναι αποδεκτή, όταν αυτά προσαρμόζονται στον σκοπό και στο πλαίσιο της έρευνας, χωρίς να αλλοιώνεται η βασική λογική (Cohen et al., 2008). Η MES αποτελεί διεθνώς αναγνωρισμένο εργαλείο με αξιοπιστία και εγκυρότητα, γεγονός που ενισχύει τη μεθοδολογική ποιότητα της παρούσας μελέτης.

Η επιλογή της MES στο ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλη καθώς η πολυπολιτισμική επάρκεια θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχή ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη σχολική εμπειρία των μαθητών διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου (Guyton & Wesche, 2018).

Οι επιλεγμένες ερωτήσεις προσαρμόστηκαν γλωσσικά και εννοιολογικά, χωρίς να αλλοιώνεται η βασική θεωρητική δομή της αρχικής κλίμακας. Αυτή η πρακτική θεωρείται θεμιτή μεθοδολογικά σε μία κοινωνική έρευνα εφόσον πρώτα δηλώνεται ρητά και βασίζεται σε θεωρητικά τεκμηριωμένα εργαλεία (Βάμβουκας, 2007).

3.3.5. Αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών μετρήθηκε μέσω προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου, βασισμένο στη δομή του εργαλείου “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διδακτική πράξη” (Βλάχου, 2023), ελληνικό ερωτηματολόγιο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η επιλογή αυτής της ενότητας κρίθηκε κατάλληλη καθώς το συγκεκριμένο εργαλείο ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ελληνόφωνου

και κυπριακού εκπαιδευτικού πλαισίου. Θεωρείται κεντρική για την παρούσα μελέτη, καθώς η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών αποτελεί το τελικό ερευνητικό αποτέλεσμα στο οποίο συγκλίνουν οι υπόλοιπε μεταβλητές.

Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν ώστε να αποτυπώνουν βασικές διαστάσεις της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών όπως η αποδοχή από τους συμμαθητές τους, η ισότιμη συμμετοχή στη μαθησιακή και κοινωνική ζωή του σχολείου, το αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ένταξη δεν αποτελεί μονοδιάστατη έννοια, αλλά περιλαμβάνει κοινωνικές, συναισθηματικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, γεγονός που δικαιολογεί τη χρήση πολυδιάστατου εργαλείου μέτρησης (Cohen et al., 2008).

3.3.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου.

Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ποιότητα και την επιστημονική αξία κάθε ποσοτικής έρευνας (Βάμβουκας, 2007). Στην παρούσα μελέτη δόθηκε έμφαση τόσο στη θεωρητική θεμελίωση των κλιμάκων όσο και στον έλεγχο της εσωτερικής τους συνοχής με βάση τα δεδομένα της έρευνας.

Αξιοπιστία:

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου αναφέρεται στον βαθμό εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων, δηλαδή στο κατά πόσο τα επιμέρους items κάθε κλίμακας μετρούν με συνεπή τρόπο την ίδια υποκείμενη έννοια (Cronbach, 1951). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων εξετάστηκε με τη χρήση τόσο του δείκτη Cronbach's α και του δείκτη McDonald's ω , προκειμένου να εξασφαλιστεί πληρέστερη και πιο αξιόπιστη εκτίμηση της αξιοπιστίας.

Ο δείκτης Cronbach's α αποτελεί διαδεδομένο δείκτη αξιοπιστίας στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η αξιοπιστία των κλιμάκων εξετάζεται κυρίως μέσω της εσωτερικής συνέπειας, δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που έχουν στόχο τη μέτρηση συγκεκριμένων μεταβλητών, με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's α , ο οποίος αποτελεί έναν από τους πλέον διαδεδομένους δείκτες αξιολόγησης της αξιοπιστίας σε ερωτηματολόγια τύπου Likert Scale (Φωλίνας & Διαμαντόπουλος, 2018).

Ωστόσο, στη σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι το Cronbach's α βασίζεται στην παραδοχή της ταυτοχρονικής ισοδυναμίας, δηλαδή στην περίπτωση που όλα τα items

συμβάλλουν ισότιμα στη μέτρηση της λανθάνουσας μεταβλητής. Όταν η παραδοχή αυτή δεν ισχύει, ο δείκτης α ενδέχεται να υποεκτιμά ή να υπερεκτιμά την πραγματική αξιοπιστία της κλίμακας (Raykov, 1997) (Sijtsma, 2009).

Για τον λόγο αυτό, θα χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά και ο δείκτης McDonald's ω , ο οποίος θεωρείται καταλληλότερος δείκτης αξιοπιστίας σε περιπτώσεις όπου τα items παρουσιάζουν διαφορετικά φορτία στη λανθάνουσα μεταβλητή. Ο δείκτης ω βασίζεται σε παραγοντική προσέγγιση και δεν απαιτεί την παραδοχή της ισοδυναμίας των items, προσφέροντας έτσι πιο ρεαλιστική εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων (McDonald, 1999) (Bagulery & Brunnsden, 2014).

Η χρήση και των δύο δεικτών αξιοπιστίας (α και ω) κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική σε έρευνες που βασίζονται σε κλίμακες τύπου Likert και σύνθετες ψυχοκοινωνικές έννοιες, όπως ψυχολογική ασφάλεια, η συμπεριληπτική ηγεσία και η πολυπολιτισμική επάρκεια. Η διπλή αυτή προσέγγιση ενισχύει τη μεθοδολογική εγκυρότητα της έρευνας και ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες συστάσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας ερευνητικών εργαλείων (Hair et al., 2019).

Πέραν των συνολικών δεικτών αξιοπιστίας, εξετάστηκαν επίσης οι διορθωμένες συσχετίσεις item-total, καθώς και η μεταβολή των δεικτών αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης επιμέρους items, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνοχή και η καταλληλότητα των κλιμάκων για περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

Πριν από τον υπολογισμό των δεικτών αξιοπιστίας, ορισμένες ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση υποβλήθηκαν σε αντίστροφη κωδικοποίηση (reverse coding), ώστε οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας να αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα της υπό μελέτη μεταβλητής. Η διαδικασία αυτή θεωρείται απαραίτητη για τη σωστή εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων (Cohen et al., 2008).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας έδειξαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιμέρους κλιμάκων. Συγκεκριμένα, η κλίμακα της ψυχολογικής ασφάλειας παρουσίασε χαμηλό προς οριακά αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.562$, $\omega=0.586$). Αυτό μπορεί να σχετίζεται τόσο με τον περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων της συγκεκριμένης κλίμακας όσο και με τη διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της κυπριακής μέσης εκπαίδευσης.

Αντίθετα η κλίμακα που αφορά τη συμπεριληπτική ηγεσία εμφάνισε πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha=0.952$, $\omega=0.953$) γεγονός που υποδηλώνει ισχυρή συνοχή των επιμέρους

ερωτήσεων. Η κλίμακα της πολυπολιτισμικής επάρκειας παρουσίασε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας ($\alpha=0.739$, $\omega=0.759$). Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι μία αρνητικά διατυπωμένη ερώτηση (item) που αφορά την πιθανότητα σύγκρουσης κατά τη συζήτηση πολιτισμικών και θρησκευτικών θεμάτων, αν και έγινε αντίστροφη κωδικοποίηση εμφάνισε χαμηλή και οριακά αρνητική συσχέτιση με το συνολικό σκορ της κλίμακας. Αυτό μπορεί να οφείλετε στο ότι εξετάζει μία διαφορετική διάσταση της πολυπολιτισμικής επάρκειας. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις συχνά παρουσιάζουν μικρότερη συνοχή με τα υπόλοιπα στοιχεία της κλίμακας. Παρόλα αυτά η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας κρίνεται ικανοποιητική. Τέλος, η κλίμακα της αντιλαμβανόμενης ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια ($\alpha=0.870$, $\omega=0.871$) γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις της κλίμακας μετρούν με συνοχή τη συγκεκριμένη και σημαντική έννοια της έρευνας.

Εγκυρότητα:

Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά πράγματι τις έννοιες που έχει σχεδιαστεί να μετρήσει (Βάμβουκας, 2007). Η εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου ενισχύεται κυρίως μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου και της θεωρητικής εγκυρότητας.

Η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίστηκε μέσω της επιλογής και προσαρμογής ερωτήσεων που βασίζονται σε διεθνώς αναγνωρισμένα και θεωρητικά τεκμηριωμένα ερευνητικά εργαλεία όπως η κλίμακα ψυχολογικής ασφάλειας Edmondson και η Multicultural Efficacy Scale. Τα εργαλεία αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία και παρουσιάζουν τεκμηριωμένη αξιοπιστία και θεωρητική συνοχή (Φίλιας, 2004).

Παράλληλα, η θεωρητική εγκυρότητα ενισχύθηκε μέσω της σαφούς αντιστοίχισης κάθε ενότητας του ερωτηματολογίου με τις αντίστοιχες θεωρητικές έννοιες όπως αυτές παρουσιάζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η διαδικασία της μετάφρασης και της προσαρμογής των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της εννοιολογικής τους σαφήνειας και της θεωρητικής συνοχής, ώστε το ερευνητικό εργαλείο να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού πλαισίου της κυπριακής μέσης εκπαίδευσης (Λιαργκόβας κ.α., 2019)

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας και τη θεωρητική τεκμηρίωση των κλιμάκων, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για συλλογή

δεδομένων για τη παρούσα εργασία κρίνεται κατάλληλο για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας μελέτης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τις βασικές αρχές της ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας και με σεβασμό στους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο προωθήθηκε σε εκπαιδευτικούς και μέλη διοικητικού προσωπικού δημοσίων σχολείων μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου.

Πριν από την έναρξη της διανομής και συλλογής δεδομένων, η παρούσα έρευνα υποβλήθηκε προς έγκριση στην Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου, σύμφωνα με τις ισχύουσες διαδικασίες που διέπουν τη διεξαγωγή ερευνητικών μελετών στον τομέα της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστήμων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μετά από τη παραλαβή της σχετικής έγκρισης, διασφαλίζοντας τη συμμόρφωση της έρευνας με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας στη Κύπρο και την προστασία των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων.

Αφού εγκρίθηκε από τη Βιοηθική Κύπρου, το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο και να διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Η επιλογή της ηλεκτρονικής συλλογής δεδομένων θεωρείται κατάλληλη στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επιτρέπει τη ευρεία διάχυση του εργαλείου και τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού ερωτώμενων (Cohen, et al., 2008).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των συμμετεχόντων. Δεν συλλέχθηκαν προσωπικά στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχόντων, ενώ τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διασφάλιση της ανωνυμίας αποτελεί βασικό στοιχείο ηθικής δεοντολογίας και ενισχύει την ειλικρίνεια των απαντήσεων (Cohen et al., 2008).

Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση σε εισαγωγικό ενημερωτικό κείμενο μέσω του οποίου ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, το εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη δυνατότητα αποχώρησης από τη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο χωρίς κάποια συνέπεια. Η ενημέρωση αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ενσυνείδητης συναίνεσης των

συμμετεχόντων, όπως προβλέπεται από τη δεοντολογία της κοινωνικής έρευνας (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006).

Η συναίνεση για συμμετοχή στην έρευνα εξασφαλίστηκε επίσης ηλεκτρονικά, μέσω σχετικής δήλωσης πριν την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Χωρίς τη συγκατάθεση αυτή, δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση στις ερωτήσεις, γεγονός που διασφαλίζει ότι όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν γνώση τους όρους συμμετοχής και πως η επιλογή συμμετοχής τους στην έρευνα ήταν ελεύθερη και ενσυνείδητη.

Πριν από την τελική διάθεση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ένας αρχικός έλεγχος κατανόησης με περιορισμένο αριθμό ατόμων που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής της έρευνας. Ο στόχος αυτού του ελέγχου ήταν η διαπίστωση της σαφήνειας των ερωτήσεων και της γενικότερης κατανόησης του περιεχομένου τους. Με βάση τα σχόλια που συγκεντρώθηκαν, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες μικρές συντακτικές και γλωσσικές βελτιώσεις χωρίς να τροποποιηθεί το νόημα ή η δομή των ερωτήσεων. Δεδομένου ότι το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου παρέμεινε αμετάβλητο, οι απαντήσεις των ατόμων αυτών συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας.

Τα ηλεκτρονικά δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον, με πρόσβαση αποκλειστικά μόνο από την ερευνήτρια, ενώ η επεξεργασία και ανάλυση τους πραγματοποιήθηκε σε συγκεντρωτική μορφή. Καμία πληροφορία δεν μπορούσε να επιτρέψει την αναγνώριση μεμονωμένων ατόμων ή σχολικών μονάδων.

Τέλος, η παρούσα έρευνα δεν προβλέπει κάποιο προβλέψιμο κίνδυνο για τους συμμετέχοντες, καθώς περιορίζεται στη διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων μέσω ερωτηματολογίου. Η τήρηση των αρχών της εθελοντικής συμμετοχής, της ενημερωμένης συναίνεσης και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων διασφαλίζει τη δεοντολογική εγκυρότητα της μελέτης.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, όπως ο σεβασμός προς τους συμμετέχοντες, η διαφάνεια ως προς το σκοπό της έρευνας και η αποφυγή οποιασδήποτε μορφής εξαπάτησης ή πίεσης. Επίσης κατά τη διαμόρφωση και προσαρμογή των ερωτήσεων καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η διατύπωση τους να είναι σαφής και ουδέτερη, σύμφωνα με τις βασικές αρχές σύνταξης ερευνητικών ερωτηματολογίων, οι οποίες υπογραμμίζουν τη σημασία της ουδέτερης και μη κατευθυντικής διατύπωσης ερωτήσεων ώστε να περιορίζεται η πιθανότητα μεροληψίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Λιαργκόβας κ.α. 2019).

3.5.. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας είναι ποσοτικού χαρακτήρα και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού jamoní, το οποίο αποτελεί σύγχρονο εργαλείο στατιστικής ανάλυσης και χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα (Φωλίνας & Διαμαντόπουλος, 2018). Το συγκεκριμένο στατιστικό λογισμικό επιλέχθηκε λόγω του εύχρηστου περιβάλλοντος εργασίας που προσφέρει και τη δυνατότητα του να υποστηρίζει τις βασικές στατιστικές αναλύσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων της παρούσας μελέτης.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος πληρότητας και καταλληλότητας των δεδομένων, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα ερωτηματολόγια ήταν έγκυρα και πλήρως συμπληρωμένα. Οι απαντήσεις στις κλίμακες τύπου Likert κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά για τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας, ενώ όπου κρίθηκε απαραίτητο εφαρμόστηκε αντίστροφη κωδικοποίηση σε αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική με σκοπό την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των μεταβλητών της έρευνας. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, οι οποίοι επιτρέπουν την αρχική περιγραφή των τάσεων και των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Φύλιας, 2004).

Ακολούθως πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου μέσω του συντελεστή Cronbach's α και McDonald's ω , για να ελεγχθεί η εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων που συνθέτουν κάθε μεταβλητή. Οι δείκτες αυτοί αποτελούν διαδεδομένα και αξιόπιστα μέτρα αξιοπιστίας στην κοινωνική έρευνα και θεωρούνται κατάλληλοι για ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν κλίμακες τύπου Likert (Φωλίνας & Διαμαντόπουλος, 2018). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τιμές του δείκτη άνω του 0.70 θεωρούνται ικανοποιητικές και υποδηλώνουν αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας (Cohen et al., 2008).

Πριν από την διεξαγωγή των αναλύσεων συσχέτισης πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών με τη δοκιμασία Shapiro-Wilk, καθώς και με τη χρήση γραφικών μεθόδων (ιστογράμματα και boxplots). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ορισμένες μεταβλητές αποκλίνουν στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή ($p > 0.05$). Για τον λόγο αυτό, και προκειμένου να διασφαλιστεί η μεθοδολογική συνέπεια της ανάλυσης της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι.

Συγκεκριμένα για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας - ψυχολογική ασφάλεια, σχολική/συμπεριληπτική ηγεσία, πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών και αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών – χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Spearman (p). Ο έλεγχος αυτός επιτρέπει την εξέταση του βαθμού και της κατεύθυνσης της σχέσης μεταξύ μεταβλητών και κρίνεται κατάλληλος για δεδομένα που δεν πληρούν πλήρως την υπόθεση της κανονικότητας, καθώς και για τον διατομεακό σχεδιασμό της παρούσας μελέτης (Cohen et al., 2008). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0.05$.

Τέλος, όπου κρίθηκε αναγκαίο πραγματοποιήθηκαν επιπλέον συγκριτικές αναλύσεις για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων των μεταβλητών σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Και σε αυτές τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0.05$ σύμφωνα με τις συνήθεις πρακτικές κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας (Φίλιας, 2004).

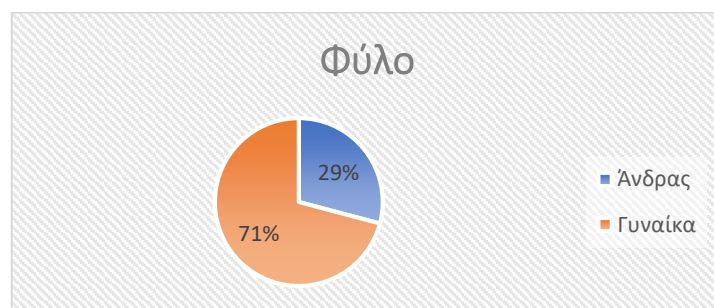
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 180 εκπαιδευτικοί και 2 βοηθοί εκπαιδευτικών. Αποφασίστηκε τα δεδομένα από τους δύο βοηθούς εκπαιδευτικών να συμπεριληφθούν στην ανάλυση, καθώς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, τα έτη υπηρεσίας, η εμπειρία με αλλόγλωσσους μαθητές, ο ρόλος στο σχολείο και το επίπεδο εκπαίδευσης.

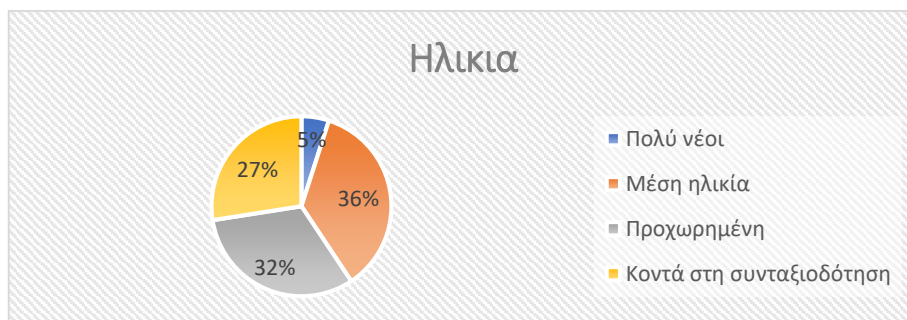
Φύλο

Από τους συμμετέχοντες, οι 129 (71%) είναι γυναίκες και οι 53 άνδρες.



Διαγραμμα 1: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο.

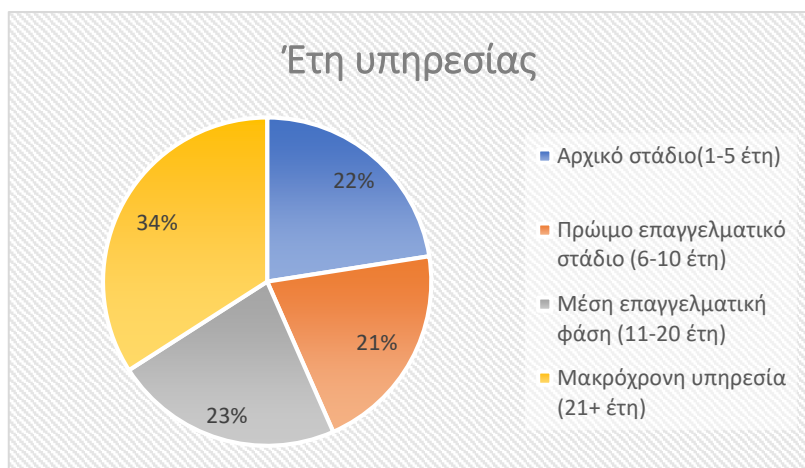
Ηλικία



Διάγραμμα 2: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την ηλικία.

Το δείγμα κατανέμεται σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα, μόλις το 5% των εκπαιδευτικών ανήκει στην κατηγορία των πολύ νέων, 65 άτομα στη μέση ηλικιακή ομάδα, 58 στην προχωρημένη ηλικιακή ομάδα και 50 άτομα βρίσκονται κοντά στη συνταξιοδότηση.

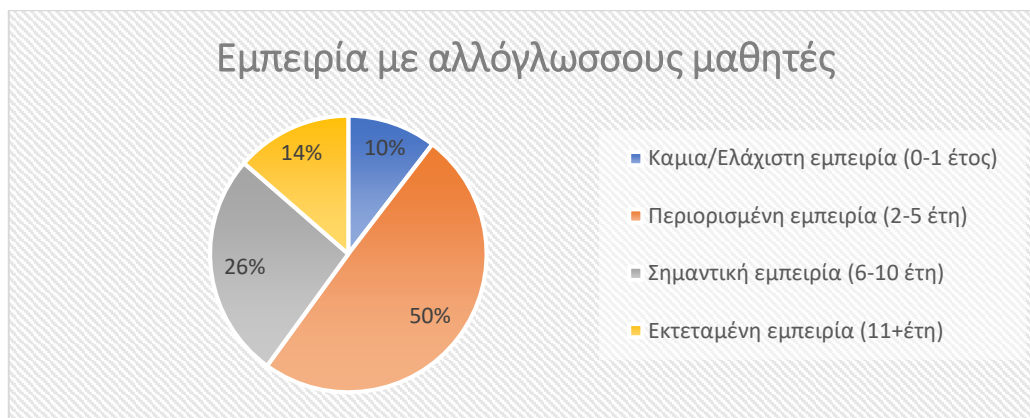
Έτη υπηρεσίας



Διάγραμμα 3: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας.

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, 41 εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο αρχικό επαγγελματικό στάδιο (1-5 έτη), 38 στο πρώιμο επαγγελματικό στάδιο (6-10 έτη), 41 άτομα στη μέση επαγγελματική φάση (11-20 έτη), ενώ 62 εκπαιδευτικοί διαθέτουν μακροχρόνια υπηρεσία άνω των 21 ετών.

Εμπειρία με αλλόγλωσσους μαθητές

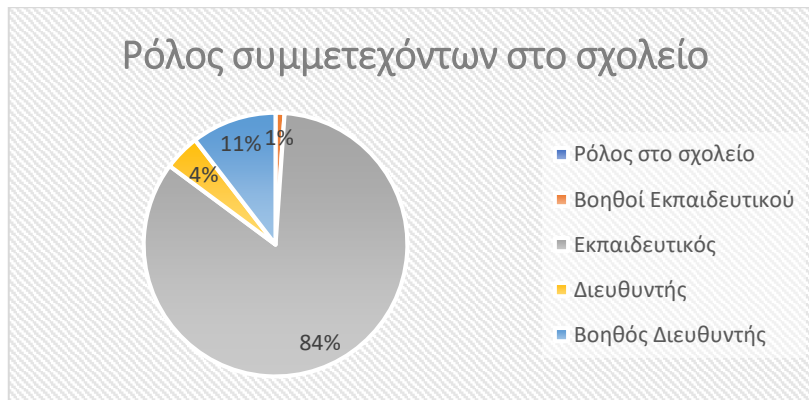


Διάγραμμα 4: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την εμπειρία με αλλόγλωσσους.

Σε σχέση με την εμπειρία σε αλλόγλωσσους μαθητές ή μεικτές τάξεις, 129 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι διαθέτουν σχετική εμπειρία, ενώ 53 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έχουν εμπειρία.

Πιο συγκεκριμένα, 13 εκπαιδευτικοί δήλωσαν καμία ή ελάχιστη εμπειρία, 62 περιορισμένη εμπειρία (2 - 5 έτη), 33 άτομα σημαντική εμπειρία (6-10 έτη) και 17 εκπαιδευτικοί εκτεταμένη εμπειρία άνω των 11 ετών.

Ρόλος στο σχολείο.



Διάγραμμα 5: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το ρόλο των συμμετεχόντων στο σχολείο.

Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί, με εξαίρεση δύο άτομα που δήλωσαν ρόλο βοηθού εκπαιδευτικού. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 27 άτομα κατείχαν διοικητικές θέσεις εκ των οποίων 19 ήταν βοηθοί διευθυντές και 8 διευθυντές.

4.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται η αξιοπιστία των κλιμάκων του ερωτηματολογίου, με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού εσωτερικής συνοχής των μεταβλητών που

χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Η αξιοπιστία των κλιμάκων ελέγχθηκε με τη χρήση του δείκτη Cronbach's α και McDonald's ω οι οποίοι θεωρούνται κατάλληλοι για την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας κλιμάκων τύπου Likert. Επιπλέον εξετάστηκαν οι διορθωμένες συσχετίσεις item-total, καθώς και η μεταβολή δεικτών αξιοπιστίας σε περίπτωση αφαίρεσης κάποιας επιμέρους μεταβλητής. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο σύνολο του δείγματος ($N=182$), μετά από την τελική κωδικοποίηση των δεδομένων και τη διόρθωση των αντεστραμμένων ερωτήσεων (reverse coding), όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο.

Ψυχολογική ασφάλεια στο χώρο εργασίας:

Η κλίμακα της ψυχολογικής ασφάλειας παρουσίασε ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha=0.562$ και McDonald's $\omega=0.586$). Οι διορθωμένες συσχετίσεις των items-total κυμάνθηκαν σε χαμηλά έως και μέτρια επίπεδα, ενώ η αφαίρεση ορισμένων items θα μπορούσε να οδηγήσει σε οριακή βελτίωση του δείκτη αξιοπιστίας

Ηγεσία/Συμπεριληπτική ηγεσία:

Η κλίμακα της συμπεριληπτικής ηγεσίας παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια με δείκτη Cronbach's $\alpha=0.952$ και δείκτη McDonald's $\omega=0.953$. Όλες οι ερωτήσεις εμφάνισαν υψηλές διορθωμένες συσχετίσεις item-total, ενώ η αφαίρεση οπουδήποτε δεν θα βελτίωνε περαιτέρω τον δείκτη αξιοπιστίας.

Πολυπολιτισμική επάρκεια / αποτελεσματικότητα:

Η κλίμακα της πολυπολιτισμικής επάρκειας/ αποτελεσματικότητας παρουσίασε δείκτη Cronbach's $\alpha=0.739$ και δείκτη McDonald's $\omega=0.759$. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων εμφάνισε αποδεκτές διορθωμένες συσχετίσεις item-total ενώ μία ερώτηση παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τη συνολική κλίμακα.

Αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών:

Η κλίμακα της αντιλαμβανόμενης ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha=0.870$ και McDonald's $\omega=0.871$). Όλες οι ερωτήσεις εμφάνισαν ικανοποιητικές διορθωμένες συσχετίσεις item-total, ενώ η αφαίρεση κανενός item δεν βελτίωνε σημαντικά τον δείκτη αξιοπιστίας, γεγονός που υποδηλώνει καλή συνοχή της κλίμακας.

Συνολικά όλες οι περισσότερες κλίμακες παρουσίασαν ικανοποιητικούς έως υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας και κρίθηκαν κατάλληλες για περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

4.3 ΠΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Για τις βασικές μεταβλητές της έρευνας υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά στο σύνολο των 182 απαντήσεων χωρίς ελλιπή στοιχεία. Η ψυχολογική ασφάλεια (PsySafety_M) παρουσιάζει μέση τιμή 3.26 (SD=0.478) με διάμεσο 3.29 και τιμές να κυμαίνονται από 1.86 έως 4.57. Η συμπεριληπτική ηγεσία (InlcLeadership_M) εμφανίζει μέση τιμή 3.80 (SD=0.704), διάμεσο 4.00 και εύρος των τιμών 1.67 έως και 5.00, ενώ η αντιλαμβανόμενη ένταξη των μαθητών (InlcStudents_M) καταγράφει μέση τιμή 3.37 (SD=0.601), με διάμεσο 3.40 και τιμές από 2.00 έως 5.00 (Πίνακας 1).

Η συνολική πολυπολιτισμική επάρκεια (MultiComp_M) παρουσιάζει μέση τιμή 3.76 (SD=0.390), με διάμεσο 3.77 και τιμές από 2.31 έως 4.92. Σε επίπεδο επιμέρους διαστάσεων, η συναισθηματική διάσταση (MC_Emotions_M) καταγράφει μέση τιμή 3.57 (SD=0.532), οι στάσεις (MC_Attitudes_M) μέση τιμή 3.78 (SD=0.669), οι ανησυχίες (MC_Concerns_M) μέση τιμή 3.76 (SD=0.493) και η αυτο-αποτελεσματικότητα (MC_SelfEfficacy_M) μέση τιμή 3.88 (SD=0.545). Και στις τέσσερις διαστάσεις οι διάμεσοι ανέρχονται στο 4.00 και οι παρατηρούμενες τιμές εκτείνονται από 1.33 έως και το μέγιστο της κλίμακας ,5.00 (Πίνακας1).

Σον Πίνακα 2 παρουσιάζεται κατανομή των απαντήσεων (%) στις ερωτήσεις σχετικά με την ψυχολογική ασφάλεια. Στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την ελευθερία έκφρασης προβλημάτων, λαθών και την αναγνώριση των δεξιοτήτων, τα ποσοστά συμφωνίας ανήλθαν έως και 57.9%. Στην ερώτηση που αφορά τη δυσκολία ζήτησης βοήθειας από συναδέλφους, τα ποσοστά διαφωνίας ανήλθαν στο 79.6%. Στις ερωτήσεις που σχετίζονται με αρνητικές εμπειρίες, όπως η απόρριψη λόγω διαφορετικότητας ή υπονόμηση προσπαθειών, καταγράφηκαν υψηλά ποσοστά ουδετερότητας και διαφωνίας. Στην ερώτηση που αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών, ποσοστό 37.4% των συμμετεχόντων επέλεξε την ουδέτερη απάντηση (Πίνακας 2).

Μεταβλητή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση(SD)	Διάμεσος	Ελ. Τιμή	Μέγ. Τιμή
Ψυχολογική ασφάλεια (PsySafety_M)	3.26	0.478	3.29	1.86	4.57

Ηγεσία/Συμπεριληπτική ηγεσία(InclLeadership_M)	3.80	0.704	4.00	1.67	5.00
Αυτο-αποτελεσματικότητα- συνολική(MultiComp_M)	3.56	0.361	3.54	2.15	4.46
Αντιλαμβανόμενη ένταξη (InclStudents_M)	3.37	0.601	3.40	2.00	5.00
Συναισθήματα (MC_Emotions_M)	3.57	0.532	3.67	2	5.00
Στάσεις (MC_Attitudes_M)	3.78	0.669	4.00	1.33	5.00
Ανησυχίες (MC_Concerns_M)	3.76	0.493	4.00	2.33	5.00
Αυτο-αποτελεσματικότητα (MC_SelfEfficacy_M)	3.88	0.545	4.00	2.25	5.00

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά βασικών μεταβλητών της έρευνας και υποκλιμάκων της πολυπολιτισμικής επάρκειας.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στις εννέα ερωτήσεις που αφορούν τη συμπεριληπτική ηγεσία. Στις περισσότερες ερωτήσεις καταγράφηκαν υψηλά ποσοστά στις θετικές κατηγορίες απαντήσεων. Στις ερωτήσεις που αφορούν την ενθάρρυνση της ανοιχτής επικοινωνίας, την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τα ποσοστά συμφωνίας κυμαίνονται από 61.5% έως 71.4%. Αντίστοιχα, στις ερωτήσεις που αφορούν τη διαθεσιμότητα του/της διευθυντή/τριας για συζήτηση προβλημάτων και την αποδοχή διαφορετικών τρόπων εργασίας, τα ποσοστά θετικών απαντήσεων υπερέβησαν το 70%. Στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την ακρόαση προβλημάτων και τη διαχείριση προσωπικών ζητημάτων, ποσοστό 17% έως 20.3% των συμμετεχόντων επέλεξε την ουδέτερη απάντηση (Πίνακας 3).

Ερωτήσεις	Διαφωνώ απόλυτα(%)	Διαφωνώ(%)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ(%)	Συμφωνώ(%)	Συμφωνώ απόλυτα(%)
1.Όταν κάποιος κάνει λάθος συχνά του το καταλογίζουν.	2.2	14.8	30.2	44.0	8.8
2.Νιώθω άνετα να εκφράζω ανοιχτά τους προβληματισμούς μου.	0	12.1	22.0	51.1	14.8
3.Συνάδελφοι μερικές φορές απορρίπτουν άλλους λόγω διαφορετικότητας.	9.9	33	18.7	30.8	7.7
4.Νιώθω ασφαλής να παίρνω ρίσκα στη δουλειά μου.	1.1	20.9	37.4	35.7	4.9
5.Μου είναι δύσκολο να ζητήσω βοήθεια από τους συναδέλφους μου.	20.3	59.3	9.9	9.9	0.5
6.Κανένας συνάδελφος δεν θα υπονόμειε σκόπιμα την προσπάθεια μου.	2.7	37.4	34.6	22.5	2.7
7.Όταν συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου οι δεξιότητες και ταλέντα μου εκτιμώνται και αξιοποιούνται.	1.1	7.1	31.9	56.0	3.8

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις ψυχολογικής ασφάλειας στο χώρο εργασίας.

Ερωτήσεις	Διαφωνώ απόλυτα(%)	Διαφωνώ(%)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ(5)	Συμφωνώ(%)	Συμφωνώ απόλυτα(%)
1. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι ανοιχτός/η στο να ακούει νέες ιδέες.	1.6	11.5	15.9	54.9	15.9
2.Ο/Η διευθυντής/ρια είναι προσεκτικός/ή και εντοπίζει νέες ευκαιρίες για τη βελτίωση των διαδικασιών εργασίας.	1.6	13.2	23.6	53.3	8.2
3.Ο/Η διευθυντής/ρια είναι ανοιχτός/ή στη συζήτηση των επιθυμητών στόχων και νέων τρόπων για την επίτευξή τους.	0.5	7.7	20.3	62.1	9.3
4.Ο/Η διευθυντής/ρια είναι διαθέσιμος/η για συζήτηση και καθοδήγηση σχετικά με προβλήματα που	0.5	6.0	14.8	61.5	17.0

έχουμε να αντιμετωπίσουμε.					
5.Ο/Η διευθυντής/ρια αποτελεί μια σταθερή παρουσία, κάποιος που είναι εύκολα διαθέσιμος για όποιον τον χρειάζεται.	0.5	8.2	14.3	55.5	21.4
6.Ο/Η διευθυντής/ρια είναι διαθέσιμος για επαγγελματικά ζητήματα για τα οποία θα μπορούσε να ήθελα να ζητήσω τη συμβουλή του/της.	1.6	8.8	19.2	57.1	13.2
7.Ο/Η διευθυντής/ρια είναι πρόθυμος/η να ακούσει τα αιτήματα μου.	0.5	5.5	17.0	54.9	22.0
8.Ο/Η διευθυντής/ρια με ενθαρρύνει να απευθύνομαι κοντά του για ζητήματα	0.5	6.0	20.3	54.4	18.7

που μπορεί να προκύψουν.					
9.Ο/Η διευθυντής/ρια είναι διαθέσιμος/η για να συζητήσει προβλήματα που εμφανίζονται	0	6.0	14.4	60.4	19.2

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις συμπεριληπτικής ηγεσίας.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τις στάσεις και πρακτικές σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι απαντήσεις που αφορούν τη συζήτηση θεμάτων διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον κατανέμονται κυρίως μεταξύ διαφωνίας διαπολιτισμική εκπαίδευση (36.8%) και ουδετερότητας (30.2%) ενώ τα ποσοστά συμφωνίας ανέρχονται συνολικά στο 27.4%. Στις ερωτήσεις που αφορούν την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου καταγράφονται πολύ υψηλά ποσοστά διαφωνίας (διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα) με το άθροισμα τους να φτάνει το 84%. Αντίθετα, στις ερωτήσεις σχετικά με την προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού και συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών, τα ποσοστά συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας υπερβαίνουν το 50% φτάνοντας συνολικά το 54.9% και 61% αντίστοιχα. Στις ερωτήσεις που αφορούν τη συμπερίληψη πολιτισμικών στοιχείων στο εκπαιδευτικό υλικό και την ενσωμάτωση των πολιτισμικών διαφορών στη μαθησιακή διαδικασία τα ποσοστά να υπερβαίνουν το 79% και φτάνουν μέχρι και το 89%. Παράλληλα σε θέματα που αφορούν τη αντιμετώπιση στερεότυπων και προκαταλήψεων, οι απαντήσεις συγκεντρώνονται κυρίως στην κατηγορία ‘Συμφωνώ’ με ποσοστά από 19,2% έως και 25.8%. Τέλος, στις ερωτήσεις που σχετίζονται με αναγνώριση και διαχείριση προβλημάτων προκατάληψης, προσαρμογής διδακτικών μεθόδων, επάρκεια γνώσεων και άνεση συνεργασίας με μαθητές διαφορετικής εθνικότητας και μητρικής γλώσσας, παρατηρείται περισσότερη συγκέντρωση στις κατηγορίες συμφωνίας με ποσοστά από 68.5% και 86% (Πίνακας 4).

Ερωτήσεις	Διαφωνώ απόλυτα(%)	Διαφωνώ(%)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ(%)	Συμφωνώ(%)	Συμφωνώ απόλυτα(%)
1.Συζητήσεις για παραδόσεις και πιστεύω διαφορετικών εθνοτήτων οδηγούν σε διαφωνίες και διχόνοια μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών.	5.5	36.8	30.2	23.6	3.8
2.Τα παιδιά θα πρέπει κυρίως να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς της ίδιας εθνικότητας και με το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο.	30.2	53.8	11.5	3.8	0.5
3.Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν τα σχέδια μαθημάτων τους ώστε να αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών της τάξης.	2.2	18.1	24.7	43.4	11.5
4.Τα μαθήματα και τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να περιλαμβάνουν τις συνεισφορές των περισσότερων, αν όχι όλων, των πολιτισμών στην κοινωνία μας.	2.2	18.7	18.1	51.1	9.9

5.Είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνονται οι οπτικές γωνίες διαφορετικών ομάδων, ενώ διδάσκονται στοιχεία για την ιστορία που είναι κοινή σε όλους τους μαθητές.	3.3	5.5	12.1	67.0	12.1
6.Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιράζονται πολιτισμικές διαφορές όπως στη διατροφή τους, την οικογενειακή τους ζωή και τις παραδόσεις τους.	1.1	2.7	7.1	66.5	22.5
7.Μπορώ να εντοπίσω σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάψουν τους μαθητές που είναι διαφορετικοί.	0	7.7	19.2	64.3	8.8
8.Μπορώ να αναλύσω το εκπαιδευτικό μας υλικό για να εντοπίσω στερεότυπα ή προκατειλημμένο περιεχόμενο.	0.5	9.3	25.8	57.7	6.6
9.Μπορώ να εντοπίσω λύσεις σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε μία τάξη ως αποτέλεσμα της	0	0	16.5	73.6	9.9

διαφορετικότητας των μαθητών.					
10.Μπορώ να προσαρμόσω τις διδακτικές μεθόδους μου ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής μου τάξης.	0.5	4.9	15.4	59.9	19.2
11.Μπορώ να αναπτύξω υλικό κατάλληλο για την πολυπολιτισμική τάξη.	1.1	7.1	14.8	63.7	13.2
12.Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να εξετάσουν τις δικές τους προκαταλήψεις.	0.5	3.8	24.2	62.6	8.8
13.Μπορώ να κάνω τους μαθητές μου διαφορετικών εθνικοτήτων να συνεργαστούν	0.5	0.5	12.1	69.8	17.0

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις πολυπολιτισμικής επάρκειας.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές τους αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (47.3%) υιοθετούν την άποψη ότι η αποδοχή και η συνεργασία μεταξύ όλων των ατόμων μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή διαπολιτισμικών προβλημάτων. Παράλληλα ένα σημαντικό ποσοστό (24.7%) περίπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων, αναγνωρίζει ότι ορισμένες ομάδες ενδέχεται να χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη. Αντίθετα χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται σε απόψεις που δίνουν έμφαση στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας ή στην αναγνώριση συνεισφορών κάθε ομάδας.

Επιλέξτε τη θέση που αντιπροσωπεύει περισσότερο τις βασικές σας προσωπικές πεποιθήσεις για ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.	Απαντήσεις(%)
A: Αν κάθε άτομο μάθαινε να αποδέχεται και να συνεργάζεται με όλους τους ανθρώπους, δεν θα υπήρχαν διαπολιτισμικά προβλήματα.	86 (47.3%)
B: Αν όλες οι ομάδες ανθρώπων συνέβαλλαν στο κοινό καλό χωρίς να διεκδικούν ιδιαίτερη αναγνώριση, θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε μια ενοποιημένη κοινωνία.	26 (14.3%)
Γ: Όλες οι πολιτισμικές ομάδες έχουν το δικαίωμα να διατηρούν τη δική τους ταυτότητα.	17 (9.3%)
Δ: Όλες οι πολιτισμικές ομάδες θα πρέπει να αναγνωρίζονται για τα δυνατά τους σημεία και τις συνεισφορές τους.	8 (4.4%)
Ε: Ορισμένες ομάδες μπορεί να χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη ώστε να επιτύχουν ίση μεταχείριση προτού μπορέσουμε να επιτύχουμε τους στόχους μιας δημοκρατικής κοινωνίας.	45 (24.7%)

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για την αντίληψη της εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαφορετικότητα.

Παράλληλα ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (24,7%), περίπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων, αναγνωρίζει ότι ορισμένες ομάδες ενδέχεται να χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική ισότητα, στοιχείο που συνδέεται με πιο σύγχρονες αντιλήψεις κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Αντίθετα, χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται σε απόψεις που δίνουν έμφαση στη διατήρηση της

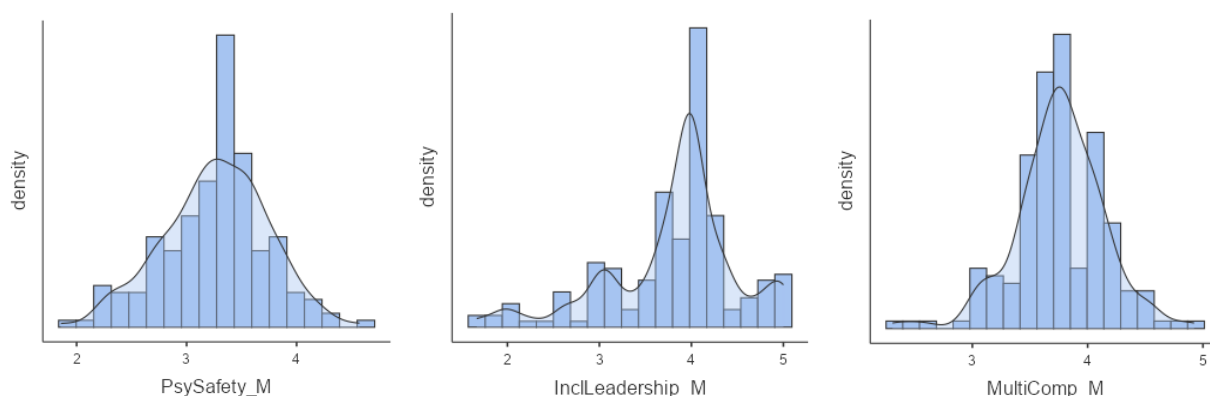
πολιτισμικής ταυτότητας ή στην αναγνώριση των ιδιαίτερων συνεισφορών κάθε ομάδας. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι διαφοροποιημένες προσεγγίσεις της πολιτισμικής ετερότητας εμφανίζονται λιγότερο κυρίαρχες στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Οι αντιλήψεις αυτές προσφέρουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και την πολυπολιτισμική επάρκεια.

4.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΕΛΕΓΧΩΝ

Πριν την εφαρμογή των στατιστικών ελέγχων, θα πρέπει να εξεταστεί η κανονικότητα των κατανομών των βασικών μεταβλητών της έρευνας, για να καθοριστεί η καταλληλότητα χρήσης παραμετρικών στατιστικών ελέγχων (Field, 2018). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Shapiro-Wilk, καθώς και με την εξέταση των δεικτών ασυμμετρίας και κύρτωσης και τη γραφική απεικόνιση των κατανομών (Shapiro & Wilk, 1965).

Συνολικά οι μέσες τιμές κυμαίνονται από 3.26 μέχρι 3.88 με σχετικά περιορισμένες τυπικές αποκλίσεις (SD από 0.36 έως 0.70) γεγονός που υποδηλώνει συγκέντρωση των απαντήσεων γύρω από τις κεντρικές τιμές (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας έδειξαν διαφοροποιημένη εικόνα μεταξύ των μεταβλητών.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, για τις διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας (συναισθήματα, στάσεις, ανησυχίες και αυτο-αποτελεσματικότητα), τα αποτελέσματα του ελέγχου Shapiro-Wilk ήταν στατιστικά σημαντικά σε όλες τις περιπτώσεις ($p < 0.001$) γεγονός που υποδηλώνει απόκλιση των κατανομών από την κανονική κατανομή. Οι δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης κινούνται σε σχετικά περιορισμένα επίπεδα, ωστόσο ο έλεγχος κανονικότητας παραμένει στατιστικά σημαντικός.



Διάγραμμα 6: Ιστογράμματα με καμπύλη κανονικότητας για την ψυχολογική ασφάλεια, τη συμπεριληπτική ηγεσία και την πολυπολιτισμική επάρκεια

Σχετικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας, η ψυχολογική ασφάλεια ($p=0.108$) και η αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών ($p=0.171$) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή ($p>0.05$). Αντίθετα η συμπεριληπτική ηγεσία ($p<0.001$) και η συνολική πολυπολιτισμική επάρκεια ($p=0.002$) εμφανίζουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα (Διάγραμμα 6).

Συνολικά τα αποτελέσματα του Shapiro Wilk δείχνουν ότι δεν ακολουθούν όλες οι μεταβλητές της έρευνας κανονική κατανομή. Δεδομένου του σχετικά μεγάλου μεγέθους του δείγματος ($N=182$) και σε συνδυασμό με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης που στις περισσότερες μεταβλητές κυμαίνονται σε αποδεκτά επίπεδα, επιτρέπεται η περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων με προσοχή ως προς την επιλογή των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων (Field, 2018).

Μεταβλητή	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk W	Shapiro-Wilk (p)
Ψυχολογική ασφάλεια (PsySafety_M)	-0.200	-0.0425	0.988	0.108
Ηγεσία/Συμπεριληπτική ηγεσία(InclLeadership_M)	-0.823	0.885	0.928	<0.001
Αυτο-αποτελεσματικότητα-συνολική(MultiComp_M)	-0.365	1.530	0.975	0.002
Αντιλαμβανόμενη ένταξη (InclStudents_M)	0.0778	-0.099	0.989	0.171
Συναισθήματα (MC_Emotions_M)	-0.089	-0.232	0.963	<0.001
Στάσεις (MC_Attitudes_M)	-0.731	0.800	0.928	<0.001
Ανησυχίες (MC_Concerns_M)	-0.359	0.731	0.928	<0.001
Αυτο-αποτελεσματικότητα (MC_SelfEfficacy_M)	-0.359	0.869	0.938	<0.001

Πίνακας 6: Έλεγχος κανονικότητας των βασικών μεταβλητών της έρευνας ($N=182$)

Πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις συσχέτισης Spearman με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της εμπειρίας τους με αλλόγλωσσους μαθητές με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται στατιστικά με την ψυχολογική ασφάλεια, την πολυπολιτισμική επάρκεια και την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών ($p > 0.05$). Ωστόσο, καταγράφηκε ασθενής αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της αντιλαμβανόμενης συμπεριληπτικής ηγεσίας ($\rho = 0.159$, $p = 0.032$).

Παράλληλα, η εμπειρία τους με αλλόγλωσσους μαθητές (όσοι είχαν) φάνηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με την ψυχολογική ασφάλεια ($\rho = 0.219$, $p = 0.014$).

Αντίθετα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της εμπειρίας με αλλόγλωσσους μαθητές και της συμπεριληπτικής ηγεσίας, της πολυπολιτισμικής επάρκειας και της αντιλαμβανόμενης ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών ($p > 0.05$).

4.5. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση που ακολουθεί αποσκοπεί στη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ ψυχολογικής ασφάλειας, της συμπεριληπτικής ηγεσίας, της πολυπολιτισμικής επάρκειας/ αποτελεσματικότητας και της αντιλαμβανόμενης ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς και στη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων με βάση δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Για τη διερεύνηση των βασικών μεταβλητών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (ρ) λόγω μερικής απόκλισης των δεδομένων από την κανονική κατανομή. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = 0.05$.

4.5.1. Σχέση ψυχολογικής ασφάλειας και ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών.

Διαπιστώθηκε μέτρια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογικής ασφάλειας και της αντιλαμβανόμενης ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών ($\rho = 0.330$, $p < 0.001$, $N = 182$).

4.5.2. Σχέση συμπεριληπτικής ηγεσίας και ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών (αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών).

Η ανάλυση έδειξε μέτρια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συμπεριληπτικής ηγεσίας και αντιλαμβανόμενης ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών ($\rho = 0.323$, $p < 0.001$, $N = 182$).

4.5.3. Σχέση σχολικής/συμπεριληπτικής ηγεσίας και ψυχολογική ασφάλειας των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική μεταξύ της συμπεριληπτικής ηγεσίας και της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών ($\rho=0.432$, $p<0.001$, $N=182$)

4.5.4. Σχέση πολυπολιτισμικής επάρκειας/στάσεις και ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών.

Η συνολική πολιτισμική επάρκεια δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών ($\rho=0.008$, $p=0.910$, $N=182$). Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι επιμέρους διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι καμία από τις διαστάσεις (συναισθήματα, στάσεις, ανησυχίες και αυτο-αποτελεσματικότητα) δεν συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών ($p>0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

4.5.5. Αποτύπωση διοικητικών πρακτικών συμπεριληπτικής ηγεσίας.

Το ερώτημα αυτό διερευνήθηκε περιγραφικά, μέσω της ανάλυσης μέσων όρων των επιμέρους δηλώσεων της κλίμακας συμπεριληπτικής ηγεσίας. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη αποτύπωση του βαθμού στον οποίο συγκεκριμένες διοικητικές πρακτικές και συμπεριφορές ηγεσίας γίνονται αντιληπτές ως παρούσες στη σχολική μονάδα.

Οι μέσοι όροι των επιμέρους δηλώσεων κυμαίνονται από 3.53 έως 3.93. Υψηλότεροι μέσοι όροι καταγράφονται και σε δηλώσεις που σχετίζονται με την ανοιχτότητα της σχολικής ηγεσίας στην επικοινωνία, τη διαθεσιμότητα για υποστήριξη εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνση συνεργασίας. Αντίθετα, χαμηλότεροι μέσοι όροι παρατηρούνται σε πρακτικές που σχετίζονται με πιο ενεργητικές συστηματικές παρεμβάσεις στη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

4.5.6. Συμπληρωματική ανάλυση: Μερική συσχέτιση συμπεριληπτικής ηγεσίας και ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών;

Πραγματοποιήθηκε επιπλέον μερική συσχέτιση Spearman προκειμένου να εξεταστεί η σχέση της συμπεριληπτικής ηγεσίας και της αντιλαμβανόμενης ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, ελέγχοντας την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση παραμένει θετική και στατιστικά σημαντική ($\rho=0.212$, $p=0.004$, $N=182$) αν και μειωμένη σε σχέση με την αρχική συσχέτιση.

4.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, διατυπώθηκαν συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις (ΕΥ), οι οποίες αφορούν τις σχέσεις μεταξύ της ψυχολογικής ασφάλειας, της συμπεριληπτικής ηγεσίας, της πολυπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της αντιλαμβανόμενης ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών. Ο έλεγχος υποθέσεων πραγματοποιήθηκε μέσω μη παραμετρικών αναλύσεων συσχέτισης Spearman (ρ) λόγω της μερικής απόκλισης των μεταβλητών από την κανονική κατανομή, όπως αυτή προέκυψε από τον έλεγχο Shapiro-Wilk.

ΕΥ1: Η ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών.

Ο έλεγχος της υπόθεσης έγινε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Spearman, ο οποίος έδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($\rho=0.330$, $p<0.001$) οπότε η υπόθεση επιβεβαιώνεται.

ΕΥ2: Η συμπεριληπτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Ο έλεγχος συντελεστή συσχέτισης Spearman έδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($\rho=0.323$, $p<0.001$) οπότε η υπόθεση επιβεβαιώνεται.

ΕΥ3: Η συμπεριληπτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση συσχέτισης Spearman έδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($\rho=0.432$, $p<0.001$) γεγονός που οδηγεί στην επιβεβαίωση της υπόθεσης.

ΕΥ4: Η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Ο έλεγχος της παρούσας υπόθεσης πραγματοποιήθηκε μέσω συσχέτισης Spearman μεταξύ της συνολικής πολυπολιτισμικής επάρκειας και της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\rho=0.008$, $p=0.910$) οδηγώντας στη μη επιβεβαίωση της υπόθεσης.

Έγινε έλεγχος των επιμέρους διαστάσεων της πολυπολιτισμικής επάρκειας (συναισθήματα, στάσεις, ανησυχίες και αυτο-αποτελεσματικότητα). Δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών ($p>0.05$).

EY5: Η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με τις στάσεις τους απέναντι στη διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον.

Η υπόθεση ελέγχθηκε μέσω αναλύσεων συσχέτισης Spearman μεταξύ της διάστασης των στάσεων και των επιμέρους διαστάσεων της πολυπολιτισμικής επάρκειας. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις των στάσεων με τα συναισθήματα ($\rho=0.470, p<0.001$), την αυτο-αποτελεσματικότητα ($\rho=0.247, p<0.001$) και τις ανησυχίες ($\rho=0.272, p<0.001$). Με βάση τα παραπάνω, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται.

EY6: Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη πολυπολιτισμική επάρκεια τείνουν να υιοθετούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχέτισης - σχέση στάσεις με συναισθηματική εμπλοκή ($\rho=0.470, p<0.001$), σχέση στάσεις με αυτο-αποτελεσματικότητα ($\rho=0.247, p<0.001$), σχέση στάσεις με ανησυχίες ($\rho=0.272, p<0.001$) -δείχνουν ότι υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εμπλοκής και αυτο-αποτελεσματικότητας χαμηλότερα επίπεδα ανησυχιών συνδέονται επίσης με θετικότερες στάσεις. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης εμπλέκονται συναισθηματικά στη μαθησιακή διαδικασία και δεν αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα με φόβο ή ανασφάλεια. Επομένως η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται σε συσχετιστικό επίπεδο.

EY7: Η συμπεριληπτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, ακόμη και όταν ελέγχεται η ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών.

Η υπόθεση αυτή αρχικά ελέγχθηκε μέσω συμπληρωματικής ανάλυσης. Αρχικά, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ συμπεριληπτικής ηγεσίας και ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, η οποία αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική ($\rho=0.323, p<0.001$). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μερική συσχέτιση Spearman η οποία έδειξε ότι η σχέση αυτή παραμένει στατιστικά σημαντική ακόμη και όταν ελέγχεται η ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών ($\rho=0.212, p=0.004$), επομένως η υπόθεση επιβεβαιώνεται.

4.7. ΣΥΝΟΨΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα βασικά αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση εστίασε στις σχέσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας, ψυχολογική ασφάλεια στο χώρο εργασίας, τη σχολική/συμπεριληπτική

ηγεσία, πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών και αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών. Το δείγμα, 182 συμμετέχοντες, αποτελείται κυρίως από έμπειρους εκπαιδευτικούς με ουσιαστική επαφή με πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, γεγονός που προσδίδει αξιοπιστία στα ευρήματα.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων (δηλαδή της εσωτερικής τους συνέπειας) χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Cronbach's α και McDonald's ω . Οι περισσότερες κλίμακες παρουσίασαν ικανοποιητικούς έως υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας, ενώ η κλίμακα ψυχολογικής ασφάλειας παρουσίασε χαμηλότερους δείκτες σε σχέση με τις υπόλοιπες.

Για τις βασικές μεταβλητές υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά (μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Οι μέσοι όροι των βασικών μεταβλητών κυμάνθηκαν σε μεσαία έως υψηλά επίπεδα. Παράλληλα, παρουσιάστηκαν κατανομές απαντήσεων (%) ανά ερώτηση για τις κλίμακες ψυχολογικής ασφάλειας, συμπεριληπτικής ηγεσίας, πολυπολιτισμικής επάρκειας και αντιλαμβανόμενης ένταξης, με διαφοροποιήσεις μεταξύ επιμέρους δηλώσεων.

Οι περιγραφικές αναλύσεις έδειξαν ότι οι βασικές μεταβλητές κινούνται σε μεσαία έως υψηλά επίπεδα με τις απαντήσεις να συγκεντρώνονται κοντά στις μεσαίες τιμές των κλιμάκων. Όσο αφορά τις επιμέρους δηλώσεις οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον ως σχετικά υποστηρικτικό, τόσο σε επίπεδο συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων όσο και σε επίπεδο διοικητικών πρακτικών. Παράλληλα καταγράφονται διαφοροποιήσεις σε ζητήματα που αφορούν τη συστηματική εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και την αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών (Shapiro-Wilk).

Δεδομένο ότι ορισμένες μεταβλητές παρουσίασαν απόκλιση από την κανονική κατανομή, επιλέχθηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (ρ), ο οποίος λαμβάνει τιμές από -1 έως +1 και δείχνει την κατεύθυνση και την ένταση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών. Η στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων αξιολογήθηκε μέσω της τιμής p (p -value) με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$.

Αντίθετα η συνολική πολυπολιτισμική επάρκεια δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, οι επιμέρους διαστάσεις της πολυπολιτισμικής επάρκειας (συναισθήματα, στάσεις,

ανησυχίες, αυτο-αποτελεσματικότητα) δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την αντιλαμβανόμενη ένταση.

Πραγματοποιήθηκε μερική συσχέτιση Spearman μεταξύ της συμπεριληπτικής ηγεσίας και αντιλαμβανόμενης ένταξης, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση παρέμεινε στατιστικά σημαντική.

Εξετάστηκαν επιπρόσθετα και οι σχέσεις μεταξύ δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών και βασικών μεταβλητών. Η επαγγελματική εμπειρία εμφάνισε περιορισμένη σχέση με την αντιλαμβανόμενη συμπεριληπτική ηγεσία, ενώ η εμπειρία με αλλόγλωσσους μαθητές εμφάνισε θετική σχέση με την ψυχολογική ασφάλεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η ερμηνεία των βασικών αποτελεσμάτων της έρευνας σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Στόχος δεν είναι η επανάληψη των αποτελεσμάτων αλλά η ουσιαστική ερμηνεία και κατανόηση του τι δείχνουν στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Η ερμηνεία γίνεται με προσοχή, καθώς τα ευρήματα της έρευνας είναι συσχετιστικά και δεν επιτρέπουν αιτιώδεις διαπιστώσεις.

Πριν από την ερμηνεία των βασικών συσχετίσεων, κρίνεται σκόπιμο να ληφθούν υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς αυτά συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με σημαντική επαγγελματική εμπειρία και πολυετή παρουσία στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει άμεση εμπειρία εργασίας με αλλόγλωσσους μαθητές ή σε μεικτές τάξεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά υποδηλώνουν ότι οι απόψεις που καταγράφονται προέρχονται από εκπαιδευτικούς με ουσιαστική έκθεση στις προκλήσεις της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας. Παράλληλα, η παρουσία εκπαιδευτικών με διοικητικούς ρόλους στο δείγμα επιτρέπει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων όχι μόνο από την οπτική της τάξης, αλλά και από τη σκοπιά της σχολικής οργάνωσης και ηγεσίας. Ωστόσο, η σύνθεση του δείγματος ενδέχεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ζητήματα συμπερίληψης και ηγεσίας, στοιχείο που λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας αφορά τη θετική σχέση μεταξύ της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών και της αντιλαμβανόμενης ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει τη σημασία του ψυχολογικού κλίματος μέσα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και τη σύνδεση του με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη διαδικασία ένταξης μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν προβληματισμούς, απόψεις, να αναγνωρίσουν δυσκολίες και να ζητήσουν υποστήριξη χωρίς φόβο αρνητικής αξιολόγησης τείνουν να αντιλαμβάνονται την ένταξη ως πιο λειτουργική και εφικτή διαδικασία.

Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναγνωρίζει την ψυχολογική ασφάλεια ως βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύει τη συνεργασία, την ανταλλαγή πρακτικών και τη συλλογική αντιμετώπιση σύνθετων παιδαγωγικών προκλήσεων, όπως η διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερογένειας (Edmondson & Lei, 2014· Edmondson, 2018). Υπό αυτή την οπτική, η ψυχολογική ασφάλεια δεν περιορίζεται στο ατομικό επίπεδο, αλλά αποτελεί στοιχείο της ευρύτερης σχολικής κουλτούρας.

Τα συμπληρωματικά ευρήματα δείχνουν ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών με αλλόγλωσσους μαθητές σχετίζεται θετικά με την ψυχολογική τους ασφάλεια, χωρίς ωστόσο να συνδέεται άμεσα με την πολυπολιτισμική επάρκεια ή την αντιλαμβανόμενη ένταξη. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι η εμπειρία συμβάλλει κυρίως στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης ασφάλειας των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας υποστηρικτικά αλλά όχι επαρκώς από μόνη της για την προώθηση της σχολικής συμπερίληψης.

Ιδιαίτερα σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της συμπεριληπτικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συμπεριληπτική ηγεσία σχετίζεται τόσο με την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών όσο και με την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν την καθοριστική συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωσή του σχολικού κλίματος και των παιδαγωγικών πρακτικών (Kidd, 2011· Ainscow & Sandill, 2010).

Επιπλέον το εύρημα ότι η σχέση μεταξύ συμπεριληπτικής ηγεσίας και ένταξης παραμένει στατιστικά σημαντική ακόμη και όταν λαμβάνεται υπόψη η ψυχολογική ασφάλεια υποδηλώνει ότι η σχολική ηγεσία διατηρεί ένα αυτόνομο ρόλο στη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, πέρα από την έμμεση επίδραση της πολιτισμικής

διαφορετικότητας, πέρα από την έμμεση επίδρασης της μέσω του ψυχολογικού κλίματος (Bell et al., 2003).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η συνολική πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να σχετίζεται άμεσα με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, γεγονός που διαφοροποιείται από μελέτες που αναδεικνύουν την πολυπολιτισμική επάρκεια ως βασικό παράγοντα ένταξης (Banks, 2015). Η διαφοροποίηση μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα της πολυδιάστατης φύσης της ένταξης, η οποία επηρεάζεται όχι μόνο από ατομικές δεξιότητες και στάσεις, αλλά και από οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα, οι διαθέσιμοι πόροι και οι διοικητικές πρακτικές (Hadjisoteriou & Angelides, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το γεγονός ότι η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αν και αξιολογείται σε σχετικά υψηλά επίπεδα, δεν συνδέεται άμεσα με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η ύπαρξη γνώσεων, δεξιοτήτων ή θετικών στάσεων δεν μεταφράζεται αυτομάτως σε αίσθηση επιτυχημένης ένταξης, εάν δεν υποστηρίζεται από ένα ευρύτερο σχολικό περιβάλλον που ενισχύει τη συνεργασία, την ασφάλεια και τη συλλογική ευθύνη. Με τον τρόπο αυτό, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ένα κρίσιμο χάσμα μεταξύ ατομικής επάρκειας και οργανωσιακής πρακτικής, το οποίο φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη εμπειρία της σχολικής συμπερίληψης.

Η ανάλυση των επιμέρους διαστάσεων της πολυπολιτισμικής επάρκειας προσφέρει μια πιο διαφοροποιημένη εικόνα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα συνδέονται θετικά με τη συναισθηματική εμπλοκή, την αυτο-αποτελεσματικότητα και με χαμηλότερα επίπεδα ανησυχιών, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σημασία των στάσεων και της αίσθησης επάρκειας στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων (Guyton & Wesche, 2005). Παράλληλα, το γεγονός ότι χαμηλότερα επίπεδα ανησυχιών συνδέονται με πιο θετικές στάσεις ενισχύει την άποψη ότι η διαφορετικότητα γίνεται ευκολότερα αποδεκτή όταν δεν βιώνεται ως απειλή ή πηγή ανασφάλειας (Bandura, 1997).

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών αποτελεί μία σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Η ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών, η συμπεριληπτική ηγεσία και οι στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα συνθέτουν ένα δυναμικό πλαίσιο που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και εφαρμόζεται η σχολική συμπερίληψη. Η ταυτόχρονη ενίσχυση του σχολικού

κλίματος, της σχολικής ηγεσία και της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως κρίσιμη προϋπόθεση για την ουσιαστική προώθηση της συμπερίληψης, εύρημα που συνάδει με προσεγγίσεις που υπογραμμίζουν τη σημασία της επαγγελματικής εμπειρίας και της υποστήριξης σε απαιτητικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Day & Gu, 2010).

5.2. ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη μελέτη της σχολικής συμπερίληψης, εξετάζοντας συνδυαστικά τη σχέση μεταξύ ψυχολογικής ασφάλειας, συμπεριληπτικής ηγεσίας, πολυπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η συμβολή της έγκειται στο γεγονός ότι προσεγγίζει την ένταξη όχι ως αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου παράγοντα, αλλά ως δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση ατομικών, διαπροσωπικών και οργανωσιακών παραμέτρων.

Σε θεωρητικό επίπεδο, τα ευρήματα ενισχύουν τη συζήτηση γύρω από τον ρόλο του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερογένειας, αναδεικνύοντας την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που συνδέεται με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα υποστηρίζει προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη συμπερίληψη ως συλλογική και οργανωσιακή διαδικασία και όχι αποκλειστικά ως ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη θεωρητική συμβολή αποτελεί η ανάδειξη του αυτόνομου ρόλου της συμπεριληπτικής ηγεσίας, η οποία φαίνεται να επηρεάζει την ένταξη πέρα από τη διαμεσολάβηση του ψυχολογικού κλίματος.

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στον συνδυασμό ατομικών (ψυχολογική ασφάλεια, στάσεις, αυτο-αποτελεσματικότητα) και οργανωσιακών παραγόντων (συμπεριληπτική ηγεσία) στο ίδιο ερμηνευτικό πλαίσιο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η σχολική συμπερίληψη δεν μπορεί να προσεγγιστεί μονοδιάστατα, ούτε ως ζήτημα προσωπικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ούτε ως αποκλειστικό αποτέλεσμα διοικητικών πρακτικών. Αντίθετα, αναδεικνύεται ως αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολικού κλίματος, ηγεσίας και επαγγελματικής αυτοπεποίθησης, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στον θεωρητικό προβληματισμό γύρω από την πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας μια διαφοροποιημένη

προσέγγιση που αναδεικνύει τις επιμέρους διαστάσεις της. Το εύρημα ότι η συνολική πολυπολιτισμική επάρκεια δεν σχετίζεται άμεσα με την ένταξη, ενώ συγκεκριμένες διαστάσεις της συνδέονται με στάσεις και ρεαλιστική κατανόηση της ένταξης ως πολυπαραγοντικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερη αξία της έρευνας έγκειται στο εμπειρικό της πλαίσιο, καθώς τα δεδομένα προέρχονται από εκπαιδευτικούς με ουσιαστική εμπειρία σε σχολικά περιβάλλοντα που επηρεάζονται από σύγχρονες μεταναστευτικές εξελίξεις. Με τον τρόπο αυτό, η μελέτη αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και ερμηνεύουν τη σχολική συμπερίληψη στην καθημερινή πρακτική, καλύπτοντας ένα ερευνητικό κενό στη σχετική βιβλιογραφία.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τη σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που ενισχύουν το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, την ανοιχτή επικοινωνία και τη συνεργασία. Παράλληλα, προσφέρουν τεκμηριωμένες κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων που εστιάζουν όχι μόνο στη γνώση, αλλά και στην ενίσχυση των στάσεων και της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει μια ενοποιημένη και εμπειρικά τεκμηριωμένη προσέγγιση της σχολικής συμπερίληψης, αναδεικνύοντας κρίσιμους παράγοντες που μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στη θεωρητική συζήτηση όσο και στην εκπαιδευτική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, με έμφαση στην ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών, τη συμπεριληπτική ηγεσία και την πολυπολιτισμική επάρκεια. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν μια πολυδιάστατη εικόνα της σχολικής συμπερίληψης, μέσα από την οποία φανερό ότι η ένταξη επηρεάζεται τόσο από ατομικούς όσο και από οργανωσιακούς παράγοντες.

Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς να εκφράζουν απόψεις, να αναγνωρίζουν δυσκολίες και να ζητούν υποστήριξη,

τείνουν να αντιμετωπίζουν τη διαδικασία ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών ως πιο εφικτή και λειτουργική. Η ψυχολογική ασφάλεια αναδεικνύεται έτσι ως κρίσιμο στοιχείο της σχολικής κουλτούρας και όχι απλώς ως ατομικό χαρακτηριστικό.

Παράλληλα, ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται ο ρόλος της συμπεριληπτικής ηγεσίας. Η συμπεριληπτική ηγεσία σχετίζεται τόσο με την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, όσο και με την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών, ενώ διατηρεί τη σημασία της ακόμη και όταν λαμβάνεται υπόψη το ψυχολογικό κλίμα. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν τη συνεργασία και τη συμπερίληψη, επηρεάζοντας ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πρακτική.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω διαπιστώσεις, η συνολική πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να συνδέεται άμεσα με την αντιλαμβανόμενη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ένταξη δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις ατομικές δεξιότητες ή γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά διαμορφώνεται μέσα σε ένα ευρύτερο σχολικό και θεσμικό πλαίσιο. Ωστόσο, η ανάλυση των επιμέρους διαστάσεων της πολυπολιτισμικής επάρκειας ανέδειξε τη σημασία των στάσεων, της συναισθηματικής εμπλοκής και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στοιχεία που φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα.

Τέλος, τα συμπληρωματικά ευρήματα σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία δείχνουν ότι η εμπειρία, είτε γενικά είτε ειδικά με αλλόγλωσσους μαθητές, δεν επαρκεί από μόνη της για να ενισχύσει την πολυπολιτισμική επάρκεια ή την ένταξη. Φαίνεται όμως να συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας υποστηρικτικά στο σχολικό πλαίσιο. Συνολικά, τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σχολική συμπερίληψη ως μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί συνδυασμένες παρεμβάσεις στο επίπεδο του σχολικού κλίματος, της ηγεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών.

6.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ

Παρά τη συμβολή της παρούσας μελέτης, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί που ενδέχεται να επηρεάζουν την ερμηνεία των ευρημάτων.

Αρχικά, η επιλογή του δείγματος της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας και όχι με τυχαία δειγματοληψία, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα

γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών. Παράλληλα, τα δεδομένα βασίστηκαν σε αυτοαναφορικές απαντήσεις, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζονται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, ο διατομεακός σχεδιασμός της έρευνας δεν επιτρέπει τη διατύπωση αιτιωδών συμπερασμάτων, αλλά μόνο τη διερεύνηση συσχετισμών μεταξύ των μεταβλητών. Ακόμη, η εμπειρία των εκπαιδευτικών με αλλόγλωσσους μαθητές εξετάστηκε αποκλειστικά σε ποσοτικό επίπεδο, χωρίς να διερευνηθούν ποιοτικά οι τρόποι με τους οποίους αυτή η εμπειρία μεταφράζεται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ή επηρεάζει τις στάσεις τους.

Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην οπτική των εκπαιδευτικών και δεν περιλαμβάνει τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών ή των οικογενειών τους, οι οποίες θα μπορούσαν να προσφέρουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διαδικασίας ένταξης.

Τέλος, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν και προσαρμόστηκαν συγκεκριμένα ερωτήματα από υφιστάμενα έγκυρα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία μεταφράστηκαν και διατυπώθηκαν κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στο ερευνητικό πλαίσιο και στο σχολικό περιβάλλον της μελέτης. Παρότι δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σαφήνεια και τη νοηματική αντιστοιχία των ερωτήσεων, η διαδικασία αυτή ενδέχεται να επηρέασε σε κάποιο βαθμό τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων με άλλες μελέτες που χρησιμοποίησαν τα πρωτότυπα εργαλεία στο σύνολο τους.

6.3. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης με τη χρήση μεγαλύτερων και πιο αντιπροσωπευτικών δειγμάτων, καθώς και με την εφαρμογή διαφορετικής μεθόδου δειγματοληψίας. Παράλληλα, η αξιοποίηση ποιοτικών ή μικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα μπορούσε να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο η πολυπολιτισμική επάρκεια και η σχολική ηγεσία επηρεάζουν την ένταξη στην εκπαιδευτική πράξη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση παρεμβατικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας και της συμπεριληπτικής ηγεσίας, καθώς και η εξέταση της επίδρασης τους στη σχολική συμπερίληψη σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν στη χρήση πλήρως σταθμισμένων εργαλείων ή στη

συγκριτική αξιολόγηση διαφορετικών εκδοχών ερευνητικών εργαλείων, προκειμένου να ενισχυθεί η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του φαινομενικού χάσματος μεταξύ της πολυπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της αντιλαμβανόμενης ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών. Παρότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να διαθέτουν θετικές στάσεις, συναισθηματική εμπλοκή και αίσθηση επάρκειας απέναντι στη διαφορετικότητα, τα στοιχεία αυτά δεν μεταφράζονται αυτόματα σε αντιλαμβανόμενη ένταξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι ατομικές στάσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται (ή όχι) σε συλλογικές πρακτικές ένταξης, εξετάζοντας το σχολικό κλίμα, την ηγεσία, τις οργανωσιακές δομές και τους διαθέσιμους πόρους. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η πολυπολιτισμική επάρκεια ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και επηρεάζει ουσιαστικά τη σχολική συμπερίληψη.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω διερεύνηση θεσμικών και συστημικών παραγόντων. Όπως οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι δομές υποστήριξης, ώστε να κατανοηθεί πληρέστερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και εφαρμόζεται η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Κοσμά, Β. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα ελληνικά νηπιαγωγεία* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλάχου, Χ.-Π. (2023). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διδακτική πράξη* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. (χ.χ.). *Οργανωσιακή συμπεριφορά και ηγεσία: Σχέδιο μαθήματος*. Υπουργείο Εσωτερικών.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2019). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Αθήνα: Τζιόλα.
- Μπόθος, Κ. (2021). *Η ψυχολογική ασφάλεια των εργαζομένων και η άνθησή τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σαμαρά, Β. (2020). *Επαγγελματική εξουθένωση και οργανωσιακή σιωπή: Η σχέση τους με τη σωματική και ψυχική υγεία στο νοσηλευτικό προσωπικό* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σταυρούλα, Μ. Σ. (2018). *Η πράξη της διαπολιτισμικής ηγεσίας από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων: Μοντέλα ηγεσίας – αποτελεσματική διοίκηση, επικοινωνία και λήψη αποφάσεων* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρήστου, Ε. (2025). *Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου.
- Ψαρρού, Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΗ

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>

- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Athanasopoulou, A., Tsitsas, G., Psalti, A., Yiotsidi, V., & Kounenou, K. (2018). Greek teachers' attitude towards multiculturalism: Psychometric properties of the Teacher Multicultural Attitudes Survey Scale (TMAS). *Creative Education*, 9, 2525–2533. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.915191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. EPPI-Centre, Social Science Research Institute, University of London.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). The Effect of Learning-Centred Leadership and Teacher Trust on Teacher Professional Learning: Evidence from a Centralised Education System. *Professional Development in Education*, 49(5), 925–937. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879234>
- Bellibaş, M. Ş., Ryskulueva, F., Levin, J., & Pietsch, M. (2024). A safe space and leadership matter for innovation: Exploring the role of psychological safety in the relationship between transformational leadership and innovation radicalness in Kyrgyz classrooms. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432241264696>
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools*, 55(7), 867–879. <https://doi.org/10.1002/pits.22130>
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). The effects of principals' communication practices on teachers' emotional distress. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 642–658. <https://doi.org/10.1177/1741143217707453>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). Sage.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive Leadership and Employee Involvement in Creative Tasks in the Workplace: The Mediating Role of Psychological Safety. *Creativity Research Journal*, 22, 250–260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Constantinou, P., Eliophotou Menon, M., & Michael, D. (2025). Investigating the impact of transformational school leadership: Teacher perceptions and the role of leadership training programs. *Education Sciences*, 15(11), 1495. <https://doi.org/10.3390/educsci15111495>
- Cummins, J. (2016). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (Encyclopedia of Language and Education). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_8-1

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders influence teaching and learning*. Routledge.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2002). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869–884.
<https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279183>
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B., Ralli, A., Dimakos, I., Karpava, S., Martins, M., Sousa, O., Castro, S., Søndergaard Knudsen, H. B., Donau, P., Haznedar, B., Mikulajová, M., & Gerdzhikova, N. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293–320.
<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Eubanks, D. L., Antes, A. L., Friedrich, T. L., Caughron, J. J., Blackwell, L. V., Bedell-Avers, K. E., & Mumford, M. D. (2010). Criticism and outstanding leadership: An evaluation of leader reactions and critical outcomes. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 365–388.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.003>
- European Commission. (2019). *Education and training monitor 2019*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/709613>
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21–29.
https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0704_4
- Hadjisoteriou, C. (2016). Facing the “challenge”: School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 474–490.
<https://doi.org/10.1177/1741143213502194>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the “challenge”: School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 474–490.
<https://doi.org/10.1177/1741143213502194>
- Hallinger, P. (2017). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362–384. <https://doi.org/10.1177/1741143217694895> (Original work published 2018)

- Hallinger, P., & Lu, J. (2013). Preparing Principals: What Can We Learn from MBA and MPA Programmes? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 435-452. <https://doi.org/10.1177/1741143213485464> (Original work published 2013)
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297> (Original work published 2004)
- Hoy W. K., Miskel C. G. & Tarter C. J. (2013). Educational administration. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- James A. Banks. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of educational research*, 86(4), 1272-1311.
- Khodyakova, N., Serdyuk, N., & Berezhnova, L. (2025). Psychological safety of the individual in the educational environment. *Applied Psychology and Pedagogy*, 10(4), 21–35. <https://doi.org/10.12737/2500-0543-2025-10-4-21-35>
- Kidd, W. (2011). Review of *The principles of educational leadership and management* (2nd ed.), by T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood, and *Theories of educational leadership and management* (4th ed.), by T. Bush. *Management in Education*, 25(3), 131. <https://doi.org/10.1177/0892020611408342>
- Leithwood K. A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*. 2021; 11(8):377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lin, H. (2018). The effect of inclusive leadership on employees' procrastination. *Psychology*, 9(4), 687–700. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.94045>
- Marcucci, D. (2011). Louis Cohen, Lawrence Manion, & Keith Morrison (2011). Research methods in education (7a ed.). New York: Routledge.. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 201-206. Retrieved from <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/97/73>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2003). Speaking up, remaining silent: The dynamics of voice and silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1353–1358. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00383>
- Nemanick, R. (2022). Review of The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth, by A. C. Edmondson. *Personnel Psychology*, 75, 521–523. <https://doi.org/10.1111/peps.12509>

- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Nicos Anastasiou, E., Hubert Faustmann, E., & Iacovos Psaltis, E. (2017). *Education in a Multicultural Cyprus*. Cambridge Scholars Publishing.
- Nieto, S. (2015). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background*. OECD Publishing.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pastoor, L. de Wal. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among refugee youth. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Perry, J. L. (2017). Public service motivation: State of the art and conceptual cleanup. In E. Ongaro & S. Van Thiel (Eds.), *The Palgrave handbook of public administration and management in Europe*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55269-3>
- Priest, R. (2022). Review of *Twenty ways to assess personnel*, by A. Furnham. *Personnel Psychology*, 75, 517–525. <https://doi.org/10.1111/peps.12510>
- Psychological safety for students. (2024). *PsychSafety.com*.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sanduleac, S. (2022). *Securitate psihologică versus siguranță psihologică*. *Studia Universitatis Moldaviae. Științe ale Educației*, 2(97), Article 09. [https://doi.org/10.52388/1812-2566.2022.2\(97\).09](https://doi.org/10.52388/1812-2566.2022.2(97).09)
- Shahid, S., & Din, M. (2021). Fostering psychological safety in teachers: The role of school leadership, team effectiveness, and organizational culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 122–149.
<https://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2021.6317>
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289. <https://doi.org/10.1177/0149206310385943>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P. (2009). Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 70–73. <https://doi.org/10.1177/003172170909100315>
- The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth. (2022). *Personnel Psychology*, 75(2), 521–524.
<https://doi.org/10.1111/peps.12509>

- Theoharis, G., & Scanlan, M. K. (Eds.). (2015). *Leadership for increasingly diverse schools*. New York, NY: Routledge.
- Ukpokodu, O. (2003). Teaching multicultural education from a critical perspective: Challenges and dilemmas. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 17–23.
https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0504_4
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report: Migration, displacement and education*. UNESCO.
- Wildy, H., Sigurðardóttir, S. M., & Faulkner, R. (2014). Leading the small rural school in Iceland and Australia: Building leadership capacity: Building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 104-118.
<https://doi.org/10.1177/1741143213513188> (Original work published 2014)
- Xafakos, E., & Malafantis, K. (2025). Teachers' attitudes and perceptions towards inclusive education and self-efficacy: A quantitative study. *European Journal of Inclusive Education*, 4(1). <https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.147955>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α _ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Ανδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία;

3. Ποιος είναι ο ρόλος σας στο σχολείο;

Εκπαιδευτικός	
Διοικητικό Προσωπικό (διευκρινίστε:)	
Άλλο (διευκρινίστε:)	

4. Εάν είστε Διοικητικό Προσωπικό παρακαλώ διευκρινίστε ποια είναι η θέση εργασίας σας.

5. Έτη προϋπηρεσίας στα σχολεία ως εκπαιδευτικός ή ως διοικητικό προσωπικό.

6. Επίπεδο εκπαίδευσης.

Δίπλωμα	
Πτυχίο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

7. Εμπειρία με αλλόγλωσσους μαθητές ή σε μεικτές τάξεις;

Ναι
Όχι

8. Εάν έχετε απαντήσει Ναι παρακαλώ διευκρινίστε χρόνια υπηρεσίας με αλλόγλωσσους μαθητές.

ΜΕΡΟΣ Β_ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Απαντήστε βάζοντας ☒ στο αντίστοιχο κουτάκι.

1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
-----------------------	------------	---------------------------------	------------	-----------------------

1. Όταν κάποιος κάνει λάθος συχνά του το καταλογίζουν.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

2. Νιώθω άνετα να εκφράζω ανοιχτά τους προβληματισμούς μου.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

3. Συνάδελφοι μερικές φορές απορρίπτουν άλλους λόγω διαφορετικότητας.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4. Νιώθω ασφαλής να παίρνω ρίσκα στη δουλειά μου.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Μου είναι δύσκολο να ζητήσω βοήθεια από τους συναδέλφους μου.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Κανένας συνάδελφος δεν θα υπονόμει σκόπιμα την προσπάθειά μου.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. Όταν συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου οι δεξιότητες και τα talέντα μου εκτιμώνται και αξιοποιούνται.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΜΕΡΟΣ Γ_ ΗΓΕΣΙΑ/ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Απαντήστε βάζοντας ☒ στο αντίστοιχο κουτάκι.

1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
-----------------------	------------	---------------------------------	------------	-----------------------

1. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι ανοιχτός/η στο να ακούει νέες ιδέες.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

2. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι προσεκτικός/ή και εντοπίζει νέες ευκαιρίες για τη βελτίωση των διαδικασιών εργασίας.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

3. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι ανοιχτός/ή στη συζήτηση των επιθυμητών στόχων και νέων τρόπων για την επίτευξή τους.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι διαθέσιμος/η για συζήτηση και καθοδήγηση σχετικά με προβλήματα που έχουμε να αντιμετωπίσουμε.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Ο/Η διευθυντής/ρια αποτελεί μια σταθερή παρουσία, κάποιος που είναι εύκολα διαθέσιμος για όποιον τον χρειάζεται.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι διαθέσιμος για επαγγελματικά ζητήματα για τα οποία θα μπορούσε να ήθελα να ζητήσω τη συμβουλή του/της.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι πρόθυμος/η να ακούσει τα αιτήματα μου.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Ο/Η διευθυντής/ρια με ενθαρρύνει να απευθύνομαι κοντά του για ζητήματα που μπορεί να προκύψουν.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Ο/Η διευθυντής/ρια είναι διαθέσιμος/η για να συζητήσει προβλήματα που εμφανιστούν.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΜΕΡΟΣ Δ_ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Απαντήστε βάζοντας ☒ στο αντίστοιχο κουτάκι.

1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
-----------------------	------------	---------------------------------	------------	-----------------------

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

1. Συζητήσεις για παραδόσεις και πιστεύω διαφορετικών εθνοτήτων οδηγούν σε διαφωνίες και διχόνοια μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
2. Τα παιδιά θα πρέπει κυρίως να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς της ίδιας εθνικότητας και με το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
3. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν τα σχέδια μαθημάτων τους ώστε να αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών της τάξης.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΣΤΑΣΕΙΣ – ΠΙΣΤΕΥΩ

4. Τα μαθήματα και τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να περιλαμβάνουν τις συνεισφορές των περισσότερων, αν όχι όλων, των πολιτισμών στην κοινωνία μας.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
5. Είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνονται οι οπτικές γωνίες διαφορετικών ομάδων, ενώ διδάσκονται στοιχεία για την ιστορία που είναι κοινή σε όλους τους μαθητές.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
6. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιράζονται πολιτισμικές διαφορές όπως στη διατροφή τους, την οικογενειακή τους ζωή και τις παραδόσεις τους.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

7. Μπορώ να εντοπίσω σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάψουν τους μαθητές που είναι διαφορετικοί.
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Μπορώ να αναλύσω το εκπαιδευτικό μας υλικό για να εντοπίσω στερεότυπα ή προκατειλημμένο περιεχόμενο.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Μπορώ να εντοπίσω λύσεις σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε μία τάξη ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας των μαθητών.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

10. Μπορώ να προσαρμόσω τις διδακτικές μεθόδους μου ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής μου τάξης.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

11. Μπορώ να αναπτύξω υλικό κατάλληλο για την πολυπολιτισμική τάξη.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να εξετάσουν τις δικές τους προκαταλήψεις.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

13. Μπορώ να κάνω τους μαθητές μου διαφορετικών εθνικοτήτων να συνεργαστούν.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΜΕΡΟΣ Ε_ΑΝΤΙΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Απαντήστε βάζοντας ☒ στο αντίστοιχο κουτάκι.

1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
-----------------------	------------	---------------------------------	------------	-----------------------

1. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους χωρίς να φαίνεται ότι τους αποκλείουν.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

2. Στις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης συμμετέχουν ισότιμα και οι αλλόγλωσσοι μαθητές.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

3. Το περιβάλλον στο σχολείο κάνει τους αλλόγλωσσους μαθητές να νιώθουν ασφάλεια και υποστήριξη.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές και οι ελληνόφωνοι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ουσιαστικές και θετικές σχέσεις μεταξύ τους.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και ενισχύουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο τους.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές νιώθουν άνετα να εκφράζονται για τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. Το σχολείο για να διευκολύνει την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών εφαρμόζει επαρκείς πρακτικές.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι απόψεις των αλλόγλωσσων μαθητών.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογενειών αλλόγλωσσων μαθητών είναι υποστηρικτική.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

10. Στο σχολείο όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό ανεξαρτήτως γλωσσικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Επιλέξετε, βάζοντας ☒ στο αντίστοιχο κουτάκι, τη θέση που αντιπροσωπεύει περισσότερο τις βασικές σας προσωπικές πεποιθήσεις για ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

A: Αν κάθε άτομο μάθαινε να αποδέχεται και να συνεργάζεται με όλους τους ανθρώπους, δεν θα υπήρχαν διαπολιτισμικά προβλήματα.	
B: Αν όλες οι ομάδες ανθρώπων συνέβαλλαν στο κοινό καλό χωρίς να διεκδικούν ιδιαίτερη αναγνώριση, θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε μια ενοποιημένη κοινωνία.	
Γ: Όλες οι πολιτισμικές ομάδες έχουν το δικαίωμα να διατηρούν τη δική τους ταυτότητα.	
Δ: Όλες οι πολιτισμικές ομάδες θα πρέπει να αναγνωρίζονται για τα δυνατά τους σημεία και τις συνεισφορές τους.	
Ε: Ορισμένες ομάδες μπορεί να χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη ώστε να διασφαλιστεί η ίση μεταχείριση πριν μπορέσουμε να επιτύχουμε τους δημοκρατικούς στόχους.	

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ

ΠΑΡΑΤΗΜΑ Β

Έντυπο πληροφοριών και συγκατάθεση συμμετοχής

Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ

Σας προσκαλώ να συμμετέχετε σε μία έρευνα που δημιουργήθηκε για σκοπούς διπλωματικής εργασίας μεταπτυχιακού επιπέδου. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό της μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο διαχειρίζονται, αντιλαμβάνονται και υποστηρίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές στα δημόσια σχολεία.

Αυτή η έρευνα είναι ανώνυμη και η συμμετοχή σας δεν είναι υποχρεωτική. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αυτού θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Είστε ελεύθεροι να διακόψετε τη συμμετοχή σας σε οποιοδήποτε σημείο επιθυμείτε και να αποσύρετε τις απαντήσεις σας. Δεν απαιτείται να δώσετε εξηγήσεις γι' αυτό. Εφόσον οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες, δεν θα είναι δυνατό να αποσύρετε απαντήσεις που έχετε ήδη υποβάλει.

Μόλις συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις σας θα διατηρηθούν σε ανώνυμη μορφή σε μία βάση δεδομένων της ερευνήτριας με στόχο την αξιολόγηση και την επεξεργασία τους. Οι απαντήσεις που παρέχετε ενδέχεται να κοινοποιηθούν σε δημοσιεύσεις, ωστόσο λόγω της ανωνυμίας δεν θα μπορείτε να τακτοποιηθείτε.

Εάν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή σχετικά με τη συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια, Νικολέττα Πιττοκοπίτη στο n.pittokopiti.1@nup.ac.cy ή στο +357 99 040166.

Παρακαλούμε να διαβάσετε με προσοχή την κάθε ερώτηση και να επιλέξετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα με ειλικρίνεια.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Πριν προχωρήσετε στο ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε να σημειώσετε ☒ στο πλαίσιο ότι έχετε διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες και συμφωνείτε με τα παρακάτω:

- Κατανοώ και συμφωνώ να συμμετάσχω στην έρευνα που περιγράφεται.
- Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι μπορώ να αποσυρθώ σε οποιοδήποτε στάδιο μέχρι την τελική υποβολή των απαντήσεών μου.
- Κατανοώ ότι τα δεδομένα μου θα διατηρηθούν εντελώς εμπιστευτικά και ανώνυμα. Πρόσβαση στα δεδομένα θα έχει μόνο η ερευνητική ομάδα και τα συγκεντρωτικά ερευνητικά αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.
- Κατανοώ ότι καμία αποκάλυψη πληροφοριών δεν θα οδηγήσει στην ταυτοποίηση μου, ούτε από τους ερευνητές ούτε από οποιονδήποτε άλλο.
- Έχω διαβάσει και κατανοήσει αυτό το φύλλο πληροφοριών.

Συμφωνώ

☐



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Αρ. Φακ.: ΕΕΒΚ.ΕΠ.2025.01.396
Αρ. Τηλ.: 22819101 / 22819122 / 22809039
Αρ. Φαξ: 22353878



ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

10 Δεκεμβρίου, 2025

Δρ Χρήστος Παπαδημητρίου
Αναπληρωτής Καθηγητής στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού
Διευθυντής Μονάδας Παιδαγωγικού Σχεδιασμού και Μαθησιακής Διαδικασίας
Συντονιστής του Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακού στη Διοίκησης Επιχειρήσεων (DMBA)
Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου
Λεωφ. Δανάης 2
8042 Πάφος

Κυρία Νικολέττα Πιττοκοπίτη
Αφροδίτης 6
Μέλανος
8220 Χλώρακα
Πάφος

Αίτηση γνωμοδότησης για την πρόταση με τίτλο:
«Η ψυχολογική ασφάλεια και η σχολική ηγεσία ως παράγοντες ενίσχυσης
της ένταξης αλλογλωσσίων μαθητών στα δημόσια σχολεία»

Αναφορικά με την αίτηση σας ημερομηνίας 03 και 04 Δεκεμβρίου 2025 για το πιο πάνω θέμα, επιθυμώ να σας πληροφορήσω ότι από τη μελέτη του περιεχομένου των εγγράφων που έχετε καταθέσει η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου (ΕΕΒΚ) **γνωμοδοτεί θετικά υπέρ της διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας.**

2. Η Επιτροπή επιθυμεί να τονίσει ότι παραμένει ευθύνη δική σας η διεξαγωγή της έρευνας με τρόπο που να τηρούνται οι πρόνοιες του νέου Ευρωπαϊκού Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (2016/679), τον Περί Βιοηθικής (Ίδρυση και Λειτουργίας Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής) Νόμος του 2010 Ν.53 (I) / 2010 και των περί Κωδικών Πρακτικής Επιτροπών Βιοηθικής Αξιολόγησης της Επιστημονικής Έρευνας στην Κύπρο (Κ.Δ.Π. 228/2022) ως εκάστοτε τροποποιούνται.

3. Σας ενημερώνουμε ότι για σκοπούς καλύτερου συντονισμού και αποφυγής επανάληψης ερευνών με το ίδιο θέμα ή/και υπό εξέταση πληθυσμό μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, η ΕΕΒΚ δημοσιεύει στην ιστοσελίδα της το θέμα της έρευνας, τον φορέα και τον υπό εξέταση πληθυσμό.

4. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώνει την ΕΕΒΚ για κάθε τροποποίηση των αρχικά κατατεθειμένων εγγράφων (πρωτόκολλο ή άλλα ερευνητικά έγγραφα) και θα υποβάλλει τις απαιτούμενες έντυπες τροποποιήσεις στην Επιτροπή.

.../2

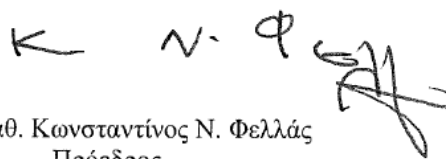
5. Σε περίπτωση διακοπής της έρευνας, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει γραπτώς την Επιτροπή κάνοντας αναφορά και στους λόγους διακοπής της έρευνας.

6. Ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει την Επιτροπή σε περίπτωση αδυναμίας να συνεχίσει ως συντονιστής και θα υποβάλει τα στοιχεία επικοινωνίας του αντικαταστάτη του.

7. Με το πέρας της ερευνητικής πρότασης, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει εγγράφως την Επιτροπή ότι το υπό αναφορά ερευνητικό πρωτόκολλο ολοκληρώθηκε.

8. Σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνάς σας.

Με εκτίμηση,



Καθ. Κωνσταντίνος Ν. Φελλάς
Πρόεδρος
Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής Κύπρου