



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Διπλωματική Εργασία

Τίτλος: «Η διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: Τα δημοτικά σχολεία στην Π.Ε. Κοζάνης»

Μουρατίδου Θεοδώρα

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Πανταζής Βασίλειος

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Πίτσου Χαρίκλεια

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Μουρατίδου Θεοδώρας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δε σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.



***Η διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας
στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης: Τα δημοτικά
σχολεία στην Π.Ε. Κοζάνης»***

ΜΟΥΡΑΤΙΔΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΠΙΒΛΕΨΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια

3^ο Μέλος

ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΠΙΤΣΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ

ΚΥΡΙΔΗΣ ΑΡΓΥΡΙΟΣ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2022, όπου έγινε μια προσπάθεια να αποτυπωθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις που έχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την πολιτισμική ετερότητα καθώς και τη διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος της εργασίας που ήταν το θεωρητικό, πραγματοποιήθηκε η αποσαφήνιση βασικών όρων της διαπολιτισμικής και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσιάστηκαν τα μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας, ενώ στη συνέχεια μιλήσαμε για την έννοια των ΖΕΠ στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή μας, στην Π.Ε. Κοζάνης. Το επόμενο κεφάλαιο που σχετίζεται με το θεωρητικό μέρος της εργασίας αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση των απόψεων των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα.

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία, ακολούθησε το ερευνητικό μέρος το οποίο αναφέρεται στην ποσοτική μέθοδο που εφαρμόστηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 144 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έδωσαν τις δικές τους απαντήσεις, με βάση τις οποίες εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ευαισθητοποιημένοι στην πλειοψηφία τους σε ικανοποιητικό βαθμό σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις αρχές που πρεσβεύει και τους στόχους της. Φαίνεται πως αποδέχονται την διαφορετικότητα ενώ δηλώνουν ότι απαιτείται πιο ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Λέξεις – Κλειδιά

διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

"Interculturalism in the context of the educational process in primary education: Case Study: The primary schools in Regional Unit Kozani»

Mouratidou Theodora

Abstract

This thesis was carried out from March to May 2022, where an attempt was made to capture the views and perceptions of modern primary education teachers regarding cultural diversity as well as the management of the heterogeneity of the student population in the school environment.

Initially, in the first part of the paper, which was the theoretical part, the clarification of the basic terms of intercultural and multicultural education was carried out, the models of multiculturalism were presented, and then we talked about the concept of ZEPs in Greece and more specifically in our region, in P. E. Kozani. The next chapter related to the theoretical part of the work concerns the role of teachers in intercultural education and the role of teachers in intercultural education and in the management of interculturality, factors that influence the management of teachers' views and the practices they apply to manage cultural diversity.

In order to complete the work, followed the research part which refers to the quantitative method applied using a questionnaire. The research sample consists of 144 primary education teachers, who gave their own answers, based on which useful conclusions were drawn. From the results obtained, primary education teachers are sensitized in the majority of them to a satisfactory degree about intercultural education, the principles it advocates and its goals. It seems that they accept diversity while declaring that more substantial training of teachers in intercultural issues is required.

Keywords

Intercultural education, interculturality, management of cultural diversity, teacher training, primary education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Κατάλογος Διαγραμμάτων	8
Εισαγωγή	9
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	13
Κεφάλαιο 1^ο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση	13
1.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία : Έννοια.....	13
1.2. Η Ελλάδα ως πολυπολιτισμική κοινωνία.....	16
1.3. Πολυπολιτισμική κοινωνία-διαπολιτισμική εκπαίδευση	18
1.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα: Έννοιες.....	20
1.5. Σκοπός και στοχοί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	25
1.6. Βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	27
1.7. Η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα .	29
Κεφάλαιο 2^ο: Ο θεσμός των ΖΕΠ στην Ελλάδα.....	34
2.1. Το νομοθετικό πλαίσιο των ΖΕΠ και η λειτουργία τους	34
2.2. Επιλογή των σχολείων ΖΕΠ.....	35
2.3. Σχολεία ΖΕΠ στην Π.Ε. Κοζάνης	36
Κεφάλαιο 3^ο: Εκπαιδευτικοί και διαπολιτισμική εκπαίδευση	39
3.1. Μοντέλα εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών	39
3.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.....	44
Κεφάλαιο 4^ο :Πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση	48
4.1. Έννοια –Ορισμοί της Πολιτισμικής ετερότητας	48

4.2. Μετανάστες και πρόσφυγες	32
4.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση των απόψεων και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τη πολιτισμική ετερότητα.....	52
ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	60
Κεφάλαιο 5^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	60
5.1. Αναγκαιότητα της έρευνας και σημασία αυτής	60
5.2. Σκοπός της έρευνας και επιμέρους στόχοι.....	61
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	62
5.4. Ερευνητικό εργαλείο	63
5.5. Δείγμα της έρευνας	66
5.6. Είδος έρευνας.....	61
5.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : Αποτελέσματα.....	70
6.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	70
6.2. Έλεγχος Υποθέσεων.....	77
6.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : Συζήτηση	92
7.1. Συζήτηση – Συμπεράσματα	92
7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	98
Βιβλιογραφία	101

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο	70
Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς το εύρος της ηλικίας	71
Διάγραμμα 3: Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	71
Διάγραμμα 4: Κατανομή του δείγματος ως προς το Επίπεδο Σπουδών	72
Διάγραμμα 5: Κατανομή του δείγματος ως προς τα Έτη Προϋπηρεσίας.....	73
Διάγραμμα 6: Κατανομή του δείγματος ως προς την Εργασιακή Κατάσταση	73
Διάγραμμα 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τη Διδακτική εμπειρία σε σχολεία με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές.....	74
Διάγραμμα 8: Κατανομή του δείγματος για το εάν τη φετινή σχολική χρόνια δίδαξαν σε τάξη με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές	75
Διάγραμμα 9: Κατανομή του δείγματος ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίου για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	75
Διάγραμμα 10: Κατανομή του δείγματος ως προς την Επαρκή Γνωση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών.....	76

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Στοιχεία μαθητών Τάξεως Υποδοχής Δημ. Σχολ. Τσοτυλίου.....	38
Πίνακας 2: Αποτελέσματα αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	69
Πίνακας 3: Στατιστικά αποτελέσματα Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) (N=144)	79
Πίνακας 4: Στατιστικά αποτελέσματα για τις προτάσεις-δηλώσεις της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ)(N=144).....	82
Πίνακας 5 : T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Σύγκριση 2 μέσων όρων	87
Πίνακας 6: Αποτελέσματα συσχετίσεων των παραγόντων της ΚΔΠΑΕ και ΚΠΕΠ με την ηλικία των εκπαιδευτικών	89
Πίνακας 7: Ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (one way Anova)	90

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετανάστευση είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο χρονολογείται πολλούς αιώνες πριν. Από τη στιγμή που πρωτοεμφανίστηκε, το φαινόμενο αυτό παρέμεινε ενεργό και εκδηλώνεται με διαφορετική ένταση μέχρι και σήμερα, άλλοτε λιγότερο άλλοτε περισσότερο, ενώ είναι ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στις περισσότερες χώρες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρώπη γνώρισε τη μεγαλύτερη μετακίνηση προσφύγων, από το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου (Χριστόπουλος, 2020). Ήδη από το 1922 με τη μετανάστευση και αμοιβαία ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας το μεταναστευτικό φαινόμενο αποτελεί ένα δεδομένο που πήρε διαστάσεις κρίσης (Χατζησωτηρίου, 2021).

Η μετανάστευση αποτελεί μια πρόκληση για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και για τη δομή της κοινωνίας των χωρών της. Η παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας, η έκρυθμη πολιτική κατάσταση, η κατάργηση των συνόρων, οι πόλεμοι, η έλλειψη ασφάλειας, οι εμφύλιες συρράξεις, τα δημογραφικά δεδομένα, οι κλιματικές αλλαγές τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι φυσικές καταστροφές αλλάζουν τις κοινωνίες και τις κοινωνικές δομές. Ερευνητές όλα αυτά τα χρόνια έχουν επισημάνει πως η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (IOM, 2017), ενώ οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό και σχετίζονται με τις αλλαγές που συντελούνται σε εθνικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Η συνύπαρξη ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι δύσκολη και προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός οργανωμένου περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των κοινωνικών αυτών ομάδων. Η ομοιογένεια του πληθυσμού μιας χώρας και η συνοχή του, είναι ένα ακανθώδες ζήτημα και για την επίλυσή του απαιτούνται ριζικές αλλαγές. Η νέα πραγματικότητα αντιμετωπίζει προκλήσεις, ενώ αντιλήψεις και προκαταλήψεις που είναι εδραιωμένες βαθιά στους ανθρώπους προϋποθέτουν αλλαγές ουσιαστικές προκειμένου όλοι άνθρωποι να έχουν

τα ίδια δικαιώματα και να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις. Για να επιτευχθεί αυτό το σχολείο αποτελεί το βασικό μοχλό που δίνει τα εχέγγυα για την εξάλειψη των διακρίσεων αυτών (Πανταζής, 2008α)¹.

Στα ελληνικά σχολεία ο πληθυσμός των μαθητών έχει αλλάξει πάρα πολύ καθώς μαθητές με διαφορετική πολιτισμική, εθνοτική και γλωσσική προέλευση φοιτούν σε αυτό (Πανταζής, 2008β)². Τα νέα αυτά δεδομένα έχουν δημιουργήσει μια πολυπολιτισμική κατάσταση και υπάρχει μεγάλη ανάγκη για νέες μεταρρυθμίσεις στο σχολικό περιβάλλον έτσι ώστε να είναι εφικτή η εκπαίδευση αυτών των μαθητών και η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καταδεικνύει το γεγονός πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε μια τέτοια πολυπολιτισμική κοινωνία λοιπόν, ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που να απευθύνεται όχι μόνο στους μαθητές αλλά κυρίως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ σημαντικός. Το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι πολυποίκιλο, δύσκολο, αλλά ταυτόχρονα πολύ σημαντικό.

Ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής θα στηρίζει κατά βάση την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα και θα βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των ατόμων που την έχουν πραγματικά ανάγκη, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Cummins, 2005; Ζωγράφου, 2003).

Ο αριθμός των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία αποτελεί ένα μικρό μόνο μέρος των παιδιών της σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες. Αυτό είναι αναμενόμενο, δεδομένων των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πλειοψηφία τους.

¹ Πανταζής Β. (2008α). *Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 14, 107-122.

² Πανταζής, Β (2008β). *Μετανάστευση- Ένταξη των μεταναστών. Εισήγηση στο 1^ο Αναπτυξιακό Συνέδριο Νομού Καρδίτσας*, 417-431.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την πολιτισμική ποικιλομορφία στην σχολική τάξη και πώς την αντιμετωπίζουν.

Βασιζόμενοι αρχικά στο θεωρητικό μέρος που αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, για τη διερεύνηση του θέματος, αναπτύχθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία είναι δομημένη σε επτά κεφάλαια. Αρχικά, το πρώτο μέρος της εργασίας αφορά το θεωρητικό μέρος, όπου διασαφηνίζονται οι όροι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ερευνάται ο σκοπός και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αναγκαιότητα ύπαρξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι βασικές αρχές που διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τον θεσμό των ΖΕΠ στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα το νομοθετικό πλαίσιο για τη λειτουργία των ΖΕΠ καθώς και τα σχολεία ΖΕΠ που λειτουργούν στην Π. Ε. Κοζάνης.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει εκτενώς το ρόλο των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα μοντέλα πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτά διαμορφώθηκαν μετά από τις εκάστοτε αλλαγές στις συνθήκες της κοινωνίας αλλά και της κάθε εποχής. Επίσης, στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διασαφηνίζονται οι όροι πολιτισμική ετερότητα και πολιτισμική ταυτότητα, ερμηνεύονται οι έννοιες του πρόσφυγα, του μετανάστη αλλά και της μειονότητας, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται οι παράγοντες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, που αφορά το ερευνητικό πλαίσιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, αλλά και τα στάδια που διέρχεται όλη η έρευνα για να ολοκληρωθεί. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αφορά την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

και την ετοιμότητα που έχουν να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα της έρευνας, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων και γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στο έβδομο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ : ΈΝΝΟΙΑ

Η Ελλάδα είναι μια χώρα όπου υποδέχεται ανθρώπους από πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς. Κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές διαμορφώνουν ένα διαφορετικό μεταναστευτικό και δημογραφικό υπόβαθρο στις χώρες υποδοχής. Στην Ελλάδα μόνο το 2015 για το πρώτο εξάμηνο, εισήλθαν παρανόμως στη χώρα μας περισσότεροι από 150.000 άνθρωποι μέσω της Τουρκίας μετανάστες από τη Συρία, το Ιράκ, το Αφγανιστάν, την Ερυθραία κ.α. ενώ ως το τέλος του 2015 πέρασαν στην Ελλάδα 900.000 άνθρωποι μέσω της Τουρκίας (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020).³

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμική κοινωνία αναφέρεται σε μια κατάσταση που βιώνουν οι λαοί όταν άνθρωποι για διαφορετικούς λόγους μεταναστεύουν από τη χώρα τους για αναζήτηση νέων ευκαιριών. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην ουσία αφορά την ιδέα της κατάλληλης διαχείρισης και αντιμετώπισης αυτής της πολιτιστικής, φυλετικής και εθνοτικής ποικιλομορφίας η οποία δημιουργείται όταν άνθρωποι και πληθυσμοί ολόκληροι μεταναστεύουν σε μια κυρίαρχη κοινωνία (Δαμανάκης, 2007β)⁴.

Πολλοί επιστήμονες όλα αυτά τα χρόνια προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Παπάζογλου (2008) πολυπολιτισμική κοινωνία είναι εκείνη η κοινωνία στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι

³ Γεωργιάδης, Δ., & Πανταζής, Β. (2020). *Αναγκαστική Μετανάστευση στην Ελλάδα: Πολιτική κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης προσφύγων/μεταναστών* (Α' Έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.

⁴ Δαμανάκης Μ. (2007β), *Ταυτότητες στην Εκπαίδευση και Διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg

οι οποίοι διαθέτουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία και γενικότερα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.

Όπως αναφέρει ο Παπαρηγόπουλος (2015) η έννοια του όρου πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα πρακτικών προβλημάτων τα οποία εκδηλώνονται στα πλαίσια ενός κράτους ή αλλιώς στα πλαίσια μιας οργανωμένης πολιτείας, εντός της οποίας το προνόμιο του καταναγκασμού ασκείται από μια ομάδα υπό δημοκρατικές συνθήκες.

Σύμφωνα με τον Πανταζή (2003) πολυπολιτισμική είναι η κοινωνία στην οποία συμβιώνουν άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, εθνότητες και κουλτούρες που στρέφονται ενάντια σε προκαταλήψεις, εχθρότητες και ρατσιστικές συμπεριφορές.

Όπως ορίζει η Χατζησωτηρίου (2021), η έννοια της πολυπολιτισμικότητας παρουσιάζει έναν στατικό χαρακτήρα αφού δηλώνει μια κατάσταση, σε αντίθεση με την έννοια της διαπολιτισμικότητας που παρουσιάζει έναν πιο δυναμικό και ανοιχτό χαρακτήρα καθώς θέτει ως στόχο την ουσιαστική αλλαγή και κατανοεί τη μάθηση ως κοινωνική διαδικασία.

Η πολυπολιτισμικότητα υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, στην κοινωνία, στις διακρατικές σχέσεις και τη συνεργασία των λαών. Η συνύπαρξη ατόμων και πληθυσμών από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι δύσκολη, ενώ για να καταπολεμηθούν τα προβλήματα που προκύπτουν θα πρέπει να δημιουργηθεί μια πολιτική διαμόρφωσης ενός σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στην Ελλάδα (Χατζησωτηρίου, 2021).

Όπως αναφέρει η Δημητριάδου (2004) η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην συνύπαρξη περισσότερων της μιας κοινωνικής ομάδας η οποία είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και την ύπαρξή του. Επομένως, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην συνύπαρξη των ατόμων από δύο διαφορετικά περιβάλλοντα τα οποία είναι ανομοιογενή. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στον Καναδά, τις ΗΠΑ, την Αυστραλία και τη Βρετανία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά για να επισημάνει την πολυπολιτισμική γλωσσική διαφορά και την πολιτισμική διαφορά μεταξύ των λαών, (Meer & Modood, 2012).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Πανταζή (2015)⁵ η πολυπολιτισμικότητα έχει ως στόχο την κοινωνική ισότητα και την πολιτική αναγνώριση, ενώ συνδέει την πολυπολιτισμικότητα με την πολυπολιτισμική κοινωνία, αναφέροντας πως ως σε επίπεδο περιγραφής της πραγματικότητας, πολυπολιτισμική κοινωνία εννοούμε την ύπαρξη μιας εθνοτικής, πολιτισμικής πολλαπλότητας και ανομοιογένειας, σε κανονιστικό προσανατολιστικό επίπεδο. Πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η ισότιμη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες, ενώ σε επίπεδο κριτικής η πολυπολιτισμική κοινωνία στρέφεται κατά των φραγμών, της εχθρότητας, των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού.

Στο παρελθόν, πολιτικές που αφορούσαν την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας δεν ήταν ικανές να λάβουν υπόψη τη σημασία της αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Zapata-Barrero, 2015)⁶. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Πανταζής (2008β)⁷ για να διαχειριστεί κανείς άμεσα τη μαζική μετακίνηση των πληθυσμών, θα πρέπει να αναδειχθούν νέες κατάλληλες προσεγγίσεις, ενώ θα πρέπει να γίνουν κατάλληλες προσεγγίσεις των πολιτικών πρακτικών και ανασχεδιασμός των πολιτικών αυτών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στόχος κάθε κοινωνίας θα πρέπει να είναι η αποδοχή των πολιτών της και η κοινωνία θα πρέπει να αγκαλιάζει όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, θρησκείας, γλώσσας, φύλου και ιδεολογίας (Parvis, 2013)⁸.

Σήμερα, ο τρόπος διαχείρισης της πολυπολιτισμικής πολυμορφίας αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και τα σχολεία της χώρας. Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες θα πρέπει να αναδομήσουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες

⁵ Πανταζής, Β. (2015). Αντιρατσιστική εκπαίδευση. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, διαθέσιμο online στο: <http://hdl.handle.net/11419/1633>

⁶ Zapata-Barrero, R. (2015). Interculturalism: main hypothesis, theories and strands. In Interculturalism in Cities. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. doi: <https://doi.org/10.4337/9781784715328.00007>

⁷ Πανταζής, Β (2008β). Μετανάστευση – Ένταξη των Μεταναστών, www.1169.syzefxis.gov.gr/syn/7/pantazis.doc, (προσπελάστηκε στις 20/2/2023).

⁸ Parvis, L. (2013). Understanding cultural diversity in today's complex world. Minneapolis: Embrace Publications & Consulting, LLC.

ώστε η εκπαίδευση να επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών, των διαφορετικών ομάδων, έτσι ώστε η ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολυπολιτισμική προέλευση να είναι πιο αποτελεσματική (Κεσίδου, 2008).

1.2. Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η Ελλάδα είναι μια χώρα η οποία ανήκει στο Μεσογειακό Μοντέλο καθώς οι μετανάστες της έρχονται στις χώρες της νότιας Ευρώπης δηλαδή, εκτός από την Ελλάδα, στην Ιταλία, στην Ισπανία και στην Πορτογαλία. Κάθε χώρα της Μεσογείου έχει τη δική της ιστορία και οικονομική ανάπτυξη, η οποία ήταν και ο λόγος για την ένταξη της κάθε χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εκείνο το στοιχείο που συνδέει τις χώρες της Μεσογείου είναι τα υψηλά επίπεδα ανεργίας και τα η μαζική παράνομη μετανάστευση που έχουν υποστεί, κι έτσι έγιναν σε μικρό χρονικό διάστημα χώρες υποδοχής μεταναστών (Εμκε – Πουλόπουλου, 2007).

Η Ελλάδα, ήδη από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, από χώρα που προέρχονταν μετανάστες για άλλες χώρες, γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών από άλλες χώρες. Τα πρώτα κύματα μετανάστευσης έρχονται το 1990 – 1991 κυρίως λόγω πολιτικών αναταραχών στη χώρα από την οποία προέρχονται, ενώ λίγο αργότερα το 1996-1997 οι μετανάστες βρίσκονται στη χώρα για λόγους πολιτικής και κοινωνικής αναταραχής κυρίως από χώρες του Ανατολικού μπλοκ (Γεωργιάδης και Πανταζής, 2020). Σε γενικές γραμμές, οι ραγδαίες εξελίξεις σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο που συντελούνται στις σοσιαλιστικές χώρες, καθώς και ο πόλεμος της Γιουγκοσλαβίας επηρέασαν τα μαζικά ρεύματα μετανάστευσης προς την Ελλάδα, ενώ η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μεταναστών προέρχεται κυρίως από πρώην κομμουνιστικές χώρες, από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Βόρεια Ήπειρο, τα Βαλκάνια και τις χώρες του Τρίτου κόσμου (Palaiologou, 2012). Από έρευνες σχετικές που έχουν γίνει όλα αυτά τα χρόνια προκύπτει ότι οι μετανάστες που βρίσκονται στην Ελλάδα προέρχονται από διαφορετικές χώρες ενώ ο καθένας έχει τα δικά του κίνητρα. Πιο

συγκεκριμένα, οι μετανάστες που προέρχονται από τις Ευρωπαϊκές χώρες συνήθως αναζητούν εργασία, καλύτερες συνθήκες εργασίας με καλύτερες αμοιβές σε σχέση με αυτό που ισχύει στη χώρα από την οποία προέρχονται, ενώ προτιμούν την ευέλικτη εργασία σε κλάδους όπως τη γεωργία, τις κατασκευές, τον τουρισμό, την οικιακή εργασία και την αμειβόμενη φροντίδα παιδιών ή υπερηλίκων (King, 2000).

Από το 2015 και έπειτα τα μεταναστευτικά – προσφυγικά ρεύματα στη χώρα μας αυξήθηκαν ραγδαία. Μάλιστα ο κύριος λόγος που έγινε αυτό ήταν η κατάσταση που υπήρχε στην Συρία, η εμφύλια σύρραξη (από το Μάρτιο του 2011), η μεταφορά των συγκρούσεων από την ύπαιθρο στα μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ η πεποίθηση ότι η κανονικότητα θα καθυστερήσει να επιστρέψει στη χώρα, οδήγησαν περισσότερους Σύριους σε οικειοθελή αποχώρηση από την χώρα τους, ενώ άλλοι απομακρύνθηκαν παρά τη θέλησή τους (Γεωργιάδης και Πανταζής, 2020· Palaiologou, 2012).

Όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου (2011) η πολυπολιτισμικότητα δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρείται ως απειλή για τα έθνη. Ο λόγος είναι ότι λειτουργεί εντελώς αποτρεπτικά αφού προσπαθεί να κάνει ακόμη πιο ισχυρές τις εθνοπολιτισμικές ταυτότητες. Η πολυπολιτισμικότητα έχει ως στόχο να προβάλει και να αναδείξει την προστασία του πολιτισμικού υπόβαθρου κάθε χώρας αποδίδοντας σε αυτόν τη δέουσα σημασία και σπουδαιότητα.

Ωστόσο, εκείνο που αναδεικνύεται μέσα από την πολυπολιτισμικότητα είναι το γεγονός ότι η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών θα επιφέρει περισσότερη ένταση. Για το λόγο αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη οι κοινωνίες του κόσμου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να αποδεχτούν τις αλλαγές των κοινωνικών θεσμών (Dietrich, 2006).

Η ένταξη και η συμμετοχή των διάφορων πολιτισμικών ομάδων στο κοινωνικό γίνεσθαι μιας πλουραλιστικής κοινωνίας όχι μόνο δεν αποτελεί απειλή κατά της κοινωνικής συνοχής, αλλά είναι απαραίτητη ανάγκη και προϋπόθεση για μια ειρηνική και δημιουργική κοινωνική συμβίωση. Η συμβίωση και συνύπαρξη ομάδων που κουβαλούν διαφορετικούς πολιτισμούς η οποία βασίζεται στις αρχές του αλληλοσεβασμού, της αλληλοεκτίμησης και της αλληλοαναγνώρισης αποτελεί ένα ζήτημα με πολιτικές και κοινωνικές εκτάσεις (Χατζησωτηρίου, 2021).

Δικαιώματα όπως η ατομική ελευθερία και η ισότητα των φύλων αποτελούν θεμελιώδη δικαιώματα και βασικές προϋποθέσεις για την ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών στο κοινωνικό γίγνεσθαι κάθε χώρας (Γεωργιάδης και Πανταζής, 2020).

1.3. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην εποχή μας, στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου ο αριθμός των ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο είναι αυξημένος. Η μετανάστευση σε παγκόσμιο επίπεδο έχει αυξήσει τον αριθμό των ανθρώπων που συνδέονται διασυννοριακά. Επίσης, η αστική και περιφερειακή ποικιλομορφία έχει αυξηθεί καθώς εκατοντάδες άνθρωποι με ετερογένειες (φυλή, θρησκεία, γλώσσα και πολιτισμό) ζουν μαζί. Τα δεδομένα αυτά εγείρουν ανησυχίες για επαναπροσδιορισμό της εφαρμοζόμενης πολιτικής στην εκπαίδευση. Όσο η πολυπολιτισμικότητα κρίνεται ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα, η διαπολιτισμικότητα υιοθετήθηκε από τον Ευρωπαϊκό οργανισμό της UNESCO και δίνει έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Verkuyten & Yogeewaran, 2020).

Κάθε πολιτισμός έχει το δικό του χώρο, ωστόσο ο χώρος αυτός είναι δεκτικός και προς άλλους πολιτισμούς. Μέσα σε μια κοινωνία διαβιούν άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η ελληνική κοινωνία σήμερα βρίσκεται σε ένα μεγάλο στοίχημα, να μπορέσει να μετασχηματίσει την κοινωνία αυτή, την πολυπολιτισμική, όπου οι πολίτες θα δέχονται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν, καθώς επίσης θα αποδέχονται τις θεμελιώδεις αξίες όλων των πολιτισμών που συνυπάρχουν. Το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και μελετητές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (International Organization for Migration, 2017). Οι λόγοι που συμβάλλουν στην

ανάπτυξη και εξέλιξη του φαινομένου σχετίζονται με αλλαγές που γίνονται σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Η έννοια του όρου πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην κοινωνία, δηλαδή στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια λέξη με σχετικά σύντομη ιστορία, ωστόσο είναι ευρέως γνωστή. Αρχικά, η έννοια αυτή χρησιμοποιήθηκε στον Καναδά όταν χρειάστηκε να δοθεί έμφαση στις γλωσσικές και τις πολιτισμικές διαφορές. Την ίδια σχεδόν εποχή η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εμφανίστηκε και στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Bryson, 2002· Meer & Modood, 2012). Η έννοια του όρου διαπολιτισμικότητα αναφέρθηκε αρχικά στη Γερμανία όταν χρειάστηκε να ορίσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στους μαθητές προσχολικής ηλικίας, ωστόσο αργότερα επεκτάθηκε και στις χώρες της Ολλανδίας για την πολιτική ένταξη των μειονοτικών ομάδων, στην Ισπανία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα (Ζωγράφου, 2003· Meer & Modood, 2012).

Πολλοί θεωρητικοί ασχολήθηκαν με την ανάλυση των δύο όρων, τονίζοντας μάλιστα τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους όσο και τις διαφορές (Bryson, 2002· Meer & Modood, 2012, Verkuyten & Yogeeswaran, 2020· Portera, 2020). Με την έννοια του όρου πολυπολιτισμικότητα αναφέρονται στον πλουραλιστικό χαρακτήρα μιας χώρας ενώ με την διαπολιτισμικότητα αναφέρονται στη διαδικασία του τι θα έπρεπε να ισχύει ή να γίνεται.

Όπως αναφέρουν οι Meer & Modood (2012), η διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην αλληλεπίδραση και το διάλογο ενώ η πολυπολιτισμικότητα λιγότερο. Επίσης, η διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο αφοσιωμένη στην αίσθηση του συνόλου σε θέματα όπως η κοινωνική συνοχή και τα εθνικά δικαιώματα.

Η διαπολιτισμικότητα, ως κατάσταση, δέχεται τη συνεύρεση διαφορετικών πολιτισμών, ευνοεί την αλληλεπίδραση, την επίλυση προβλημάτων και την αρμονική συνύπαρξη ολόκληρης της ανθρωπότητας (Πορτελάνος, 2015). Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμικότητα είναι μία δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αμοιβαία συνεργασία, την εξέλιξη των πολιτισμών και κατά συνέπεια έχει ως στόχο να μετατρέψει το σχολείο αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, να αποδειχθεί ότι είναι κάτι διαφορετικό και να δίνει το δικαίωμα ώστε όλοι να εκφράζονται ως ατομικές και

συλλογικές προσωπικότητες. Επιπλέον, η διαπολιτισμικότητα έχει ως στόχο να διατηρήσει αναλλοίωτη την πολιτισμική ταυτότητα καθενός πολιτισμού και ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα να πάρει στοιχεία και να εμπλουτιστεί με στοιχεία άλλων πολιτισμών (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαμορφώσει ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας και του ευρύτερου πολιτισμικού της περιβάλλοντος και να προάγει την αλληλεπίδραση των μαθητών στην τάξη. Στο πλαίσιο λοιπόν μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές, να διδάσκει τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Μπαλτατζής και Νταβέλος, 2009 · Πανταζής, 2008).

1.4. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ: ΈΝΝΟΙΕΣ

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα συναντάται για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1980, όταν παλιννοστούντες μαθητές στον ελλαδικό χώρο προσπαθούν να ενταχθούν τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Μέχρι και το 1980 η ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αποτελούσε αποκλειστική ευθύνη των ιδίων χωρίς να πραγματοποιείται καμία ενέργεια από τους εκπαιδευτικούς (Νικολάου, 2011).

Το θέμα της ετερότητας των πολιτισμών υφίσταται σε συνδυασμό με το αίτημα της αναγνώρισης, προστασίας και διατήρησης στις σύγχρονες κοινωνίες. Συχνά αναφερόμαστε σε έννοιες όπως ενσωμάτωση, ένταξη, αφομοίωση και διαπολιτισμικότητα, ενώ πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και η εκπαίδευση. Η πολιτισμική κληρονομιά που φέρνει ένας πολίτης από τη χώρα που προέρχεται θα αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο για να διαμορφώσει τη νέα του πολιτιστική ταυτότητα. Βέβαια, σε αυτό θα παίζουν ρόλο η θρησκεία, η γλώσσα, ο πολιτισμός τα οποία θα τα μεταφέρει στη χώρα υποδοχής και εκεί θα υπάρξει η διάδοση της

πολυπολιτισμικότητας. Σημαντικό ρόλο στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο θα παίζει η οικογένεια, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα πρέπει να δίνει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετικό μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (Πανταζής, 2015).

Οι σύγχρονες κοινωνίες προκρίνουν ένα διαπολιτισμικό μοντέλο ενισχύοντας τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία (Palaiologou, 2012 · Cummins, 2005· Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Η πρώτη αναφορά του όρου έγινε το 1977, όταν συστάθηκε συμβούλιο της Ευρώπης με σκοπό τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος για την επιμόρφωση των μεταναστών σε μικρή ηλικία (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008· Μάγος, 2005).

Όλα αυτά τα χρόνια, έγιναν πολλές προσπάθειες για να δοθεί ένας ενιαίος ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2007) η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί την απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν από τη διαπολιτισμική φύση σε μια κοινωνία που είναι πολυπολιτισμική και πολυεθνική. Μάλιστα περιορίζει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα εκπαίδευσης που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και της επικοινωνίας, δηλαδή με άλλα λόγια την εξάλειψη των διακρίσεων, την ίση μεταχείριση, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη και την αποδοχή που αφορά όχι μόνο στους μειονοτικούς, αλλά όλο τον πληθυσμό της χώρας (Γεωργογιάννης, 2013).

Οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από άλλες χώρες, μαθαίνουν παράλληλα, εκτός από τη δική τους γλώσσα και πολιτισμό, την επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας όπου εγκαθίστανται όπως συμβαίνει στη Γερμανία, στην Αυστρία κλπ. (Cummins, 2005).

Όπως αναφέρει ο Βακαλιός (1997) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση υπάρχει ένα θεωρητικό έλλειμμα και παρατηρεί πως η πρόθεση «διά» υποβαθμίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου. Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011) υπάρχουν τρεις βασικές αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση οι οποίες είναι οι εξής:

- α) η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, ένας αντιρατσιστικός κώδικας όπου η κοινωνία απαλλάσσεται από τις προκαταλήψεις,

- β) η ισοτιμία στη μόρφωση των εθνοπολιτισμικών ομάδων, δηλαδή την αξιοποίηση του γλωσσικού, πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου που χαρακτηρίζουν τα παιδιά των αλλοδαπών και τέλος
- γ) η αρχή των ίσων ευκαιριών, όπου η ποιότητα της εκπαίδευσης εξασφαλίζεται έχοντας στόχο τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέρουν οι Γεωργιάδης & Ζήσιμος (2008), έχει ως στόχο τη διάδραση μεταξύ παιδιών που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική προέλευση και έχει ως στόχο όχι μόνο την ειρηνική συνύπαρξη και αφομοίωση αλλά και την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στη μεταρρύθμιση του συνόλου της σχολικής διαδικασίας προς όφελος όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» αποτελεί ένα ευρύ φάσμα αναλύσεων που αποσκοπούν στις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να έχει η μάθηση και η διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά μαθητές γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτιστική τους ταυτότητα. Επίσης, η διδασκαλία αυτή έχει ως πρωταρχικό στόχο τη δικαιοσύνη και την ισότητα ευκαιριών για όλους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2011) τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τα ανάλογα προγράμματα των δημοσίων σχολείων, τα οποία ωστόσο προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν και πιο συγκεκριμένα τις κοινωνικές, τις πολιτιστικές, τις εκπαιδευτικές και εν γένει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Ακόμη ένας ορισμός διατυπώθηκε από τον Helmut Essinger (1990) ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απόκριση στα θέματα που μπορεί να ανακύψουν και να δημιουργήσουν προβληματισμό σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Όπως αναφέρει ο Portera (2008) η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε τρία βασικά στοιχεία.

- Πρώτον, όλοι οι μαθητές είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζονται με αξιοπρέπεια.
- Δεύτερον, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να στηρίζεται σε αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου.
- Τρίτον, όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι θρησκευτικές κοινότητες, οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και οι δημόσιες υπηρεσίες είναι σωστό να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας.

Οι Sleeter & Grant (2006) προσεγγίζουν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, η χώρα υποδοχής προσεγγίζει τους μετανάστες χωρίς να τους υποχρεώνει να αλλάξουν την πολιτιστική τους ταυτότητα, θεμελιώνοντας ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, η εκπαίδευση των μαθητών αναβαθμίζεται και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους εμπειρίες ανάλογα με την κουλτούρα τους. Ο όρος διαπολιτισμική αντανάκλα σε ένα τρόπο εκπαίδευσης που στο πρόγραμμα των μαθημάτων αξιοποιούνται τα διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Οι μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως γλώσσα, φυλή και θρησκεία αλληλεπιδρούν δημιουργώντας φιλίες με τον γηγενή πληθυσμό. Έτσι, ο γηγενής πληθυσμός αναπτύσσει αισθήματα σεβασμού για έτερους πολιτισμούς. Στόχος είναι η αφύπνιση της κοινωνίας, η καλλιέργεια της συνείδησης, αλλά και ο αναστοχασμός της ποικιλομορφίας, η οποία γίνεται αντιληπτή στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται στο μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι μόνο στα σχολεία. Γι' αυτό και οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν σε κάθε περίπτωση τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών, και να συνηθίζουν να διαβιούν με άτομα τα οποία είναι διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Smokona, 2010).

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί μια μικρογραφία της ελληνικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Ευαγγέλου & Μουλά (2016) οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν επαρκούν, γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδραστικές ικανότητες των εκπαιδευομένων.

Όσον αφορά την διαπολιτισμικότητα πρόκειται για μια έννοια η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την εκπαίδευση. Ωστόσο, είναι δύσκολα να δοθεί ένας ορισμός ο οποίος να γίνει καθολικά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Ο Γκόβαρης (2011) ορίζει τη διαπολιτισμικότητα σαν μια διαδικασία αναστοχασμού της αντίληψης και της εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Όπως αναφέρει ο Στατέρας (2002) διαπολιτισμικότητα σημαίνει πως αποδέχομαι και θεωρώ τα πράγματα με μια ανοχή διαφορετικών ή συναφών πολιτισμικών παραγωγών του ανθρώπου, αναγνωρίζοντας ότι στους πολιτισμούς αυτούς υπάρχει αξιακή ταυτότητα (ισοτιμία πολιτισμών). Υπό άλλο πρίσμα η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, όπου ο διάλογος μεταξύ των ατόμων της κοινωνίας χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, ενώ συγχρόνως συμβάλλει στην απάλειψη όλων εκείνων των στοιχείων που κάνουν τους πολιτισμούς να εμφανίζονται διαφοροποιημένοι, προαναγγέλλοντας μια σειρά από αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων που χαρακτηρίζονται από κοινωνικές ανισότητες (Αλεξίου, 2008).

Οι Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκη (2006) υποστηρίζουν πως η έννοια της διαπολιτισμικότητας δύναται να οριοθετηθεί ως μια σειρά από συμμετρικές διαλογικές διεργασίες, όπου καλλιεργούνται σχέσεις βασιζόμενες στην αλληλοκατανόηση, στο σεβασμό και στην ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών. Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετοί επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται μόνο σε επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ άλλοι κάνουν χρήση του για να προσδιορίσουν εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Ο Γκόβαρης (2011) πιστεύει πως η διαπολιτισμικότητα, σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας, είναι μια αναγκαιότητα η οποία απορρέει από τις συνθήκες που επικρατούν στην κάθε κοινωνία. Σε επίπεδο κοινωνικών ανακατατάξεων, αλλά και ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών.

Στα όρια της ελληνικής επικράτειας ο διάλογος γύρω από την έννοια της διαπολιτισμικότητας, έχει ως επίκεντρο τις επιστήμες της εκπαίδευσης. Μάλιστα

πρόκειται για μια διεπιστημονική έννοια και αυτό γιατί καταφέρνει να διεισδύσει και να αποτελέσει αντικείμενο των επιστήμων όπως της ψυχολογίας, ιστορίας, ανθρωπολογίας, των μαθηματικών κλπ. (Νικολάου, 2005).

1.5. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο το οποίο, όταν η εφαρμογή του επιτύχει, τότε προσφέρει οφέλη στην κοινωνία, όπως την ένταξη όλων των παιδιών, την κοινωνική συνοχή και τις αρμονικές σχέσεις μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και άλλων φορέων. Σύμφωνα με το άρθρο 21 του νόμου 4415 του 2016 ορίζεται ότι ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμών εκπαιδεύοντας τους πολίτες σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία (Angelopoulou & Manesis, 2017).

Πρωτίστως, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του διαλόγου, είναι οι άνθρωποι να αναγνωρίσουν την πολιτισμική ταυτότητα του άλλου. Εφόσον οι πολίτες σεβαστούν το διαφορετικό, είναι ικανοί να συμβιώσουν χωρίς εντάσεις σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Δεύτερον, η εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας τους διάφορους πολιτισμούς είναι αναγκαίο να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα καταρρίπτοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γκότοβος, 2007). Ακόμη ένας στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός πνευματικού κοινωνικού υπόβαθρου, όπου θα κυριαρχεί η αλληλοκατανόηση και η αλληλεγγύη. Οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες εξασφαλίζοντας πολιτισμικά αρμονικές σχέσεις σε «ανοικτές» κοινωνίες (Γκότοβος, 2007).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό τον σεβασμό των μαθητών μέσα στην τάξη και την αξιοποίηση των διαφορετικών γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων που συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, την παροχή ίσων ευκαιριών, την κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση, την ισότητα των πολιτισμών. Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής αναπτύσσεται η διαπολιτισμική συνείδηση και η ανάπτυξη της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, που αποτελούν τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί παιδαγωγική παρέμβαση στην πολυπολιτισμικότητα (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Σύμφωνα με τον Valchev (1996:26) η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό:

- Να διδάσκει τους μαθητές να αποδέχονται ο ένας τον «Άλλον» και να επαγρυπνούν για τις ανάγκες του «Άλλου».
- Να προετοιμάζει τους μαθητές για τους διάφορους πολιτισμούς και για την προσωπική, συναισθηματική και πνευματική τους ανάπτυξη.
- Να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτισμική ταυτότητα του παιδιού και να αναγνωρίζει τη μητρική του γλώσσα ως αναγκαία για την ολοκλήρωσή του
- Να εγγυάται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συντελεί στην κατάργηση των διακρίσεων, την αλληλεγγύη, την ισότητα και την αλληλοκατανόηση. Πρωτίστως, ο διαφορετικός πολιτισμός και η γλώσσα των μαθητών του σχολείου οδηγεί σε μια πιο ουσιαστική πρόοδο για την ελληνική κοινωνία. Όπως αναφέρουν οι Γεωργιάδης και Ζήσιμος (2008) σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα παιδιά με διαφορετική πολιτιστική προέλευση όχι μόνο να μπορούν να συνυπάρχουν και να ζουν ειρηνικά αλλά και να μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο Στασινός (2013) θεωρεί πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να μπορεί να μεταρρυθμίσει τη σχολική διαδικασία συνολικά προς το συμφέρον των παιδιών ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Bennett, 2007 · Banks, 2004).

1.6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, για να είναι διαπολιτισμική θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται αποδεκτές οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών και να ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα στοιχεία πολιτισμού, τόσο από τη χώρα προέλευσης, όσο και από τη χώρα υποδοχής, αξιοποιώντας τα μέσα για τη δημιουργία μιας κοινωνίας, με ισότητα, με αμοιβαία αποδοχή και αλληλεγγύη (Μάρκου, 1996).

Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι απλώς να καταστήσει το σχολείο χώρο εκπαίδευσης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών, αλλά κυρίως αποτελεί το χώρο όπου το πολιτισμικό τους κεφάλαιο επιβεβαιώνεται και νομιμοποιείται.

Σύμφωνα με τον Essinger η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές (Κεσίδου, 2008):

- **Εκπαίδευση ενσυναίσθησης:** σημαίνει να μπορούμε να ερχόμαστε στη «θέση» των άλλων, να μπορούμε να κατανοούμε τους άλλους μέσα από την οπτική γωνία που το βλέπουν και εκείνοι και να καλλιεργούμε την ενσυναίσθηση απέναντί τους. Ωστόσο, για να καταστεί αυτό πρώτο καθήκον της εκπαίδευσης θα πρέπει τα άτομα να αποδέχονται τους άλλους και τη διαφορετικότητά τους.
- **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη:** θεωρείται σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης στην ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης απαιτεί την ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα ομαδικά, φιλικά και εθνικά σύνορα, καθώς και την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών.
- **Εκπαίδευση για το σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών:** όλοι οι πολιτισμοί θα πρέπει να θεωρούνται ίσοι μεταξύ τους και να υπάρχει σεβασμός στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Ο εκσυγχρονισμός χωρίς

σεβασμό στην ιστορική μνήμη, σημαίνει αυτόματα πως οι πολιτισμοί δεν μπορούν να γίνουν σεβαστοί. Οι σύγχρονες κοινωνίες καταστρέφουν τόσο το φυσικό όσο και το ανθρώπινο πολιτισμό, ενώ αντίθετα θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι άλλοι πολιτισμοί να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

- **Εκπαίδευση κατά της εθνικιστικής σκέψης:** για να μπορέσουν οι διάφοροι λαοί να συνομιλήσουν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, είναι απαραίτητο να εξαλειφθούν τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα ένα κάλεσμα για συνάντηση και διάλογο και στοχεύει να ανοίξει το δρόμο για την αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας, ανεξάρτητα από την εθνική ή πολιτισμική τους προέλευση.

Εκτός από τις βασικές αρχές που διατύπωσε ο Essinger, υπάρχουν και άλλες αρχές που σχετίζονται με τη μεταχείριση των πολιτισμών ως ίσων, την προώθηση της ισότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να σκέφτονται διαπολιτισμικά. Οι αρχές αυτές αποτελούν το θεμέλιο της επικοινωνίας και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών στην τάξη και όχι μόνο. Η εκπαίδευση ενάντια στην εθνικιστική σκέψη είναι σημαντική προκειμένου να οικοδομηθούν γέφυρες μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και να δημιουργηθεί μια πιο ανεκτική κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να βοηθήσει ανθρώπους διαφορετικού υπόβαθρου να μοιραστούν ιδέες και εμπειρίες χωρίς να αισθάνονται ότι κρίνονται ή ωθούνται σε μία κατηγορία. Επίσης, προσπαθεί να δώσει σε κάθε μαθητή τις ίδιες ευκαιρίες ανεξάρτητα από το υπόβαθρό που έχει (Δαμανάκης, 2005).

Το σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να ακολουθεί τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να τις ενσωματώνει και να τις εφαρμόζει τόσο ως προς το πρόγραμμα σπουδών όσο και ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας:

- Να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο ζωής, τη μάθηση και το επίπεδο μάθησης κάθε μαθητή.

- Να διευρύνει τους γνωστικούς και συναισθηματικούς ορίζοντες των παιδιών και να συμβάλει στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.
- Να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με το ευρύτερο περιβάλλον.
- Να εκτιμά την κουλτούρα του κάθε μαθητή και τη γλώσσα του, έτσι ώστε να καταπολεμά κάθε είδος ρατσισμού που μπορεί να εμφανιστεί.
- Να εμπνεύσει και να προωθήσει την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.
- Τέλος, να αποζημιωθεί τα παιδιά για την πολιτιστική τους ταυτότητα χωρίς διακρίσεις.

Βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η βάση της επικοινωνίας και η διαμόρφωση σχέσεων με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι είναι ενταγμένοι και εξελίσσονται συνεχώς (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

1.7. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, η σχετική εκπαιδευτική πολιτική που υπήρχε στην Ελλάδα θεωρήθηκε ως επιεικής όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και των μαθητών που ήταν επαναπατρισμένοι ομογενείς, ιδιαίτερα όσον αφορά τα γλωσσικά θέματα που αντιμετώπιζαν τα δύο πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στα ελληνικά σχολεία.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ωστόσο, καθώς ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία αυξήθηκε αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προσαρμοστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και

αποφασίστηκε να ληφθούν κάποια αντισταθμιστικά μέτρα (Δαμανάκης, 2003· Damanakis 2011· Νικολάου, 2008).

Το 1983 θεσπίστηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα για να βοηθήσουν τους παλιννοστούντες μαθητές που είναι παιδιά παλιννοστούντων Ελλήνων να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Στόχος αυτών των νέων ρυθμίσεων είναι η προσαρμογή και η ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το εκπαιδευτικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μαθητές (π.χ. γλώσσα) από το οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς και από τη χώρα καταγωγής τους δεν λαμβάνεται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλο που έχουν υπάρξει σχετικές πρωτοβουλίες. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (2003), πρόκειται για την εκπαιδευτική πολιτική αφομοίωσης, η οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όχι μόνο ως «διαφορετικούς» αλλά και ως «ελλειπείς» (Δαμανάκης, 2003· Damanakis 2011· Νικολάου, 2008). Στο πλαίσιο του ίδιου νόμου ιδρύθηκε η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με στόχο την ενίσχυση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού. Απώτερος στόχος τους είναι η ενίσχυση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού για να βοηθήσουν στη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης και του πολιτισμού για τους Έλληνες που ζουν στο εξωτερικό και να βοηθήσουν στην ένταξη αλλοδαπών μαθητών και παλιννοστούντων στα ελληνικά σχολεία.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η κριτική που έγινε για την εκπαιδευτική πολιτική οδήγησε σε έναν έντονο διάλογο, που με τη σειρά του οδήγησε σε μια νέα νομοθεσία, η οποία όριζε τον στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και την ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων Εκπαίδευσης με πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Το άρθρο 34 του νόμου ορίζει ότι στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή εκπαίδευσης σε νέους που έχουν «ειδικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες». Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του επιδιωκόμενου στόχου είναι ότι νομιμοποιεί την ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επικαλούμενη την «πολιτισμική ιδιαιτερότητα». Ωστόσο, εκτός από το κράτος, Σχολές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να ιδρυθούν στο όνομα οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων μη

κερδοσκοπικών φιλανθρωπικών ενώσεων. Το άνοιγμα ιδιωτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ιδιωτικούς οργανισμούς θα ισοδυναμούσε με την ίδρυση μειονοτικών σχολείων και θα οδηγούσε σε χωριστή εκπαίδευση. Από την «αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική» λοιπόν δημιουργούνται, μέσω της ψήφισης του νέου νόμου, οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μετάβαση στην «διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική». Αυτή η μετάβαση προκάλεσε έντονη κριτική.

Το 2016 ψηφίστηκε ο νόμος 4415 που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών της μειονότητας. Αυτό περιλαμβάνει πράγματα όπως η ενθάρρυνση της συνύπαρξης παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, η διδασκαλία δημοκρατικών και ανθρώπινων αξιών στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Μετά από μια σειρά ρυθμίσεων που έγιναν για να εκσυγχρονιστούν οι Τάξεις Υποδοχής, δημιουργήθηκαν τμήματα από τα σχολεία για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και έγινε η αλλαγή ορισμένων σχολείων σε διαπολιτισμικά, προκειμένου να ενσωματωθούν αποτελεσματικότερα μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Επιπρόσθετα, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, εφαρμόζονται ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης σε παιδιά ευπαθών κοινωνικών ομάδων καθώς και σε παιδιά των Ελλήνων του εξωτερικού (Νικολάου, 2008, 2011).

Ο Νόμος 4415/2016 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη μείωση της ανισότητας και του κινδύνου κοινωνικού αποκλεισμού μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Αυτό γίνεται με την ενθάρρυνση της συνύπαρξης παιδιών διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης μαζί με γηγενή παιδιά, την προώθηση δημοκρατικών και ανθρώπινων αξιών, τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης, την καταστολή φαινομένων διακρίσεων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Σε πρωτοβάθμιο επίπεδο έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια ουσιαστικές αλλαγές προκειμένου να θεσμοθετηθεί η υποχρεωτική διετής φοίτηση στο νηπιαγωγείο και ο ολόήμερος τύπος σχολείου. Αυτές

οι αλλαγές στοχεύουν να παρέχουν στα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα ίσες ευκαιρίες να μάθουν και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

1.8. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

⁹ Η γενική έρευνα για την μετανάστευση στην Ελλάδα, μετά τις μεταναστευτικές ροές, ξεκίνησε με επίκεντρο τους μετανάστες (Γεωργιάδης και Πανταζής, 2020). Σε γενικές γραμμές ο όρος μετανάστευση έχει επικρατήσει και για τα δύο είδη μετανάστευσης, δηλαδή είτε πρόκειται για την εθελοντική μετανάστευση είτε πρόκειται για την αναγκαστική. Ωστόσο, η αναγκαστική μετανάστευση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες των οποίων δεν μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν τα αίτια που την προκαλούν και αποτελεί αντικείμενο πρόσφατων επιστημονικών συζητήσεων (Kleist, 2015).

Με τον όρο αναγκαστική μετανάστευση εννοείται η ακούσια μετακίνηση ή εκτοπισμός είτε προς το εσωτερικό είτε προς το εξωτερικό μιας χώρας. Στην περίπτωση αυτή ο όρος χρησιμοποιείται για ανθρώπους που λόγω περιβαλλοντικών καταστροφών, λιμού, συγκρούσεων, ή λόγω αναπτυξιακών έργων μεταναστεύουν σε άλλα μέρη (Γεωργιάδης και Πανταζής, 2020). Ωστόσο, η αναφορά σε αυτούς τους μετανάστες ως εξαναγκασμένους, μετατοπίζει την προσοχή από τις ανάγκες των προσφύγων, για το λόγο αυτό η Ύπατη Αρμοστεία αποφεύγει τη χρήση του όρου αναγκαστική μετανάστευση σε σχέση με μετακινήσεις προσφύγων και άλλες μορφές εκτοπισμού (UNCHR, 2016).

Η έννοια του όρου πρόσφυγας αποτελεί μια αμφισβητούμενη συνοριακή κατηγορία η οποία έχει μια διαχωριστική γραμμή μεταξύ των ατόμων που δικαιούνται

⁹ Γεωργιάδης, Δ., & Πανταζής, Β. (2020). Αναγκαστική Μετανάστευση στην Ελλάδα: Πολιτική κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης προσφύγων/ μεταναστών (Α' Έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.

προστασία από τις διώξεις και σε εκείνους για τους οποίους αυτό δεν ισχύει (Scherr & Inan, 2017). Έτσι, ο Scherr (2015β) πιστεύει ότι η κοινωνιολογική έρευνα για τους πρόσφυγες διερευνά τα αίτια που δικαιολογούν τη φυγή αυτή, λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά τους συμφέροντα και τις επιδιώξεις τους.

Η μεταναστευτική βιογραφία των προσφύγων προκύπτει από τον συνδυασμό της «δράσης» και της «ταλαιπωρίας» με ορισμένες διαφοροποιήσεις. Τέλος, να σημειωθεί, ότι οι πρόσφυγες μέσα στο πλαίσιο της φυγής έχουν επιδείξει ικανότητες και δεξιότητες επιβίωσης και για το λόγο αυτό δεν θα πρέπει να θυματοποιούνται αλλά να θεωρούνται άξιοι για την ανάκτηση της αυτονομίας τους, την ένταξη στο κοινωνικό σύνολο και την ανάληψη δράσης και πρωτοβουλίας στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΖΕΠ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1.ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΖΕΠ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) είναι ένας νέος θεσμός που εισήχθη στην Ελλάδα με το Ν. 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26. Ο θεσμός αυτός ανήκει στην αρμοδιότητα της Ειδικής Υπηρεσίας Επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ Τομέα Παιδείας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), το Ελληνικό Δημόσιο και το πρόγραμμα ΕΣΠΑ¹⁰.

Στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας εντάσσονται σχολικές μονάδες που διαθέτουν χαμηλούς οικονομικούς και κοινωνικούς δείκτες και έχουν ως σκοπό την ένταξη μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες καθώς επίσης και μαθητές με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Επιπλέον, η ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στα σχολεία – τάξεις υποδοχής (ΤΥ) έχει ως στόχο την εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (προσφύγων) στις ΤΥ-ΖΕΠ καθώς και στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)².

Στο πλαίσιο ένταξης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στα σχολεία υποδοχής και στις τάξεις υποδοχής, προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού για τα σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που έχουν ανάγκη για υποστήριξη προκειμένου να εντάξουν τους μαθητές αυτούς καθώς και τους μαθητές των ΔΥΕΠ

¹⁰ <https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=3418&lang=el> (Ανακτήθηκε στις 12/12/2022)

έτσι ώστε να σταματήσει το φαινόμενο εγκατάλειψης του σχολείου ακόμα και πριν καν τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση².

Τα τμήματα υποδοχής μέσα από δράσεις που πραγματοποιούν με περισσότερο υποστηρικτικό χαρακτήρα, στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης των παιδιών που το έχουν ανάγκη, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης¹¹. Τα μαθήματα έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα, να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, τα τμήματα υποδοχής είναι ξεχωριστά από τα κανονικά τμήματα, ώστε οι αλλοδαποί μαθητές να έχουν ένα πιο άνετο περιβάλλον για να μάθουν (Tsaliki, 2016:29).

Σκοπός δημιουργίας αυτών των τάξεων ήταν να προσαρμοστούν και να ενσωματωθούν οι παραπάνω κατηγορίες μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Αξίζει να αναφερθεί πως αυτές οι δομές, λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις για να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να προσαρμοστούν στις τάξεις του γενικού σχολείου (Tsaliki, 2016:29).

2.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΖΕΠ

Προκειμένου να χαρακτηριστεί μια περιοχή ως ΖΕΠ, θα πρέπει οι κοινωνικοοικονομικοί δείκτες της περιοχής να είναι χαμηλοί, γεγονός που θα συμβαδίζει με τους λόγους εγκατάλειψης του σχολείου καθώς και σχολικές αποτυχίες. Τα στοιχεία αυτά όταν ιδρύθηκαν οι ΖΕΠ μπορούσαν να βρεθούν με δυσκολία, ενώ δεν καταγραφόταν οι επιδόσεις, καθώς υπήρχαν πλατφόρμες που λειτουργούσαν εθελοντικά και έτσι δεν ήταν απαραίτητο στοιχείο να συμπληρωθούν αυτά τα στοιχεία. Πολλές σχολικές μονάδες δεν το συμπλήρωναν, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να προσμετρηθεί και να μην υπάρχουν στοιχεία. Επιπλέον, η βάση δεδομένων της

¹¹ <https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=3418&lang=el> (Ανακτήθηκε στις 12/12/2022)

στατιστικής υπηρεσίας ΕΛΣΤΑΤ, η οποία εξάγει ομαδοποιημένα αποτελέσματα δεν μπορούσε να δώσει περαιτέρω λεπτομέρειες για τα σχολεία ΖΕΠ (Κουτούζης κ.α., 2012, σ.20).

Το γεγονός ότι δεν υπήρχαν επαρκείς και έγκυρες πληροφορίες για τους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες καθώς και στοιχεία για την σχολική αποτυχία και διαρροή μαθητών από το σχολικό περιβάλλον για όλη την Ελλάδα, η επιλογή των ΖΕΠ ξεκίνησε με βάση τα στοιχεία που μπορούσαν με μεγαλύτερη ευκολία να βρεθούν και αυτά ήταν από σχολεία της Αττικής, όπου υπήρχε μακροχρόνια βάση δεδομένων η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν βάση. Έτσι, αρχικά η πιλοτική λειτουργία των σχολείων ΖΕΠ περιορίστηκε σε σχολεία της Αττικής, ενώ με βάση το ΦΕΚ 2142/31-12-2010 ορίστηκαν οι εξής ΖΕΠ στις οποίες εντάχθηκαν τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

1. ΖΕΠ Ταύρου, στο οποίο περιλαμβάνονται 6 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
2. ΖΕΠ Πλατείας Βάθης και Εξαρχείων, στο οποίο ανήκουν 7 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. ΖΕΠ Κάτω Πατησίων. στο οποίο περιλαμβάνονται 3 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
4. ΖΕΠ Αχαρνών με 6 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρόλο που οι παραπάνω περιοχές που επιλέχθηκαν για να λειτουργήσουν πιλοτικά τα ΖΕΠ δεν ανταποκρινόταν σε όλα τα κριτήρια επιλογής που είχαν θέσει για τις ΖΕΠ (δηλαδή σχολική διαρροή και χαμηλές επιδόσεις), ωστόσο οι παραπάνω περιοχές δέχτηκαν να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα εθελοντικά και τα σχολεία αυτά ανήκαν μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικά και νηπιαγωγεία).

2.3.ΣΧΟΛΕΙΑ ΖΕΠ ΣΤΗΝ Π.Ε. ΚΟΖΑΝΗΣ

Με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από τα σχολεία της Π.Ε. Κοζάνης, ως τάξεις υποδοχής ΖΕΠ λειτουργούν τα εξής σχολεία:

- 2ο Δημοτικό σχολείο Κοζάνης
- 5ο Δημοτικό σχολείο Κοζάνης
- 2ο Δημοτικό σχολείο Πτολεμαΐδας
- 3ο Δημοτικό σχολείο Πτολεμαΐδας
- Στον Άγιο Δημήτριο
- Στο Τσοτύλι

Πιο συγκεκριμένα, **στο 3^ο δημοτικό σχολείο Πτολεμαΐδας** υπάρχει το παλαιότερο τμήμα υποδοχής ΖΕΠ αφού λειτουργεί εδώ και 22 χρόνια. Στο σχολείο αυτό σήμερα, και πιο συγκεκριμένα στο τμήμα υποδοχής μαθητών ΖΕΠ φοιτούν 9 μαθητές αλβανικής καταγωγής και 3 Ρομά. Τα παιδιά είναι μικρής ηλικίας (6-7 χρονών), φοιτούν για μικρό χρονικό διάστημα στην τάξη υποδοχής και στη συνέχεια εντάσσονται στις τάξεις του γενικού σχολείου κανονικά (Διεύθυνση του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πτολεμαΐδας, 2022).

Στο **2^ο δημοτικό σχολείο Κοζάνης** λειτουργεί από το 2002 τμήμα υποδοχής ΖΕΠ, στο οποίο μάλιστα υπάρχει οργανική θέση σε εκπαιδευτικό. Σήμερα, στο τμήμα φοιτούν 10 μαθητές από τους οποίους οι 9 είναι αλβανικής καταγωγής και 1 μαθητής από την Ουκρανία (Διεύθυνση του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κοζάνης, 2022).

Στο **5^ο Δημοτικό σχολείο Κοζάνης** υπάρχει τμήμα υποδοχής μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία από το 2013 (εδώ και 9 χρόνια). Στο σχολείο αυτό, υπάρχει τμήμα υποδοχής μαθητών ΖΕΠ όπου σήμερα φοιτούν 12 μαθητές αλβανικής καταγωγής (Διεύθυνση του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κοζάνης, 2022).

Στο δημοτικό σχολείο **Αγίου Δημητρίου** υπάρχει θέση με οργανική εκπαιδευτικού. Η τάξη υποδοχής δε λειτουργεί συνεχόμενα χρόνια, όπως για παράδειγμα τα δυο προηγούμενα χρόνια με τον κορονοϊό που δε λειτούργησε. Φέτος στο σχολείο φοιτούν 12 παιδιά αλβανικής καταγωγής. Η τάξη υποδοχής που λειτουργεί στον Άγιο Δημήτριο, εξυπηρετεί και τα σχολεία των χωριών της γύρω περιοχής, αφού στην τάξη αυτή φοιτούν και παιδιά από τα γύρω χωριά, τα οποία πηγαиноέρχονται στο σχολείο με ταξί (Διεύθυνση του Σχολείου Αγίου Δημητρίου, 2022).

Στο **2ο Δημοτικό σχολείο Πτολεμαΐδας**, η λειτουργία του τμήματος ένταξης ανανεώνεται κάθε χρόνο, καθώς δεν υπάρχει οργανική θέση εκπαιδευτικού. Φέτος η λειτουργία του τμήματος υποδοχής ξεκίνησε στις 6/10/2022 με 10 μαθητές, εκ των

οποίων οι 4 είναι Ρομά, οι 3 είναι αλβανικής καταγωγής και οι υπόλοιποι 3 είναι από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Τη χρονιά 2021-2022 το τμήμα λειτούργησε από τον Απρίλιο, ωστόσο, ενώ υπάρχουν μαθητές για να φοιτήσουν στο σχολείο, δεν πραγματοποιήθηκε νωρίτερα η τοποθέτηση εκπαιδευτικού.

Στο δημοτικό σχολείο Τσοτυλίου λειτουργεί εδώ και 5 χρόνια τμήμα υποδοχής μεταναστών. Ωστόσο, το 2017 λειτούργησε για πρώτη φορά, το έτος 2018 – 19 δε λειτούργησε καθόλου, όπως και το σχολικό έτος 2022-23. Το 2021-22 στο σχολείο φοιτούσαν 17 παιδιά Αλβανικής καταγωγής, των οποίων οι γονείς αρχικά εργάζονταν στην περιοχή και μετά από καιρό έφεραν και την οικογένειά τους στην Ελλάδα. Συνήθως τα παιδιά αυτά μπαίνουν σε μια σχολική τάξη. Η σύνθεση της τάξης δεν είναι σταθερή, καθώς, όταν μετακινούνται οι γονείς για εύρεση εργασίας, τα παιδιά φεύγουν και τους ακολουθούν. Υλοποιούνται προγράμματα σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα.

Σήμερα στο δημοτικό σχολείο Τσοτυλίου, λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής με 16 μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα των παρακάτω τάξεων. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται οι μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα για κάθε έτος αναλυτικά από το 2013-14 (Διεύθυνση του Σχολείου Τσοτυλίου, 2022).

Πίνακας 1 Στοιχεία μαθητών Τάξεως Υποδοχής Δημ. Σχολ. Τσοτυλίου

	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
ΤΑΞΗ Α΄	3	4	ΔΕ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕ	0	2	5	0	3	3	1
ΤΑΞΗ Β΄	2	4		2	0	3	5	0	3	3
ΤΑΞΗ Γ΄	2	2		4	1	0	4	5	2	2
ΤΑΞΗ Δ΄	3			2	2	1	0	4	4	2
ΤΑΞΗ Ε΄	2			2	5	2	2	1	4	4
ΤΑΞΗ ΣΤ΄	2			0	0	5	1	2	1	4
ΣΥΝΟΛΟ	14	10		10	10	16	12	15	17	16

Όλοι οι μαθητές σε όλα τα έτη έχουν καταγωγή από την Αλβανία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η παρουσία μεταναστών μαθητών σε ένα σχολείο αναδεικνύει μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια νέα κοινωνία. Ο στόχος της εκπαίδευσης σε μια τέτοια κοινωνία πρέπει να εστιάζεται στη διαμεσολάβηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που κουβαλούν μαζί τους οι μαθητές. Αυτό δεν πρέπει να γίνεται με τρόπο που να μειώνει τα πολιτιστικά αγαθά των διαφόρων πολιτισμών, αλλά αντίθετα θα πρέπει να στοχεύει στην προώθηση μιας συνεχούς και παραγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Χατζησωτηρίου, 2014).

Ο πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ανακτήσουν ικανότητες που βοηθούν στη δημιουργία εποικοδομητικής συμβίωσης μέσα σε έναν πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Ενθαρρύνει επίσης τους ανθρώπους να σέβονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς και να αναγνωρίζουν την πολιτιστική τους ταυτότητα μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας (Χολέβα, 2017). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί διαφορετικούς πολιτισμούς για να αποτρέψει τη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επίσης, υπερβαίνει την εθνοκεντρική μεταχείριση, προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή αντίληψη της προόδου και της ειρήνης.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι προσπαθούν να υλοποιήσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες και εστιάζουν κυρίως στην κουλτούρα των μαθητών για να τους αποδεχτούν και να τους εντάξουν στο σχολικό περιβάλλον. Το 2008, το Συμβούλιο της

Ευρώπης δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο, η οποία αποτελεί διαβούλευση με τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σχετικά με την καθιέρωση διαπολιτισμικού διαλόγου για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης (Φλώρου, 2017).

Η Λευκή Βίβλος υποστηρίζει ότι το καταλληλότερο μοντέλο εκπαίδευσης είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Portera, 2008), η οποία βασίζεται σε τέσσερις αρχές (Essinger, 1990) : αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, εξάλειψη των εθνικιστικών τρόπων σκέψης και διαπολιτισμικό σεβασμό. Επιπλέον, η διγλωσσία εντάσσεται στο γενικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί δύο γλώσσες, τη μητρική τους γλώσσα, αλλά και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους (Δημητριάδου, 2004).

Η δημιουργία «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων» στο σχολικό περιβάλλον βοηθά τους μαθητές να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους, αλλά και να ενστερνιστούν στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών και культурών (Κεσίδου, 2014).

Υπάρχουν πέντε μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το μοντέλο αφομοίωσης, το μοντέλο ένταξης, το αντιρατσιστικό, το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό. Το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης και το αντιρατσιστικό μοντέλο είναι μονοπολιτισμικά μοντέλα, ενώ το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό μοντέλα είναι πλουραλιστικά μοντέλα (Κεσίδου, 2014). Η ομάδα των μεταναστών χάνει τα δικά της ξεχωριστά πολιτισμικά στοιχεία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Συνέπεια αυτού είναι η ενθάρρυνση εθνοκεντρικών θέσεων, η εξάρτηση του καθενός από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και ο εξαναγκασμός του κάθε ατόμου να αγνοήσει τις ρίζες του και να αφομοιωθεί με τον γηγενή πληθυσμό (Γκόβαρης, 2004).

Το πρώτο μοντέλο είναι το **αφομοιωτικό μοντέλο** που κυριαρχεί από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Γκόβαρης, 2004) και στοχεύει στην πολιτισμική ομοιογενοποίηση, ώστε οι μαθητές να ενστερνιστούν τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Βασικό χαρακτηριστικό της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί μια ενιαία πολιτισμική άποψη. Θα πρέπει οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να απορροφηθούν από τον γηγενή πληθυσμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στην κοινωνία (Νικολάου, 2000)

Ως προς τον τρόπο εκπαίδευσης υιοθετείται ένα μοντέλο **μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό** στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μόνο την εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό (Νικολάου, 2000). Η ένταξη των μεταναστών στην οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα εξαρτάται από την ετοιμότητα και τις ικανότητες των ιδίων και όχι από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών φορέων (Γκόβαρης, 2004).

Άλλο ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο είναι **το μοντέλο της ενσωμάτωσης** που πρωτοεμφανίστηκε ιστορικά στην εκπαιδευτική διαδικασία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Μάρκου, 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, αναγνωρίζεται ότι κάθε άτομο φέρει τα δικά του πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία επιδρούν στη χώρα υποδοχής και συμβάλλουν στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της ετερότητας. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, περιορίζει τους μαθητές στο να διατηρούν τη δική τους γλώσσα, τη μητρική, στο οικογενειακό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό δεν βοηθά τους μαθητές να έχουν μια εύκολη πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον και προσπαθούν να επιτύχουν μια πολιτισμικά ομοιογενή κοινωνία με αποτέλεσμα οι ανισότητες να διευρύνονται και να δημιουργούνται μικροεντάσεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Γεγονός αποτελεί ότι στη Γαλλία δεν έχει διαπιστωθεί καμία διαφορά ανάμεσα στο αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης (Νικολάου, 2000).

Στη σύγχρονη κοινωνία αναπτύσσονται άλλα τρία πλουραλιστικά μοντέλα με σκοπό την επιτυχή διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Το **πολυπολιτισμικό μοντέλο**, το οποίο πρωτοεμφανίστηκε το 1970, στηρίζεται στη θεωρία ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων και με τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου που είναι κατάλληλο για όλους τους πολιτισμούς να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν χωρίς να διακυβεύεται η ενότητα και η συνοχή τους (Νικολάου, 2000).

Η δημιουργία παράλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα εστιάζουν στον μειονοτικό πολιτισμό και στη μητρική τους γλώσσα, θα βελτιωθεί την σχολική επίδοση και αυτοπεποίθηση των μαθητών παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες (Banks, 1999). Όμως, η εφαρμογή του ανωτέρου μοντέλου ενέχει κίνδυνο ρατσιστικών νοοτροπιών και προκαταλήψεων, αφού διαχωρίζει τους μαθητές με κριτήριο τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Ζωγράφου, 2003 · Γεωργογιάννης, 1999).

Στα μέσα του 1980 τόσο στην Αμερική όσο και στην Αγγλία, λόγω των ρατσιστικών συμπεριφορών που εκδηλώθηκαν με αρνητικές συνέπειες για μια μερίδα ανθρώπων, υπήρξε η δημιουργία ενός **αντιρατσιστικού μοντέλου**, με σκοπό να αποτρέψουν την εμφάνιση αντίστοιχων φαινομένων και στο μέλλον (Νικολάου, 2000). Το αντιρατσιστικό μοντέλο αποτελεί μια κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Εστιάζει στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπου ο ρατσισμός αναδύεται μέσω των ατόμων και έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Η δίκαιη μεταχείριση από το κράτος είναι επίσης σημαντική, όπως και η απαλλαγή από τα ρατσιστικά πρότυπα που εισάγουν διακρίσεις (Γεωργογιάννης, 1997).

Όπως αναφέρουν οι Κατσίκας και Πολίτου (1999:44) ο ρατσισμός είναι μια δομική σχέση η οποία βασίζεται στην κυριαρχία της ομάδας πάνω σε μια άλλη, λόγω των ευκαιριών που οι άνθρωποι έχουν. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ισότητα των μαθητών και η αποβολή ρατσιστικών νοοτροπιών, εστιάζοντας στις αλλαγές που θα πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις.

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται η εξέλιξη του διαπολιτισμικού μοντέλου και βασίζεται σε τέσσερις αρχές: την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Η ενσυναίσθηση κάνει τους μαθητές να μαθαίνουν να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου, καλλιεργώντας τη συμπάθεια και δείχνοντας κατανόηση. Η έννοια της αλληλεγγύης καλλιεργεί τη συλλογική συνείδηση και κατακρίνει την ανισότητα και την αδικία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων ομάδων μετανάστευσης. Στοχεύει στην δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης, 1997).

Η έννοια της αλληλεγγύης προάγει τη συλλογική συνείδηση καταδικάζοντας την ανισότητα και την αδικία. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός αποτελεί άλλη μια σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν και να αποδέχονται την κουλτούρα των συνομηλίκων τους, μοιράζοντας τη δική τους

κουλτούρα. Οι μαθητές δέχονται τον πολιτισμό των συμμαθητών τους, ενώ τους προσκαλούν να γνωρίσουν και το δικό τους πολιτισμό (Essinger, 1990).

Με την απόρριψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, ενθαρρύνεται η επικοινωνία και η κατανόηση των διαφορετικών ομάδων (Μάρκου, 1995) κάτι το οποίο είναι κρίσιμο για την επίτευξη πραγματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1998). Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών και χωρίς το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας, τα παιδιά θα είναι ανεπαρκώς εξοπλισμένα για να προηγηθούν στην πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας (Παπαχρήστος, 2011).

Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, έχει την ευθύνη να διασφαλίσει ότι αναπτύσσονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι στις πολιτισμικές διαφορές και να δείχνουν σεβασμό στους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παροχής γενικής εκπαίδευσης που εκθέτει τους μαθητές σε πολιτιστική πολυμορφία (Γκόβαρης, 2004).

Ερευνητές που ασχολήθηκαν γενικότερα με το θέμα της διάστασης της εκπαίδευσης, ανακάλυψαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαπολιτισμικότητα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ευαίσθητοι απέναντι σε άτομα που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, προκειμένου εκείνοι να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους. Ο βαθμός πολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αντιλήψεις που έχουν για την ετερότητα στη σχολική τάξη είναι ένα από τα αντικείμενα που εξετάζει η παρούσα εργασία, κάνοντας χρήση του ερευνητικού εργαλείου CDAI (Cultural Diversity Awareness Inventory) που αναπτύχθηκε από τον Henry (1990).

Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να σέβονται ο ένας τον πολιτισμικό πλουραλισμό του άλλου και να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Banks, 2004). Στη σημερινή κοινωνία επιβάλλεται η υιοθέτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να είναι απαλλαγμένα από παρωχημένες και εθνοκεντρικές πρακτικές για να επαναπροσδιοριστεί η ελληνική εκπαίδευση.

3.2.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας, θα πρέπει να γίνει αναπροσαρμογή του σχολείου και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε επιμέρους ζητήματα, που αναφέρονται με τη φιλοσοφία που πρέπει να διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα σχολεία, την αποδοχή της πολιτιστικής ετερότητας, τα προγράμματα διδασκαλίας, τις στρατηγικές που θα πρέπει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αλλά και τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής τάξης, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αλλά και την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία θα στοχεύουν στο προφίλ του εκπαιδευτικού (Peköz & Gürşimşek, 2020·Gay, 2002). Η πολυπολιτισμική ετερότητα αφορά τις διαφορετικές ταυτότητες που φέρουν οι άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, και κουβαλούν στη χώρα υποδοχής την πολιτιστική τους ταυτότητα, ωστόσο όταν ζουν στο ίδιο περιβάλλον με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών δημιουργείται μια αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011).

Οι δάσκαλοι πρέπει να αναπτύξουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης για να προσαρμόσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών τους, γεγονός που περιλαμβάνει την αναγνώριση και το σεβασμό των εθνικών τους ταυτοτήτων. Ο δάσκαλος διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδικά καθώς οι κοινωνικές συνθήκες συνεχίζουν να αλλάζουν. Για να ανταποκριθούν στις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν γνώσεις και να εφαρμόζουν κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, όπως είναι καθήκον τους (Νικολάου, 2011; Παλαιολόγου & Παπαχρήστος, 2002).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ενισχυθεί παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς συνεχή κατάρτιση μέσω σεμιναρίων, διαπολιτισμικών προγραμμάτων, εξειδικευμένου διδακτικού υλικού, συχνών αξιολογήσεων και συνεχών βελτιώσεων στις μεθόδους διδασκαλίας. Ο βασικός παράγοντας που θα επιφέρει τη σχολική

επιτυχία του μετανάστη μαθητή είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τη διαχείριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- ✓ «Να έχει επιστημονικό υπόβαθρο, δηλαδή: α) ενδελεχή κατανόηση των στόχων του προγράμματος σπουδών, και β) ικανότητα συνδυασμού βιωματικής και σύγχρονης γνώσης.
- ✓ Να έχει ισχυρή επιστημονική παρουσία, δηλαδή: α) πέρα από τις βασικές σπουδές, να παρακολουθεί επιστημονικές εκδηλώσεις, όπως συνέδρια και σεμινάρια, ημερίδες.
- ✓ Να έχει την ικανότητα να δομεί και να διδάσκει αποτελεσματικά τα μαθήματα, δηλαδή: α) να είναι σε θέση να τονίζει τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος, ενσωματώνοντας παράλληλα παραδείγματα από βιωματικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών και συνδυάζοντας γνωστικά αποτελέσματα και κοινωνικές εκδηλώσεις.
- ✓ Να είναι ευέλικτος στη διδακτική πρακτική, δηλαδή: α) θα πρέπει να μπορεί να εφαρμόσει μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας που να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις δυνατότητες επικοινωνίας και ανάπτυξης του λόγου τους.
- ✓ Να αξιοποιεί στο έπακρο τον εκπαιδευτικό του διδακτικό χρόνο και το εποπτικό διδακτικό υλικό.
- ✓ Να είναι «ανοικτός» και να υιοθετεί καινοτομίες και νέες διδακτικές μεθόδους, για να βελτιωθούν οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών.
- ✓ Να αναθέτει εργασίες που να είναι κατάλληλες για την ικανότητα των μαθητών και μόνο όταν είναι απαραίτητο και όχι σε καθημερινή βάση. Ακολουθώντας αυτές τις κατευθύνσεις οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές τους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκτείνεται πέρα από τη μετάδοση γνώσεων για το σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Έχουν περαιτέρω την ευθύνη να καθοδηγούν τους μαθητές τους ώστε να γίνουν ενεργοί ευρωπαίοι πολίτες. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατέχουν θεμελιώδη κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων που επικρατούν στις ευρωπαϊκές χώρες και να έχουν επάρκεια σε πολλές γλώσσες (Demirel, 2010).

Οι βασικές αρχές για τον τρόπο διδασκαλίας πολυπολιτισμικών τάξεων είναι η επικέντρωση στους μαθητές ως μαθητές, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και ο ουσιαστικός διαπολιτισμικός διάλογος. Φυσικά, ένα ενιαίο επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των χωρών με διαφορετικό πολιτισμό θα μπορούσε να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Leask & Carroll, 2013).

Οι δάσκαλοι έχουν πολύπλοκο ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτισμικών αξιών των μαθητών και πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες κριτικής σκέψης χωρίς προκαταλήψεις. Πρωταρχικός στόχος τους είναι να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Για να επιτευχθεί αυτό, οι διαπολιτισμικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώξουν να ενώσουν τους μαθητές και να ξεπεράσουν τα πολιτιστικά και γλωσσικά εμπόδια (Μπαλατζής & Ντάβαλος, 2009).

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονέων και δασκάλων και των προσπαθειών τους να ενσωματώσουν διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών. Τελικά, η υιοθέτηση πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς και η δέσμευση για προώθηση της ισότητας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλεγγύης θα οδηγήσει σε επιτυχή εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στην πρόοδο όλων των εμπλεκομένων.

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο να διερευνήσει τις σχέσεις των γονιών από μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικών καθώς και των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (CRPQ- Culturally Responsive Practices Questionnaire) (Penteri & Kokouvinou, 2019).

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία της εφαρμογής πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, με τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν έντονο αίσθημα ευθύνης προς όλους τους μαθητές. Με τη δημιουργία ενός «δημοκρατικού» σχολικού περιβάλλοντος που δίνει προτεραιότητα στην ισότητα, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την αμεροληψία, όλοι οι μαθητές θα έχουν δίκαιη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και θα βιώσουν αξιοσημείωτη ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. ΈΝΝΟΙΑ –ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί έναν κοινωνικό και πολιτισμικό κανόνα όπου απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας. Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την πολιτισμική ετερότητα έγινε ακόμα πιο έντονο και πολλοί ερευνητές θέλησαν να εξηγήσουν περισσότερο το συγκεκριμένο φαινόμενο. Αρχικά, η δημοσίευση της Ladson-Billings (1995) ήταν αυτή που ξεκίνησε να ερευνά την συγκεκριμένη έννοια εισάγοντας ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο ήταν άμεσα συνυφασμένο με την εκπαίδευση και ονομάστηκε «πολιτισμική εκπαίδευση». Πρόκειται για ένα μοντέλο θεωρητικής χροιάς που δεν σχετίζεται μόνο με αυτά τα οποία έχουν πετύχει οι μαθητές. Έχει ως προσανατολισμό να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποδεχτούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, ενισχύοντας συγχρόνως την κριτική τους ικανότητα. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκει να απαλείψει τυχόν ανισότητες οι οποίες παρατηρούνται εντός του σχολικού πλαισίου.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000:119): «*Τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα δεν είχαν ενιαία και οικονομική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις*».

Η πολιτισμική ετερότητα (cultural diversity) είναι τα διαφοροποιημένα εθνικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ατόμων που διαφέρουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό της κοινωνίας στην οποία διαβιούν. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002:10): «*η πολιτισμική ετερότητα αναδύεται μέσα από την ύπαρξη και ενεργοποίηση διαχωριστικών γραμμών σχετιζόμενων με την εθνικότητα, εθνότητα,*

θρησκεία και γλώσσα». Συγκεκριμένα, η εθνική και εθνοτική ετερότητα αφορά όσους αισθάνονται ότι ανήκουν σ' ένα άλλο έθνος απ' ό,τι ο γηγενής πληθυσμός μιας χώρας. Η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί το διαφορετικό θρήσκευμα το οποίο μια ομάδα ατόμων πιστεύει από αυτό που επικρατεί στην κοινωνία. Επίσης, η γλωσσική ετερότητα είναι η χρήση διαφορετικής γλώσσας ή διαλέκτου από την επίσημη γλώσσα του κράτους (Γκότοβος, 2013).

Ο τρόπος διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας εντός της σχολικής αίθουσας, αναμφισβήτητο είναι αυτός που θα προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία ή που θα δημιουργήσει προβλήματα με οδυνηρές συνέπειες για τους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Μάλιστα, υπήρξαν μελετητές που διερευνώντας την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, διαπίστωσαν πως εκπαιδευτικοί υιοθετούν πρακτικές και αντιλήψεις διδασκαλίας οι οποίες ισχυροποιούν την έννοια της κοινωνικής ισότητας διότι: 1) επιδιώκουν τη σύνδεση του προγράμματος σπουδών με το πολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων, 2) επιδιώκουν να γνωρίσουν τις εμπειρίες των μαθητών σε πολιτισμικό επίπεδο, 3) στοχεύουν στην ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς των μαθητών και μάλιστα προβαίνουν και στην καθιέρωση συναντήσεων ανά διαστήματα, 4) προσπαθούν να δημιουργήσουν μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες θα είναι κοινές για όλους τους μαθητές, 5) προσπαθούν να καλλιεργήσουν σχέσεις μεταξύ των ντόπιων κοινωνιών, 6) μπορούν και διακρίνουν τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θεωρώντας ότι είναι ιδιαίτερα ισχυρά σημεία, στη βάση των οποίων μπορούν να σχεδιαστούν σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, ώστε να δίνουν την ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές να αντιληφθούν ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος τους στην κοινωνία που ζουν, και να θεωρήσουν τους εαυτούς τους υποκινητές μιας καινούριας αλλαγής μακριά από παρωχημένες αντιλήψεις πως είναι κάτι το διαφορετικό και περήφανα να λένε τον τόπο καταγωγής τους, ζητώντας ίσες ευκαιρίες απέναντι στη μάθηση (Bassey, 2016).

Ο Banks (2004) ήταν αυτός που παρουσίασε μια σειρά από θεωρητικές μεθόδους με σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, ώστε να επιτυγχάνεται διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και

εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε πως για να επιτευχθεί αυτό θα έπρεπε: α) να εμπλουτιστεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας, με πληροφορίες και άλλων πολιτισμών, β) να παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια σε όλους τους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν περισσότερο ποια είναι η αξία του κάθε διαφορετικού πολιτισμού, γ) να χρησιμοποιηθούν παιδαγωγικές στρατηγικές οι οποίες να βελτιώσουν το επίπεδο σχολικής επίδοσης του συνόλου των μαθητών, δ) να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές ώστε οι μαθητές να αποδέχονται και να είναι θετικοί απέναντι σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών υπόβαθρων, ε) να προβούν σε μια σειρά ενεργειών με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι διάφορες ανισότητες που παρατηρούνται στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα σε μαθητές της κυρίαρχης και αντίστοιχα της μειονοτικής ομάδας (Garrote Salazar & Fernández Agüero, 2016).

Επίσης, ο Banks (1999) προέβη σε ταξινόμηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε κλίμακα, που κινούνται από την χαμηλή και έφτανε μέχρι την ολοκληρωμένη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση. Έτσι, λόγου χάρη η προσέγγιση που ήταν άμεσα συνυφασμένη με τη συνεισφορά, επικεντρωνόταν σε συγκεκριμένες πτυχές κάποιου πολιτισμού όπως ήταν ο χορός, το τραγούδι, ο παραδοσιακός τρόπος ντυσίματος, χωρίς να ξεπερνά αυτά τα όρια. Επίσης, υπήρχε η προσέγγιση που αφορούσε την πρόσθεση ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων, διότι εισάγονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Από την άλλη η προσέγγιση που αναφέρεται ως μετασχηματιστική, αποτελεί την πιο εκσυγχρονισμένη μέθοδο, η οποία δίνει την ευκαιρία στο σύνολο των μαθητών να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη σε ζητήματα πολιτισμού και εν συνεχεία να καταλήξουν σε προσωπικά συμπεράσματα. Τέλος, η προσέγγιση που σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων και της λεγόμενης κοινωνικής δράσης, αποτελεί ένα από τα πιο ολοκληρωμένα πλαίσια και αυτό γιατί προωθεί τους μαθητές να αναλάβουν κοινωνική δράση πάνω σε ζητήματα που αφορούν τον πολιτισμό.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με το ποιος υιοθετεί πιο εύκολα πρακτικές που έρχονται πιο κοντά σε μια πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες διακατέχονται από πολιτισμική ευαισθητοποίηση και είναι πάντα προετοιμασμένες να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική αίθουσα σε

αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς που έχουν κάποιους ενδοιασμούς (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2018).

Ωστόσο, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να απαλλαγούν από τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και ό,τι συνδέεται με τον εθνοκεντρισμό, ώστε να παρέχουν στους μαθητές τους εμπλουτισμένες γνώσεις. Μάλιστα σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ από Aragona-Young & Sawyer (2018) διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που όριζαν την έννοια του πολιτισμού, με τη χρήση γενικών όρων, αποδεικνύοντας για ακόμα μια φορά πως δεν επιθυμούσαν να υιοθετήσουν πολυπολιτισμικές πρακτικές. Βέβαια, με την υιοθέτηση πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, βασισμένη στην πολυπολιτισμικότητα, καθοδηγώντας τους μαθητές προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση και ενσωματώνοντας την τεχνολογία στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, θα καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν στη ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους. Επίσης, θα είναι μια ευκαιρία να συμμετάσχουν και οι γονείς σε όλες αυτές τις δραστηριότητες και να μη φοβούνται ή να σνομπάρουν το διαφορετικό (Aragona-Young & Sawyer, 2018 ; Sturz, Kleiner & Fernandez, 2005).

Όπως διαπιστώνεται, η υιοθέτηση μοντέλων πολιτισμικής ετερότητας δύναται να ισχυροποιήσει και να ενδυναμώσει την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που κατέχει ο καθένας από αυτούς, διότι είναι αναγκαίο να λειτουργήσουν στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι αυτή στη σύγχρονη εποχή που ζούμε.

Έχουν γίνει προσπάθειες να δοθεί συγκεκριμένος ορισμός για την πολιτισμική ετερότητα. Μία προσέγγιση του ορισμού αναφέρεται στη διαφορετικότητα η οποία σχετίζεται με τη γλώσσα, τα έθιμα και τις παραδόσεις. Ακόμη μια προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας είναι στην οικονομία, τον πολιτικό πολιτισμό, την επιστήμη, την εκπαίδευση, το περιβάλλον αλλά και σ' όλους τους τομείς που δραστηριοποίησης του ανθρώπου (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2017). Η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται στον τρόπο ζωής του συνόλου των ανθρώπων μιας κοινωνίας και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένο άτομο, διότι διαμορφώνεται σε συλλογικό επίπεδο. Αν υπάρξει σεβασμός, αναγνώριση και αποδοχή στην πολιτισμική ετερότητα του συνόλου συνεπάγεται ότι υπάρχει κατ'

επέκταση στο ίδιο το άτομο (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2017). Ωστόσο, η πολιτισμική ετερότητα περιλαμβάνει ακόμη και τις στάσεις μιας ομάδας στο αξιακό σύστημα της ευρύτερης κοινωνίας όπως οι απόψεις, οι πεποιθήσεις και ο τρόπος ζωής της (Adler, 2002).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2008) με θέμα τη «Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας» καθορίζει ότι οι περισσότερες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να γίνονται σεβαστά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, Strasbourg, 1986). Οι πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές διαφορές αντιμετωπίζονται μέσω του διαπολιτισμικού διαλόγου. Επιπλέον, η πολιτεία εξασφαλίζει τα πολιτισμικά δικαιώματα των πολιτών και καταρτίζει προγράμματα αποσκοπώντας στο να ενεργοποιήσει τους πολίτες να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2017).

Γεγονός αποτελεί η στάση και η ενεργοποίηση του διεθνούς οργανισμού της UNESCO, η οποία μέσα από τη δράση και τα ψηφίσματά της, ζητά την αναγνώριση και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Η Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO, που πραγματοποιήθηκε το 2001 υπογραμμίζει ότι ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα είναι απαραίτητος και επιτυγχάνεται μέσω του διαλόγου μεταξύ των λαών (Rodrigues & Abramowicz, 2013· Grant, 2011).

Έτσι, με τη διακήρυξη διασφαλίστηκε, όσο ήταν εφικτό, η πολιτισμική ποικιλότητα, αλλά και προστατεύτηκαν τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των πολιτών σε ολόκληρη την υφήλιο.

4.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΟΥΝ ΤΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης απαιτεί από τον δάσκαλο να έχει θετικές στάσεις και απόψεις για άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζεται επίσης από την

προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Aslan και Arslan-Cansever, 2012). Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τις ενέργειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο σε διδακτικό όσο και σε υποστηρικτικό - κοινωνικό επίπεδο. Εάν ο δάσκαλος διακατέχεται από συναισθήματα ξеноφοβίας ή ρατσισμού, αυτό θα μεταδοθεί και στους υπόλοιπους μαθητές. Τα παιδιά που βλέπουν τον δάσκαλο ως πρότυπο για τον εαυτό τους, θα υιοθετήσουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τους ξένους μαθητές. Η καλλιέργεια θετικών σχέσεων, μεταξύ του δασκάλου και των αλλοδαπών μαθητών, είναι επομένως πολύ σημαντική. Είναι γεγονός πως οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο επηρεάζουν όχι μόνο τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικό, υποστηρικτικό ενώ βοηθά την αυτοεκτίμηση, αλλά και το βαθμό που ενδιαφέρονται και ανησυχούν για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα στην τάξη (McCorkle, 2020).

Στη συνέχεια, σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός εκφράσει συναισθήματα ξеноφοβίας και αποστροφής προς τους αλλοδαπούς μαθητές, τότε θα μεταδώσει στους μαθητές του συναισθήματα ρατσισμού. Ο δάσκαλος για τους μαθητές αποτελεί πρότυπο, επομένως η συμπεριφορά του δασκάλου και η στάση ζωής του αποτελούν σημαντικό και καθοριστικό παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές ο δάσκαλος (Cummins, 2003). Η δημιουργία και η διατήρηση ενός θετικού κλίματος μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου ξεκινά αρχικά μεταξύ του δασκάλου και των αλλοδαπών μαθητών και στη συνέχεια το θετικό αυτό κλίμα μπορεί να επεκταθεί και σε όλους τους μαθητές.

Η ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών στην τάξη θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους αρχικά, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν ο εκπαιδευτικός αγνοεί και υποβαθμίζει το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, υποβιβάζει τη γλώσσα, τον πολιτισμό, αλλά και τις προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών, το γεγονός αυτό αναγκάζει τους μαθητές να μείνουν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, να μην αλληλεπιδρούν στην τάξη με τους

συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, και έτσι να μειονεκτούν έναντι των υπολοίπων μαθητών.

Εξίσου σημαντικό με τα προηγούμενα αποτελεί το γεγονός ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την κατάλληλη συμπεριφορά, τις κατάλληλες γνώσεις και την ανάλογη διάθεση που απαιτείται ώστε να μπορεί να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τους αλλοδαπούς μαθητές (Tiedt & Tiedt, 2006). Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακούνε προσεκτικά τις απόψεις των μαθητών τους, να τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, βασιζόμενοι σε προηγούμενη εμπειρία τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη είναι να προσπαθεί να μειώσει την ξеноφοβία, τις προκαταλήψεις, τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που μπορεί να δημιουργηθούν ενώ θα πρέπει να βοηθά ώστε να επικρατεί ένα κλίμα σεβασμού, εμπιστοσύνης και αποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008).

4.3. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, διεξήχθη μια έρευνα η οποία διαπίστωσε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι επέδειξαν υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας (Χονδρογιάννη, 2021).

Όσες πρακτικές αναφέρθηκαν παραπάνω θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με την προϋπόθεση πως θα πρέπει να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς οι απαραίτητοι πόροι και υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένων των τακτικών σεμιναρίων κατάρτισης και κινήτρων απόδοσης (οικονομικά, επαγγελματικής εξέλιξης κ.α.), καθώς επίσης και την ανάλογη κοινωνική αναγνώριση, για τις προσπάθειες που καταβάλει καθώς και για το έργο του. Όλα αυτά ωστόσο είναι δύσκολο να εκπληρωθούν, αν αναλογιστεί κανείς τις συνθήκες που επικρατούν όλα αυτά τα χρόνια στην ελληνική πραγματικότητα (Καδιγιαννόπουλος, 2014).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Χαρίτος (2011) σε τεταρτοετείς φοιτητές που ήταν εγγεγραμμένοι σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στόχος ήταν να εκτιμηθεί κατά πόσο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοί να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής αργότερα στις τάξεις τους. Ο σκοπός της μελέτης ήταν να προσδιορίσει εάν αυτοί οι μελλοντικοί δάσκαλοι ένιωθαν σίγουροι για την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών διδασκαλίας στις μελλοντικές τους τάξεις με βάση την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι ενώ οι υποψήφιοι δάσκαλοι έδειξαν ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, δεν ήταν απόλυτα ικανοποιημένοι με τη γνώση που παρείχαν τα πανεπιστημιακά τους προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Χαμαλίδου (2011) αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους εκπαιδευόμενους αλλοδαπούς μαθητές. Στην έρευνά της συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη επίγνωση των αλλοδαπών μαθητών και των χαρακτηριστικών που έχουν οι μαθητές αυτοί, και προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό κλίμα και ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο να είναι κατάλληλο για τους μαθητές αυτούς. Παρόλα αυτά παρατηρείται αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών αυτών και υπάρχουν φορές που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν κρίσιμες καταστάσεις. Στην συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η παρερμηνεία των όρων διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα από τους εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Παπαβασιλείου (2015), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θεωρούν σωστό οι μετανάστες μαθητές να μη χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά και έξω από αυτό. Θεωρούν λοιπόν πως η εκμάθηση των ελληνικών για τους αλλοδαπούς μαθητές θα κάνει την ένταξή τους πιο γρήγορη και εύκολη. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα είναι πολύ σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να επιμορφωθούν για τις σχολικές πολυπολιτισμικές τάξεις.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Sakka (2010) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α 'θμιας και Β 'θμιας εκπαίδευσης για την πολιτιστική ποικιλομορφία

που υπάρχει στις σχολικές τάξεις, αλλά και τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, ενώ, όπως αναφέρεται, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν κατανόηση και σεβασμό και διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι η πολιτιστική ετερογένεια αποτελεί μια πρόκληση για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν περισσότερα και να εκπαιδεύονται περισσότερο για την πολιτισμική ετερότητα για να μπορούν να εκπαιδεύουν τους μαθητές περισσότερο ευαισθητοποιημένοι.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Καρανικόλα (2015) αναφορικά με την κατανόηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης όσον αφορά την πολιτισμική ετερότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν εμπειρία σχετικά με μετανάστες μαθητές είναι περισσότερο έτοιμοι να διαχειριστούν την πολιτισμική ποικιλομορφία και τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, την αποδοχή της ετερότητας. Επιπλέον, από τη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί δέχονται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που έχει ο κάθε μαθητής στην τάξη, ωστόσο είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στην τάξη καθώς επίσης είναι δύσκολο να εφαρμοστούν πρακτικές στην τάξη που να μπορούν να επιλύουν τα όποια προβλήματα.

Παρόμοια ήταν και η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Gkainartzi, Kiliari και Tsolakidou (2015) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές διίστανται. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απόψεις για την ενθάρρυνση των μαθητών στο να εκπαιδεύονται σε διαφορετικές γλώσσες, ωστόσο αυτό ισχύει σε θεωρητικό επίπεδο. Από τα συμπεράσματα που προκύπτουν στην εν λόγω έρευνα, φαίνεται πως η εκπαιδευτική κοινότητα είναι αδιάφορη στο να διαχειρίζεται και να υποστηρίζει το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα των μεταναστών μαθητών. Μάλιστα σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα, θεωρεί πως οι γλώσσες που μιλούν οι μετανάστες μαθητές αποτελούν εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (52,5%) δηλώνει ότι η εκμάθηση των γλωσσών διαφορετικών πολιτισμών θα πρέπει να γίνεται μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος και να αφορά τις ίδιες τις κοινωνίες των μεταναστών.

Μια αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Nelson και Guerra (2013) που αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση και το βαθμό ευαισθητοποίησης που έχουν όσον αφορά το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνεται πως έχει ένα γενικό επίπεδο πολιτιστικής γνώσης, ωστόσο αυτό δεν εφαρμόζεται με συνέπεια σε πρακτικό επίπεδο. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλειμματικές πεποιθήσεις απέναντι στους μαθητές που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και στις οικογένειές τους. Μάλιστα θεωρούν πως τα προβλήματα που προκύπτουν προέρχονται από τους μαθητές και τους γονείς τους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μάλιστα, οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις κατηγορούνται πως δεν έχουν κίνητρα και ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, ενώ οι γονείς τους δεν μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους καλύτερη υποστήριξη. Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται ουσιαστικά, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να μπορούν να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Αντίστοιχη με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, ήταν και η έρευνα της Zotou (2017) στην οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι οι ίδιοι έλαβαν αρκετές γνώσεις πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναγνωρίζουν τη σημασία της ίσης μεταχείρισης των μαθητών, αλλά και της συμμετοχής των μαθητών στην τάξη, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο που οι μαθητές διαθέτουν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι δάσκαλοι προσπαθούν να εντάξουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή γνώση για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τις παραδόσεις που κουβαλούν οι πολιτισμοί αυτοί και τις αξίες τους.

Αντίστοιχη έρευνα ήταν η έρευνα του Τζιάβα (2018) ο οποίος διεξήγαγε μια έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στην πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας. Προέκυψε πως όλοι οι ερωτηθέντες πήραν μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης και είχαν προετοιμαστεί επιτυχώς για τη σχολική τάξη καθώς είχαν μάθει να χρησιμοποιούν με επιτυχία πολλές τεχνικές και εκπαιδευτικά εργαλεία.

Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Brinia & Tsaprazi (2015) αφορούσε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για μετανάστες και πρόσφυγες. Διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν περαιτέρω για να χρησιμοποιούν τις τεχνικές και τα εργαλεία καλύτερα.

Η έρευνα που πραγματοποίησε η Καμαργιάνη (2016) είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολείο της Κω, αναφορικά με αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στο σχολείο αυτό. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την συγκεκριμένη έρευνα, αποτυπώνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν θετική στάση απέναντι στην ύπαρξη μεταναστών μαθητών στην τάξη ενώ σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (92,45%) θεωρούν πως η ύπαρξη μεταναστών μαθητών στην τάξη δεν επηρεάζει και δεν αλλοιώνει τον ελληνικό πολιτισμό. Επίσης, από την ίδια έρευνα προκύπτει πως αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δημιουργείται ακόμη μεγαλύτερη δυσκολία όταν οι μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο να παρακολουθούν τις Τάξεις υποδοχής οι μετανάστες μαθητές, καθώς επίσης τάσσονται υπέρ της άποψης οι μετανάστες να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία ώστε να ανταποκρίνονται πιο πολύ στις ανάγκες των μαθητών ώστε αυτοί με τη σειρά τους να βελτιώνουν την επίδοσή τους. Στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η χρήση της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας για την επίδοση των μαθητών αυτών στην τάξη στο μάθημα της Γλώσσας και πιστεύουν πως είναι αναγκαίο οι αλλοδαποί μαθητές να εγκαταλείψουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, και να μιλάνε περισσότερο την ελληνική γλώσσα.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Angelopoulou & Manesis (2017), ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, όταν εργάζονται με δίγλωσσους μαθητές στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το εμπόδιο που έχουν οι μαθητές στην έλλειψη γλωσσικής και πολιτιστικής εμπειρίας. Έτσι αντιλαμβάνεται

κανείς πως υπάρχει δυσκολία στο να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα σπουδών με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρέπει να λάβει κανείς υπόψιν το γεγονός πως μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές οι οποίες δεν ακολουθούν το πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα την παροχή πρακτικών οδηγιών προς τους γονείς και την ενδυνάμωσή τους.

ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΑΥΤΗΣ

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς, διαπιστώνεται ότι υπάρχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή για τη σημασία της ένταξης και διαχείρισης της ετερογένειας των προσφύγων/μεταναστών. Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με την κοινωνική ένταξη των προσφύγων (Γεωργιάδης και Πανταζής, 2020).όπως αναφέρουν οι Ντούρας, Θεοδωροπούλου και Σπαή (2009) τα νέα δεδομένα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον επιβάλλουν την καταγραφή των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια η Gay (2013) υποστήριξε πως η ύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικές καταβολές δεν αποτελεί από μόνο του πρόβλημα, ωστόσο το πρόβλημα υφίσταται από τις αντιλήψεις που κουβαλούν οι άνθρωποι με πολιτισμική ποικιλομορφία.

Η διερεύνηση των απόψεων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαπολιτισμικότητας είναι πολύ σημαντική, καθοριστική θα έλεγα, καθώς είναι απαραίτητο να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις που έχουν απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές τους και οι οποίες κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, τον τρόπο σκέψης τους και τον τρόπο που διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί με ανύπαρκτη ή ελλιπή γνώση και κατάρτιση για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι κουβαλούν στερεότυπα και αντιλήψεις άλλων εποχών (Πανταζής, 2015· Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008). Επομένως, υπάρχει ανάγκη διερεύνησης του προβλήματος ώστε η βιβλιογραφία να εμπλουτίζεται συνεχώς. Την ανάγκη αυτή έρχεται να καλύψει η παρούσα εργασία.

5.2.ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας αρχικά καθορίστηκε ο στόχος, τα δεδομένα και τα ευρήματα που αναμένουμε να προκύψουν. Ένα σχέδιο έρευνας περιγράφει τα καθορισμένα πλαίσια τα οποία θα δώσουν στον ερευνητή την κατευθυντήρια γραμμή για το τι θα πρέπει να περιλαμβάνει μια έρευνα αλλά και γενικότερα τον τρόπο που θα πρέπει να ολοκληρωθεί (Williams, 2007). Όπως αναφέρει ο Creswell (2016) υπάρχουν δυο διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας, η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητά τους και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην σχολική τάξη, αλλά και για τον έλεγχο των υποθέσεων που διατυπώθηκαν παραπάνω, η ποσοτική προσέγγιση θεωρείται η καταλληλότερη με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου το οποίο θεωρείται καταλληλότερο για την ανάδειξη των απόψεων μεγάλου πληθυσμού (Creswell, 2016). Πιο συγκεκριμένα, επιλέγεται η ποσοτική ανάλυση α) καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα απαιτούν αριθμητικά δεδομένα, β) μπορεί να γίνει εμπειριστατωμένη ανάλυση των απαντήσεων που θα συλλεχθούν, γ) μπορούν να δημιουργηθούν συχνότητες που είναι ικανές για επεξεργασία και έλεγχο των υποθέσεων, δ) μπορούν να πραγματοποιηθούν συγκριτικές αναλύσεις μεταξύ των διαφορετικών δημογραφικών του δείγματος (Ζαφειρόπουλος, 2015).

5.3.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων της Π.Ε. Κοζάνης για την πολιτισμική ετερότητα μέσα στην τάξη, τον τρόπο διαχείρισης αυτής της ετερότητας ως εργαλείο για την αποτελεσματική ένταξη των προσφύγων στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, εντός των πλαισίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε προκειμένου να τεκμηριωθεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτουν οι στόχοι για τους οποίους πραγματοποιείται αυτή η έρευνα. Οι στόχοι λοιπόν αυτής της έρευνας είναι:

α) Να εξακριβώσει τα επίπεδα διαπολιτισμικής ετοιμότητας που έχουν οι ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δάσκαλοι) της Π.Ε. Κοζάνης και πώς αυτό αποτυπώνεται μέσα από τις απόψεις τους για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας

β) να προσδιορισθούν οι πρακτικές που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειρισθεί μια τάξη με μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία,

γ) να εντοπίσει σε ποιο βαθμό τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, παρακολούθηση σεμιναρίων κλπ.) επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και,

δ) Να εντοπίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και να καθορίσει τους παράγοντες που συμβάλλουν έτσι ώστε να επιτευχθεί μια σχολική χρονιά με επιτυχία.

5.4.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν μέσα από τους επιμέρους στόχους της έρευνας αναλύονται παρακάτω:

1. Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των δασκάλων της Π.Ε. Κοζάνης με βάση τις αντιλήψεις τους;
2. Το πρόγραμμα σπουδών, η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την διαπολιτισμική

εκπαίδευση καλύπτουν τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών για την υλοποίηση της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας;

3. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
4. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών επηρεάζουν την υιοθέτηση ή μη πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας;

5.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η Ομάδα-στόχος θα είναι ένα ικανοποιητικό δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της Π.Ε. Κοζάνης. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίζεται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς η μέθοδος αυτή παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) τα δεδομένα μπορούν να κωδικοποιηθούν πιο γρήγορα και έτσι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να είναι πιο εύκολα επεξεργάσιμες, (β) μπορεί να γίνει μια πιο εμπεριστατωμένη ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν, (γ) μπορούν να δημιουργηθούν συχνότητες οι οποίες γίνονται αποδεκτές για στατιστική επεξεργασία και τον έλεγχο των υποθέσεων, και (δ) είναι δυνατόν να γίνουν συγκριτικές αναλύσεις μεταξύ διαφορετικών δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. (Oppenheim, 1992). Το ερωτηματολόγιο συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα όπως, επιτυγχάνεται η αποστασιοποίηση του ερευνητή, καθώς ο συμμετέχοντας μόνος του απαντά στο ερωτηματολόγιο, και έτσι διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα του συμμετέχοντα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο είναι χρήσιμο για την περιγραφή και συλλογή δεδομένων μεγάλων πληθυσμών, επιτρέπει τη χρήση μεγάλων δειγμάτων, ενώ χρησιμοποιείται σαν εργαλείο έρευνας καθώς οι δειγματοληπτικές έρευνες είναι ευέλικτες. Τέλος, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί τυποποιημένες ερωτήσεις για να είναι πιο εύκολο να απαντηθεί.

Για τις ανάγκες της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS V. 28.0, τα αποτελέσματα της οποίας θα διερευνηθούν με ευκολία διαμέσου της στατιστικής ανάλυσης.

Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη διαδικασία ώστε να λάβει την οριστική του μορφή και να διανεμηθεί στον πληθυσμό. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση σε συνάρτηση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε προγενέστερες έρευνες που μελέτησαν το υπό εξέταση ζήτημα. Στο επόμενο στάδιο η ερευνήτρια μετά από ενδελεχή έρευνα, κατέληξε στο συμπέρασμα πως αυτά τα δυο ερευνητικά εργαλεία (το ερωτηματολόγιο που αφορά την CDAI – Κλίμακα Διερεύνησης της πολιτισμικής αντίληψης των εκπαιδευτικών και το ερωτηματολόγιο που αφορά την CRPQ – κλίμακα πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών) πληρούν τα κριτήρια για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, μιας και έχει αποδειχτεί πως υπάρχει αξιοπιστία στις απαντήσεις. Τέλος, αναφορικά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, λόγω του ότι ήταν στα αγγλικά (Henry, 1986), η ερευνήτρια επέλεξε αυτές που μπορούσαν να αντιστοιχηθούν σε ελληνικά δεδομένα, προσαρμόζοντάς το κατάλληλα.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη και είναι δομημένο ως εξής: Στο εισαγωγικό σημείωμα δίνονται ενημερωτικές πληροφορίες στους συμμετέχοντες της έρευνας για τους λόγους που αυτή διεξάγεται, ενημερώνοντας τους και πως θα τηρηθούν όλα όσα προβλέπονται από τον νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων (GDPR). Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται: α) από τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά (β) την Προσαρμογή CDAI-Κλίμακα Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) (γ) την Προσαρμογή CRPQ-Κλίμακα Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ).

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος ζητείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να απαντήσουν σε δέκα ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, εάν είχαν εμπειρία σε τάξεις με μαθητές προερχόμενοι από άλλες χώρες, εάν έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις τους με σεμινάρια κατάρτισης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εάν γνωρίζουν ξένες γλώσσες.

Στο δεύτερο μέρος ζητείται από τους ερωτώμενους να απαντήσουν σε δέκα επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες συνθέτουν την Κλίμακα Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) που αναπτύχθηκε από τον Henry (1986) με σκοπό να διερευνήσει το βαθμό πολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις πεποιθήσεις τους για την πολιτισμική ετερότητα εντός της σχολικής αίθουσας, και σε ποιο βαθμό είναι επαρκώς καταρτισμένοι αλλά και έτοιμοι να αναλάβουν να διεκπεραιώσουν ένα τόσο δύσκολο έργο. Αυτό γίνεται με την χρήση της 5βαθμης κλίμακας Likert από το 1= διαφωνώ έντονα έως το 5= συμφωνώ απόλυτα. Έτσι, όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, υποδηλώνεται η σύμφωνη γνώμη με το περιεχόμενο των προσωπικών πεποιθήσεων. Αντίθετα χαμηλότερη βαθμολογία υποδηλώνει την διαφωνία σε αυτές τις πεποιθήσεις. Έτσι, οι διαστάσεις που ερευνώνται είναι οι ακόλουθες: (α) οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και με μαθητές που προέρχονται από μια ξένη χώρα, (β) προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις σχέσεις που επιλέγουν να καλλιεργήσουν ή όχι με τις οικογένειες από μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες, (γ) προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε φαινόμενα ρατσισμού σε μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και (δ) προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο που διαδραματίζουν στην τάξη όταν υπάρχουν και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ο τρόπος με τον οποίο έχει γίνει η διάταξη των ερωτήσεων ήταν τυχαία με σκοπό να μην υπάρξει μεροληψία από πλευράς ερωτώμενων. Ωστόσο, για να εξαχθεί η συνολική βαθμολογία της κλίμακας και να διερευνηθεί η θετικότητα ή η αρνητικότητα των απαντήσεων, απαιτήθηκε η αντιστροφή της βαθμολόγησης των ερωτήσεων που είχαν αρνητική χροιά. Πιο συγκεκριμένα, η αντιστροφή των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε στις ερωτήσεις 3,4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14.

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με το τρίτο μέρος όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε δέκα επτά ερωτήσεις και πάλι με τη μορφή ερωτήσεων κλειστού τύπου οι οποίες και αποτελούν την Κλίμακα Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ) η οποία είναι βασισμένη στο ερευνητικό εργαλείο CRPQ

(Culturally Responsive Practices Questionnaire). Οι ερωτώμενοι έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν τις απαντήσεις που ικανοποιούν τις απόψεις τους με βάση την 5βαθμη κλίμακα Likert από το 1=σχεδόν ποτέ έως 5=σχεδόν πάντα. Σκοπός της συλλογής των απαντήσεων είναι να εντοπιστεί ο βαθμός υιοθέτησης από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πρακτικές αναφορικά με τον τρόπο που επιλέγουν να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα εντός της σχολικής αιθούσης. Έτσι, όσο η υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνεται στις απαντήσεις τόσο θετική είναι θέση τους όσον αφορά την εφαρμογή, αλλά και την υιοθέτηση της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Αντίθετα, όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία τόσο λιγότερο επιλέγουν να ακολουθούν πρακτικές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας.

Η Κλίμακα Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ) όπως αναφέρθηκε και παραπάνω διερευνά μια σειρά από διαστάσεις, άμεσα συνυφασμένες: α) με το πώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προβαίνουν στην οργάνωση ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, β) εάν επιθυμούν να καλλιεργούν σχέσεις αλληλοεκτίμησης με τις οικογένειες των παιδιών που προέρχονται από μειονότητες, και γ) εάν με τις πρακτικές που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να εξασφαλιστεί η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση η ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου.

5.6.ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος που θα πρέπει να συμμετέχει σε μία έρευνα, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό και να μπορεί να καλύψει όλες τις πτυχές του υπό εξέταση ζητήματος, απασχόλησε επί σειρά ετών πλήθος ερευνητών. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2007) το μέγεθος του δείγματος είναι άμεσα εξαρτώμενο αφενός μεν από το σκοπό της μελέτης και αφετέρου δε τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Ωστόσο, υπάρχουν φορές όπου το μέγεθος καθορίζεται και από το είδος της έρευνας. Έτσι, σε μια ποιοτική έρευνα όπου γίνεται μέσω συνεντεύξεων κυρίως, είναι κατανοητό πως και το δείγμα της έρευνας θα είναι σχετικά

μικρό. Όταν πρόκειται ωστόσο για ποσοτικές έρευνες, όπου πραγματοποιούνται στατιστικές αναλύσεις, φυσικά και απαιτείται το μέγεθος τους δείγματος να είναι μεγάλο.

Την ομάδα-στόχο της έρευνας αποτέλεσε ένα ικανοποιητικό δείγμα από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι εν ενεργεία σε δημοτικά σχολεία της Π.Ε. Κοζάνης. Το δείγμα της έρευνας λήφθηκε με τυχαία δειγματοληψία (N=144) χωρίς να υπάρχει η οποιαδήποτε μεροληψία από την πλευρά του ερευνητή, και υπήρχε γενικά μια ετερογένεια στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, μιας και ήταν διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικού φύλου, διαφορετικού επιπέδου μόρφωσης.

Πριν την διεξαγωγή της επίσημης έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν και να σχολιάσουν το ερωτηματολόγιο και έτσι να ελεγχθεί το κριτήριο της εγκυρότητας, αλλά και της αξιοπιστίας του οργάνου μέτρησης.

Αναφορικά με τη δεοντολογία της έρευνας, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα και αυτό γιατί, σύμφωνα με τις τελευταίες τροποποιήσεις περί προστασίας προσωπικών δεδομένων, και η διαρροή αυτών επισύρουν πολύ βαριές ποινές. Από την άλλη ενδεχομένως, αυτό μπορεί να τους προκαλέσει προβλήματα στο εργασιακό τους περιβάλλον και τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων τους και με τους προϊσταμένους τους και γι' αυτό άλλωστε πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενημερώνονταν ποιος ήταν ο σκοπός της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο και η ερευνήτρια, πιστή στις αρχές που σχετίζονται με προστασία των ευαίσθητων προσωπικών στοιχείων των ερωτηθέντων GDPR (General Data Protection Regulation), κράτησε την ανωνυμία και την απόλυτη εχεμύθεια που απαιτούνταν, σύμφωνα με τον σχετικό νόμο περί προστασίας του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα (Ν. 2472/97, ΦΕΚ 84/2000, ΦΕΚ 109Α/2001).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ο ερωτηθείς, αν δεν ήθελε να τη συνεχίσει, ίσως γιατί θεωρούσε πως οι ερωτήσεις δεν ήταν σύμφωνες με τις πεποιθήσεις του, είχε το δικαίωμα να διακόψει, χωρίς αυτό φυσικά να τον επηρεάσει κατά οποιοδήποτε τρόπο. Από την στιγμή που ο ερωτώμενος συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο, αυτό σήμαινε και την συγκατάθεσή του στην έρευνα χωρίς να ζητηθεί επιπλέον ενυπόγραφη συγκατάθεση.

5.7. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου ή μιας κλίμακας ορίζεται ως ο βαθμός συνάφειας και συνέπειας του ερωτηματολογίου. Η συνέπεια σημαίνει την εσωτερική συνάφεια των ερωτήσεων – στοιχείων μεταξύ τους. Συχνά ένα ερωτηματολόγιο ελέγχεται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ενώ η συνέπεια πολλές φορές αναφέρεται ανάμεσα στα δύο τμήματα ενός ερωτηματολογίου (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η αξιοπιστία εκφράζει κατά πόσο ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να παράγει αποτελέσματα χωρίς σφάλματα μέτρησης. Σφάλματα μέτρησης δημιουργούνται στις απαντήσεις των ερωτωμένων από την επίδραση του χρόνου ή των διαφορετικών κοινωνικών ή άλλων συνθηκών, ή από την κακή επιλογή και διατύπωση των ερωτήσεων.

Ένας τρόπος υπολογισμού της αξιοπιστίας είναι ο συντελεστής α του Cronbach. Εκφράζει το μέσο όρο των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων και των συνδυασμών ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου. Ο συντελεστής αυτός παίρνει τιμές από -1 έως 1 και όσο πιο κοντά πλησιάζει στη μονάδα τόσο πιο αξιόπιστο είναι το αποτέλεσμα. Συνήθως τιμές μεγαλύτερες από 0,7 θεωρούνται αποδεκτές. Χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS μπορούμε να υπολογίσουμε τον συντελεστή α του Cronbach πολύ εύκολα καθώς και με όλα τα στατιστικά πακέτα (περιλαμβάνεται σε όλα τα στατιστικά πακέτα και μετρά την αξιοπιστία των κλιμάκων) (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στην παρούσα έρευνα για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης Cronbach's alpha προκειμένου να μετρηθεί η εσωτερική εγκυρότητα. Οι τιμές του δείκτη για τη μέτρηση της εσωτερικής εγκυρότητας είναι αποδεκτές λόγω του ότι κυμαίνονται μεταξύ του 0.713 - 0.745 Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων όπως προκύπτουν έδειξαν ότι είναι αξιόπιστα (Πίνακας 1) με βάση την κατανομή σε 144 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Π.Ε. Κοζάνης.

Ο συντελεστής α του Chronbach αποδεικνύεται αξιόπιστος και για τα δύο ερευνητικά εργαλεία, δηλαδή της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης

Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) αλλά και της κλίμακας των Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ).

Για τις αναλύσεις, χρησιμοποιήθηκε ως επίπεδο σημαντικότητας το 5% με πιθανότητα σφάλματος τύπου Ι₀: απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Στις περιπτώσεις όπου τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά και η μέγιστη τιμή που μπορεί να έχει το επίπεδο σημαντικότητας, ώστε να μην απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, θα πρέπει να είναι μικρότερη του 5%. Συνεπώς, όπου η τιμή p προκύπτει 0.000 λόγω έλλειψης ακρίβειας του στατιστικού προγράμματος, θεωρούμε ότι $p < 0,01$.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

	Cronbach's Alpha	Αρ. Ερωτήσεων
Ερευνητικό Εργαλείο CDAI (Cultural Diversity Awareness Inventory)	0,745	17
Ερευνητικό εργαλείο CRPQ (Culturally Responsive Practices Questionnaire)	0,713	17

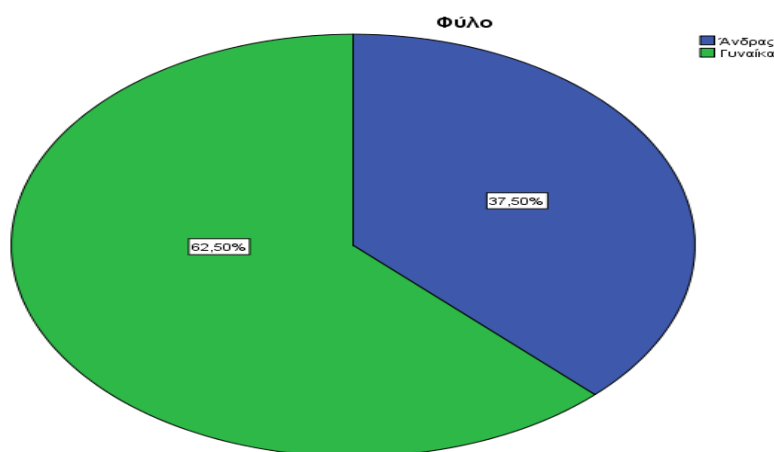
Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Δημογραφικά Αποτελέσματα

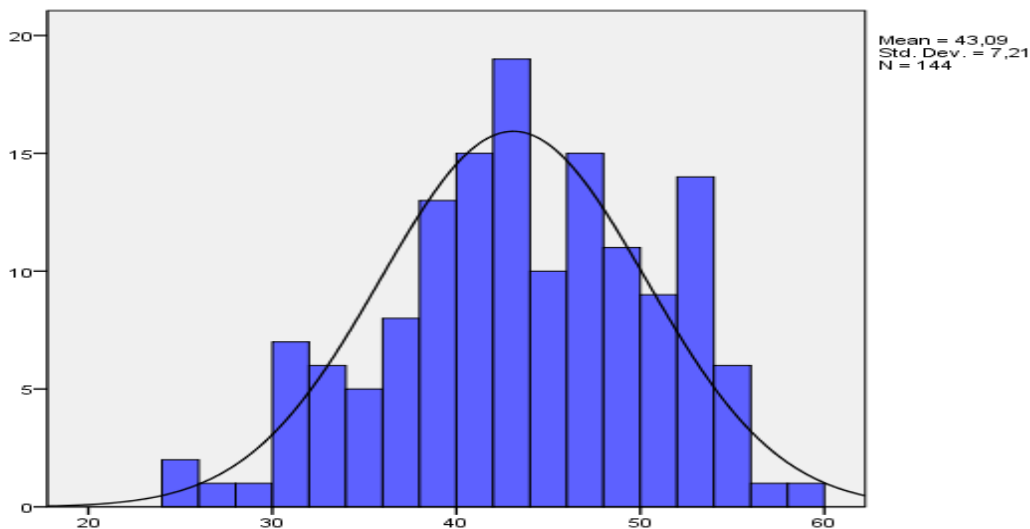
Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 144 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Π.Ε. Κοζάνης, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ήταν γυναίκες (N=90, N%=62,50%) ενώ το ποσοστό των αντρών ανήλθε μόλις στο 37,50% (N=54) (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

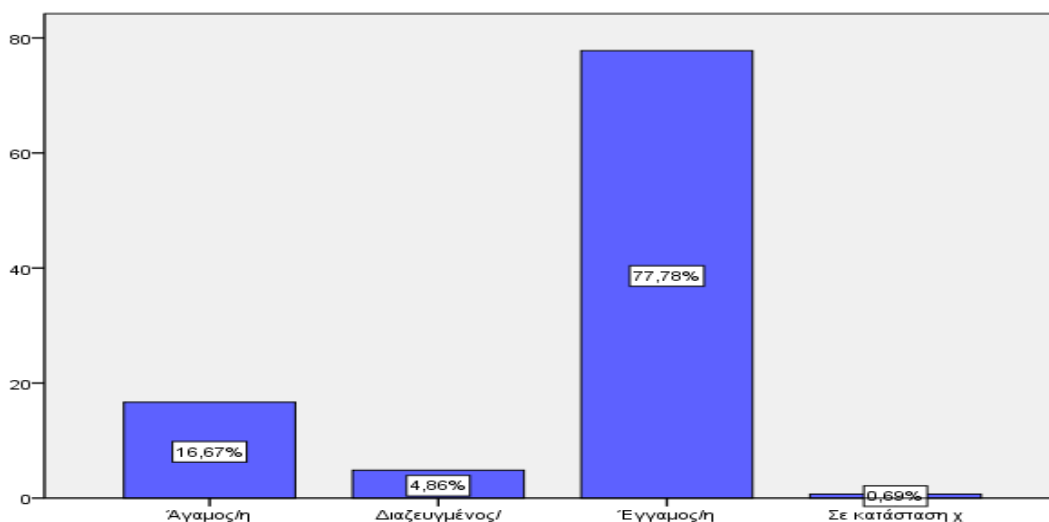
Στο παρακάτω γράφημα παρατηρούμε την ηλικιακή κατανομή των ερωτηθέντων. Όπως παρατηρούμε η νεότερη ηλικία των ερωτηθέντων είναι κάτω των 30 ετών σε ποσοστό 11,11% που είναι και το χαμηλότερο ποσοστό ενώ το υψηλότερο ποσοστό συναντάται στις ηλικίες 41-50 ετών με ποσοστό 47,2% ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 31 – 40 ετών με ποσοστό που έφτασε το 25%. Η ηλικιακή ομάδα > 51 ετών είχε ποσοστό 16,67%. Επίσης αξίζει να σημειωθεί πως η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι 43,09 έτη με τυπική απόκλιση $\pm 7,21$ έτη



Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς το εύρος της ηλικίας

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

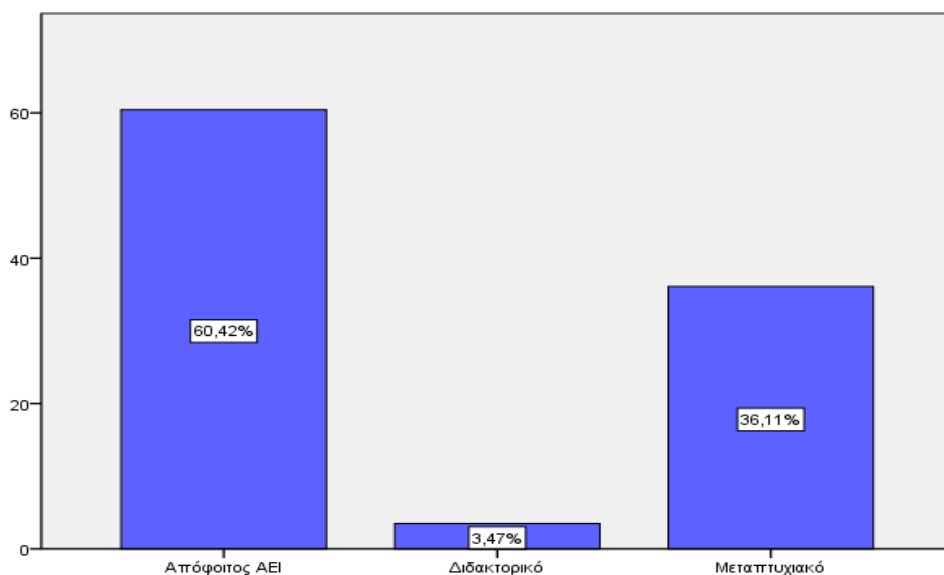
Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων η πλειοψηφία ήταν έγγαμοι με ποσοστό της τάξεως του 77,8% (N=112), στη συνέχεια ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 16,7% (N=24), οι διαζευγμένοι με ποσοστό 4,9% (N=7) και τέλος εκείνοι που είναι σε κατάσταση χηρείας με ποσοστό μόλις 0,7% (N=1). (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

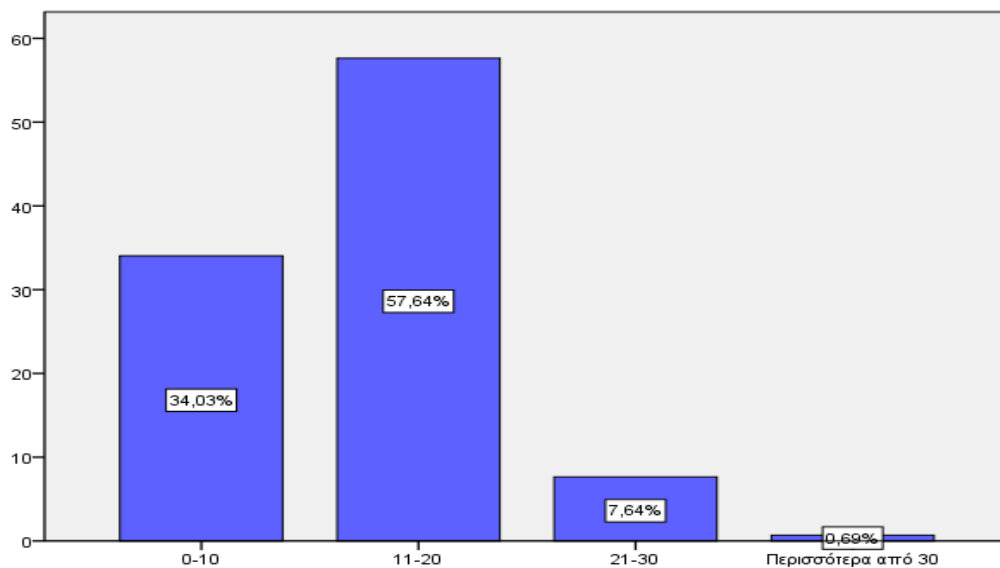
Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρεται στους Αποφοίτους ΑΕΙ που άγγιξαν το 60,42% (N=87), έπειτα οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού με ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό της τάξης του 36,11% (N=52) και τέλος οι κάτοχοι διδακτορικού (N=5) με ποσοστό 3,47%.



Διάγραμμα 4: Κατανομή του δείγματος ως προς το Επίπεδο Σπουδών

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

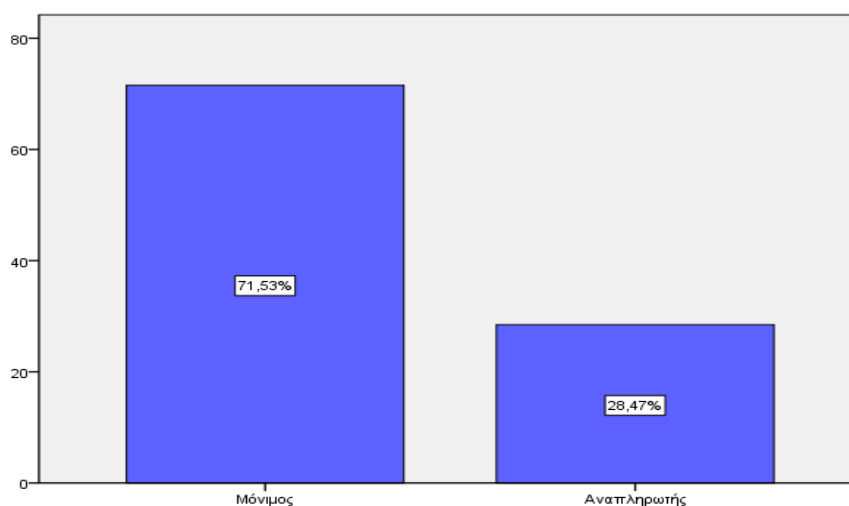
Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει 11 - 20 έτη με ποσοστό 57,64% (N=83), από 0 - 10 έτη προϋπηρεσίας σε ποσοστό 34,03% (N=49), από 21-30 έτη προϋπηρεσίας σε ποσοστό 7,64% (N=11) και τέλος 1 άτομο με περισσότερα από 30 χρόνια προϋπηρεσίας και ποσοστό μόλις 0,69% (N=1) (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5: Κατανομή του δείγματος ως προς τα Έτη Προϋπηρεσίας

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

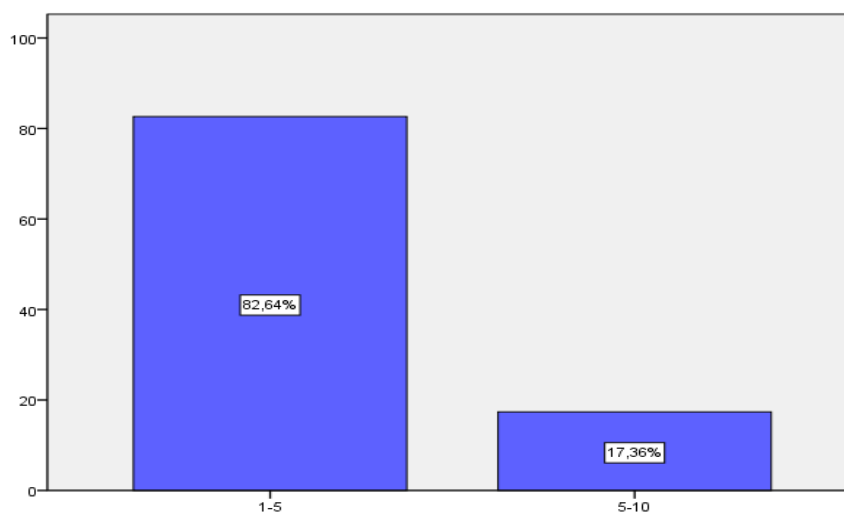
Όσον αφορά την εργασιακή κατάσταση των ερωτηθέντων, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό της τάξης του 71,53% (N=103) ενώ οι αναπληρωτές το 28,47% (N=41) (Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6: Κατανομή του δείγματος ως προς την Εργασιακή Κατάσταση

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

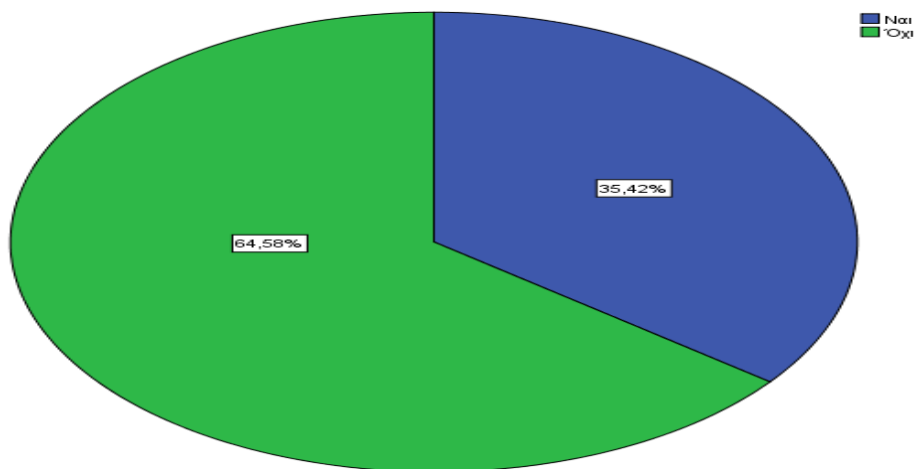
Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία σε σχολεία με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 7) η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήλθε στο ποσοστό της τάξης του 82,64% όπου η διδακτική τους εμπειρία ήταν από 1 έως 5 έτη (N=119) ενώ το 17,36% (N=25) είχαν διδακτική εμπειρία σε σχολεία με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές από 5 έως και 10 έτη.



Διάγραμμα 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τη Διδακτική εμπειρία σε σχολεία με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

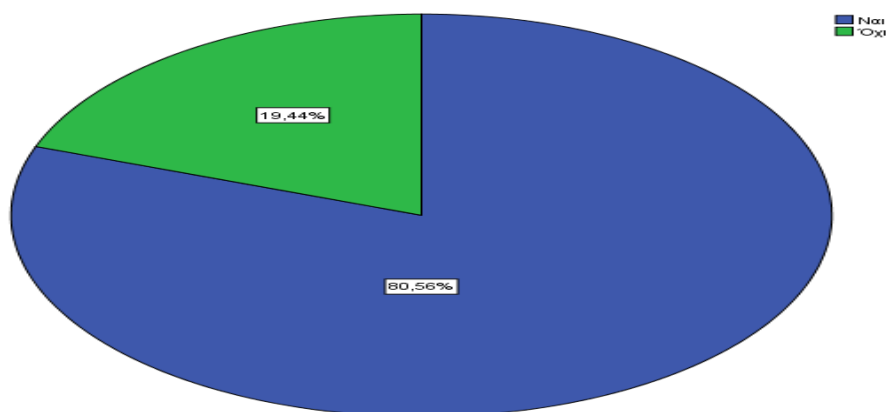
Αναφορικά με την ερώτηση εάν έχουν διδάξει τη φετινή σχολική χρονιά 2021-2022 σε τάξη με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές, όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 8), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 64,58% (N=93) απάντησαν πως δεν είχαν διδάξει ενώ το 35,42% (N=51) απάντησαν πως την φετινή σχολική χρονιά 2021-2022 δίδασκαν σε τάξεις με μαθητές που είχαν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.



Διάγραμμα 8: Κατανομή του δείγματος για το εάν τη φετινή σχολική χρονιά δίδαξαν σε τάξη με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο που να σχετίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση όπου το 80,56% (N=116) απάντησαν θετικά στην ερώτηση, ενώ μόλις το 19,44% (N=28), κυρίως άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, απάντησαν πως δεν είχαν συμμετάσχει.

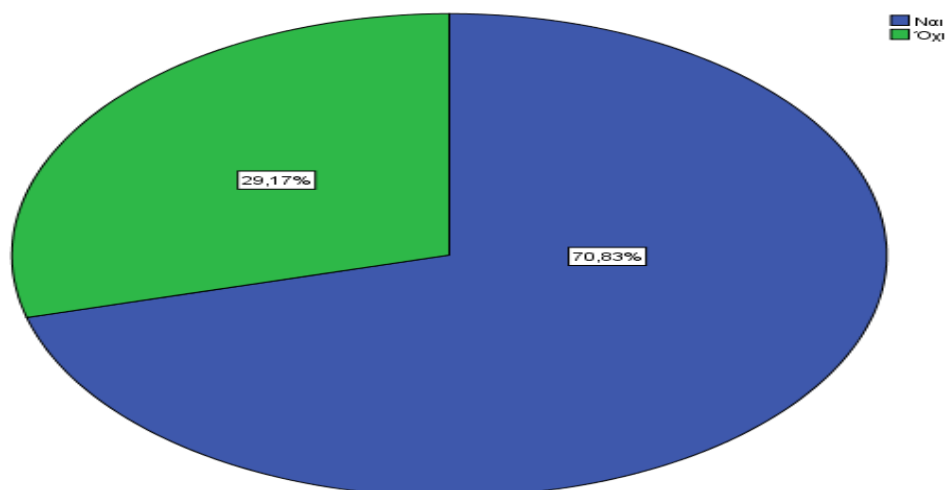


Διάγραμμα 9: Κατανομή του δείγματος ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίου για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Από τα 144 άτομα του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό έχει επαρκή γνώση τουλάχιστον μίας ή περισσότερων ξένων γλωσσών σε 70,83% (N=102) ενώ το 29,17%

(N=42) των ερωτηθέντων απάντησαν αρνητικά, δηλαδή δεν έχουν επαρκή γνώση σε τουλάχιστον μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες.



Διάγραμμα 10: Κατανομή του δείγματος ως προς την Επαρκή Γνώση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών

Πηγή: Ιδία Επεξεργασία

Αποτελέσματα Στατιστικής ανάλυσης

Για την παρούσα έρευνα ως μέθοδο ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση και η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιούνται οι περιγραφικοί στατιστικοί έλεγχοι και στο δεύτερο στάδιο διαμέσου της επαγωγικής στατιστικής, γίνονται οι συσχετίσεις καθώς και οι συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Έτσι, γίνεται αρχικά η ανάλυση σε κάθε πρόταση- ξεχωριστά και μετά για το σύνολο των προτάσεων.

Με την περιγραφική στατιστική παρουσιάζονται τα βασικά μέτρα με τα οποία προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά των δεδομένων. Έτσι, παρουσιάζονται οι συχνότητες, η μέση τιμή, οι ελάχιστες καθώς και οι μέγιστες βαθμολογίες που λαμβάνονται στις ερωτήσεις, το εύρος, η διακύμανση, η τυπική απόκλιση, το τυπικό σφάλμα κλπ.(Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Με τις αναλύσεις της επαγωγικής στατιστικής, θα εξαχθούν συμπεράσματα και προβλέψεις, έχοντας ως βάση τα δεδομένα τα οποία ελήφθησαν από τους

συμμετέχοντες στην έρευνα. Έτσι, θα γίνουν αναλύσεις όπως η δοκιμή υποθέσεων, οι συσχετίσεις και η παλινδρόμηση όπως δοκιμές t και ανάλυση διακύμανσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

6.2. ΈΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Εμπόδια που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επάρκειά τους στην ορθή διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναλύονται τα περιγραφικά στοιχεία των προτάσεων - δηλώσεων της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, υπολογίζεται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των απαντήσεων, η μέση τιμή αυτών καθώς και η τυπική απόκλιση.

Όπως διαπιστώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) οι συμμετέχοντες στην έρευνα, συμφωνούν αναφορικά με τα εμπόδια και τον τρόπο που πρέπει να διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα εντός της σχολικής αιθούσης και συγκεκριμένα στις προτάσεις – δηλώσεις τους 2,7,15 και 16 όπου είναι άμεσα συνυφασμένες με τον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός απέναντι σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Έτσι, αποδεικνύεται πως το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας καθώς και ετοιμότητας κινείται σε ικανοποιητικά επίπεδα στις διαστάσεις που ερευνώνται. Μάλιστα, η μέση τιμή των απαντήσεων ήταν από 3.84 έως 4.017 που αντιστοιχούν στις προτάσεις - δηλώσεις «Πιστεύω πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών μου να προσδιοριστεί από την αρχή» ($M.O. = 3.91$ και $T.A. = 1.240$), «7: Θεωρώ πως στον ετήσιο προγραμματισμό που γίνεται στο σχολείο που ανήκω, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν οι απόψεις και οι προτάσεις που προέρχονται από όλους τους γονείς» ($M.O. = 3.84$ και $T.A. = 1.124$), «15: Θεωρώ πως είναι προσωπική η ευθύνη

στο να παροτρύνω τους μαθητές μου να μοιράζονται στοιχεία από την πολιτισμική τους ταυτότητα». (Μ.Ο. = 4.017 και Τ.Α. = 1.153) και «16: Πιστεύω πως είναι αναγκαίο να πραγματοποιούνται συχνά μεταβολές στο σχολικό προγραμματισμό, ώστε η ένταξη των παιδιών τα οποία προέρχονται από μειονότητες να γίνεται με ομαλό τρόπο» (Μ.Ο. = 4.31 και Τ.Α. = 0.724).

Όσον αφορά τις προτάσεις – δηλώσεις που σχετίζονται με τις γλωσσικές και με τις πολιτισμικές ετερότητες, από τη μέση τιμή των απαντήσεων, διαπιστώνεται πως δεν συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν, κινούμενοι σε σχετικά μέτρια επίπεδα όσον αφορά την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα στις διαστάσεις που ερευνώνται. Έτσι, με τις προτάσεις – δηλώσεις 1, 10, και 13 η μέση τιμή των απαντήσεων που δόθηκαν κυμαίνονταν από 2.92 έως 3.27 και αντιστοιχούσαν στις προτάσεις – δηλώσεις: «1. Πιστεύω πως υπάρχει διαφορά της δική μου πολιτισμικής ταυτότητας με κάποιους από τους μαθητές μου» (Μ.Ο. = 2.92 και Τ.Α. = 0.983), «10. Θεωρώ πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η ελληνική γλώσσα να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά τα οποία δεν μιλούν τα ελληνικά» (Μ.Ο. = 3.27 και Τ.Α. = 1.154) και το «13. Θεωρώ πως οι διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, πηγάζουν από τις πολιτισμικές ή γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες (Μ.Ο. = 3.17 και Τ.Α. = 1.122).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν στις προτάσεις – δηλώσεις 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12 και 14 οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με πεποιθήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον εθνοκεντρισμό. Εξάγεται έτσι το συμπέρασμα πως η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, κινούνται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Η μέση τιμή των απαντήσεων κυμάνθηκε από το 1.92 έως το 2.89 που αντιστοιχούν στις προτάσεις: «3. Θεωρώ πως είναι καλύτερα για μένα να διδάσκω σε μαθητές, με τους οποίους έχουμε κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο» (Μ.Ο. = 2.42 και Τ.Α. = 0.858), «14. Θεωρώ πως δεν είναι ευθύνη του δημόσιου σχολείου ή των εκπαιδευτικών το να διδάσκονται τα πολιτισμικά ήθη, έθιμα και παραδόσεις παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες» (Μ.Ο. = 2.31 και Τ.Α. = 0.722), «5. Θεωρώ πως θα ένιωθα άβολα να διδάσκω σε μία αίθουσα όπου υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις και πεποιθήσεις μεταξύ εμού και των μαθητών μου» (Μ.Ο. = 2.89 και Τ.Α. = 0.917), «8. Αισθάνομαι πως κάποιες φορές

δυσανεστούμαι όταν πρόκειται να συναντήσω γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό μου» (Μ.Ο. = 2,24 και Τ.Α. =0.672), «9. Θεωρώ πως στην πλειοψηφία των προβλημάτων που αφορούν την επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές της κυρίαρχης και της μειονοτικής ομάδας, υπεύθυνοι είναι οι μαθητές που ανήκουν στην μειονοτική ομάδα» (Μ.Ο. = 1.92 και Τ.Α. =0.670), «11. Θεωρώ, πως κάποιες στιγμές, είναι αναγκαίο η ελληνική γλώσσα να είναι η μοναδική στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να τεθούν στο περιθώριο οι άλλες γλώσσες». (Μ.Ο. = 2.67 και Τ.Α. =0.757), «12. Πιστεύω πως πρέπει να γίνεται αποδεκτό η χρήση από κάποια παιδιά αστείων αλλά και φράσεων που σχετίζονται με την εθνοτική ή άλλη καταγωγή σε ένα σχολικό περιβάλλον που είναι πολυπολιτισμικό» (Μ.Ο. = 2.63 και Τ.Α. =0.737), και «17. Θεωρώ πως πολλές φορές οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με μια πολιτισμική ομάδα, έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τις προσδοκίες που έχουν αυτοί οι μαθητές όσον αφορά την σχολική απόδοσή τους και την μετέπειτα πορεία τους» (Μ.Ο. = 2.78 και Τ.Α. =0.940).

Πίνακας 3: Στατιστικά αποτελέσματα Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) (N=144)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Πιστεύω πως υπάρχει διαφορά της δική μου πολιτισμικής ταυτότητας με κάποιους από τους μαθητές μου	1	4	2,92	,983
2. Πιστεύω πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών μου να προσδιοριστεί από την αρχή.	2	5	3,91	1,240
3. Θεωρώ πως είναι καλύτερα για μένα να διδάσκω σε μαθητές, με τους οποίους έχουμε κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο.	1	5	2,42	,858
4. Θεωρώ πως θα ένιωθα άβολα να διδάσκω σε μία αίθουσα, όπου κάποιοι από τους μαθητές δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.	2	5	3,34	1,195
5. Θεωρώ πως θα ένιωθα άβολα να διδάσκω σε μία αίθουσα όπου υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις και πεποιθήσεις μεταξύ εμού και των μαθητών μου.	2	5	2,89	,917
6. Πιστεύω πρέπει να υπάρχει περισσότερη επικοινωνία μεταξύ εμού και των γονιών των μαθητών μου και να μην περιορίζονται οι συναντήσεις μας σε τυπικό επίπεδο.	2	5	3,31	1,061

7. Θεωρώ πως στον ετήσιο προγραμματισμό που γίνεται στο σχολείο που ανήκω, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι απόψεις και οι προτάσεις που προέρχονται από όλους τους γονείς	2	5	3,84	1,221
8. Αισθάνομαι πως κάποιες φορές δυσχεραστύμαι όταν πρόκειται να συναντήσω γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό μου.	1	5	2,24	,672
9. Θεωρώ πως στην πλειοψηφία των προβλημάτων που αφορούν την επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές της κυρίαρχης και της μειονοτικής ομάδας, υπεύθυνοι είναι οι μαθητές που ανήκουν στην μειονοτική ομάδα.	1	4	1,92	,670
10. Θεωρώ πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η ελληνική γλώσσα να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά τα οποία δεν μιλούν τα ελληνικά.	2	5	3,27	1,154
11. Θεωρώ, πως κάποιες στιγμές, είναι αναγκαίο η ελληνική γλώσσα να είναι η μοναδική στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να τεθούν στο περιθώριο οι άλλες γλώσσες.	1	4	2,67	,757
12. Πιστεύω πως πρέπει να γίνεται αποδεκτό η χρήση από κάποια παιδιά αστείων αλλά και φράσεων που σχετίζονται με την εθνοτική ή άλλη καταγωγή σε ένα σχολικό περιβάλλον που είναι πολυπολιτισμικό.	1	4	2,63	,737
13. Θεωρώ πως οι διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, πηγάζουν από τις πολιτισμικές ή γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες.	2	5	3,17	1,122
14. Θεωρώ πως δεν είναι ευθύνη του δημόσιου σχολείου ή των εκπαιδευτικών το να διδάσκονται τα πολιτισμικά ήθη, έθιμα και παραδόσεις παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες.	1	5	2,31	,722
15. Θεωρώ πως είναι προσωπική η ευθύνη στο να παροτρύνω τους μαθητές μου να μοιράζονται στοιχεία από την πολιτισμικής τους ταυτότητας.	2	5	4,01	1,153
16. Πιστεύω πως είναι αναγκαίο να πραγματοποιούνται 4 μεταβολές στο σχολικό προγραμματισμό, ώστε η ένταξη των παιδιών τα οποία προέρχονται από μειονότητες να γίνεται με ομαλό τρόπο.	3	5	4,31	,724
17. Θεωρώ πως πολλές φορές οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με μια πολιτισμική ομάδα, έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τις προσδοκίες που έχουν αυτοί οι μαθητές όσον αφορά την σχολική απόδοσή τους και την μετέπειτα πορεία τους.	1	5	2,78	,940
Valid N (listwise)				

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Το πρόγραμμα σπουδών, η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την διαπολιτισμική εκπαίδευση καλύπτει τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών για την υλοποίηση μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρουσιάζονται με τη βοήθεια των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων των προτάσεων-δηλώσεων της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίζεται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των απαντήσεων, η μέση τιμή αυτών καθώς και η τυπική απόκλιση.

Όπως διαπιστώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) οι συμμετέχοντες στην έρευνα στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και υιοθετούν με προθυμία το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και όλες εκείνες τις πρακτικές που καλύπτουν τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, έχοντας ως βασικό σκοπό τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας εντός της σχολικής αίθουσας. Πιο αναλυτικά «Σχεδόν Πάντα»: 1. Προσπαθούν να καλλιεργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με όλους τους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες, επιδιώκοντας συγχρόνως να καλλιεργήσουν όλες εκείνες τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αφομοιωθούν ομαλά στο νέο σχολικό περιβάλλον. 2. Να υιοθετούν πρακτικές που συσχετίζονται τόσο με την οργάνωση όσο και με την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 3. Να υιοθετούν πρακτικές που σκοπό έχουν να συνεισφέρουν ώστε να χτιστούν γερά θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Μάλιστα, η μέση τιμή των απαντήσεων κυμαίνεται από 4.31 έως 4.91 που αντιστοιχούν στις προτάσεις- δηλώσεις: «12. *Επιδιώκω την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάνοντας αναφορές σε περιπτώσεις όπου η συμβολή τους ήταν σημαντική για την ανθρωπότητα*» και «5. *Εκτιμώ το σύνολο των μαθητών μου*

χωρίς να κάνω διακρίσεις με βάση το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και επιδιώκω να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Αναφορικά με τις προτάσεις – δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση αλλά και τη εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος και το πως ενθαρρύνονται τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε καθημερινή βάση εντός του σχολικού πλαισίου, όπως διαπιστώθηκε εφαρμόζουν τρεις πρακτικές σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτό απαντάται με τις ερωτήσεις 9: «Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσπαθώ να χωρίζω τους μαθητές σε ομάδες με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον» (Μ.Ο. 4.41, Τ.Α. .723), 13: «Έχω εντάξει στο λεξιλόγιό μου φράσεις και λέξεις από τους μαθητές μου, που προέρχονται από άλλες χώρες για να χτίσω σχέση εμπιστοσύνης» (Μ.Ο. 3.91, Τ.Α. 1.152), και «15. Παροτρύνω τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να μην χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα» (Μ.Ο. 3.96, Τ.Α. 1.182), όπου το εύρος τους κυμάνθηκε από 3.91 έως 4.41.

Πίνακας 4: Στατιστικά αποτελέσματα για τις προτάσεις-δηλώσεις της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ)(N=144)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
5. Εκτιμώ το σύνολο των μαθητών μου χωρίς να κάνω διακρίσεις με βάση το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και επιδιώκω να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.	4	5	4,91	,288
2. Δίνω την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές μου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους καθώς και τις δεξιότητές τους, με σκοπό να είναι ωφέλιμο για όλους.	4	5	4,86	,347
4. Εξασφαλίζω πως το σύνολο των μαθητών θα αποκτούν όλες εκείνες τις γνώσεις αλλά και δεξιότητες, που είναι αναγκαίες για την μελλοντική τους πορεία.	2	5	4,72	,633
10. Προσπαθώ να προάγω το σεβασμό ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου.	4	5	4,69	,462
1. Προσπαθώ να καλλιεργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με όλους τους μαθητές μου.	4	5	4,69	,462

17. Χρησιμοποιώ τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές μου στο παρελθόν, για να εξασφαλίσω ότι και οι νέες γνώσεις θα έχουν κάποιο νόημα γι' αυτούς.	3	5	4,67	,515
3. Προσπαθώ να δείξω στους μαθητές της τάξης πως επιδιώκω τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων ιδιαίτερα στους μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	2	5	4,47	,668
11. Προσπαθώ κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να οργανώνω το περιβάλλον της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να αντικατοπτρίζονται οι διαφορετικοί πολιτισμοί, ιδιαίτερα αυτών που βρίσκονται στην τάξη μου.	2	5	4,42	,714
9. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσπαθώ να χωρίζω τους μαθητές σε ομάδες με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον.	2	5	4,41	,723
6. Οι εμπειρίες και τα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των μαθητών, αποτελούν τα εργαλεία μάθησης για να κατανοήσουν ευκολότερα το μάθημα	3	5	4,35	,703
12. Επιδιώκω την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάνοντας αναφορές σε περιπτώσεις όπου η συμβολή τους ήταν σημαντική για την ανθρωπότητα.	2	5	4,31	,771
16. Προσπαθώ να κατευθύνω τους γονείς όλων των μαθητών, αναφορικά με το πως μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους να αφομοιωθούν καλύτερα την εκπαιδευτική ύλη.	2	5	4,29	,756
8. Προσπαθώ διαρκώς να καλλιεργώ στους γονείς την ιδέα πως κάθε βοήθεια που προσφέρουν είναι ιδιαίτερα σημαντική.	2	5	4,22	,743
7. Επιδιώκω να γνωρίσω ποια είναι τα ενδιαφέροντα του συνόλου των μαθητών μου, για να γίνει ευχάριστη και ενδιαφέρουσα η εκπαιδευτική διαδικασία.	2	5	4,17	,784
14. Επιδεικνύω ενδιαφέρον και πολύ συχνά ρωτώ για την κουλτούρα της χώρας προέλευσής τους αλλά και για εμπειρίες που είχαν με τις οικογένειές τους.	2	5	4,12	,815
15. Παροτρύνω τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να μην χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.	2	5	3,96	1,182
13. Έχω εντάξει στο λεξιλόγιό μου φράσεις και λέξεις από τους μαθητές μου, που προέρχονται από άλλες χώρες για να χτίσω σχέση εμπιστοσύνης.	2	5	3,91	1,152
Valid N (listwise)				

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τον εκπαιδευτικό γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην υιοθέτηση πρακτικών για την πολιτισμική ετερότητα.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται με τη χρήση των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων των προτάσεων-δηλώσεων της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίζεται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των απαντήσεων, η μέση τιμή αυτών καθώς και η τυπική απόκλιση (Πίνακας 3).

Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, και αυτό γιατί θεωρείται από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, και εντέλει συμβάλλει στη αφομοίωση γνώσεων από τους μαθητές. Άλλωστε, πλέον θεωρείται επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που απορρέει από τις αλλαγές που διαδραματίζονται στις σύγχρονες κοινωνίες, στη ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας γενικότερα, καθώς και από τον καταγισμό από καινούριες πληροφορίες και γνώσεις.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει όλες τις ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί στο σχολικό τοπίο, ιδιαίτερα με την εισδοχή μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, επιλέγοντας διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που είναι οι πιο κατάλληλες, με σκοπό την ομαλή διεξαγωγή της σχολικής διαδικασίας. Επιπλέον, πολλές φορές πρέπει να είναι σε θέση να μετατρέπει τη σχολική αίθουσα σε ένα χώρο όπου θα επιλύονται με δημοκρατικό τρόπο τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη πολυπολιτισμικών μαθητών και να τους προετοιμάσει να αποδεχτούν το διαφορετικό αδέσμευτοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Αναφορικά με τις προτάσεις – δηλώσεις των εκπαιδευτικών περί αναγκαιότητας παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, απαντάται από τις ερωτήσεις 4: «Εξασφαλίζω πως το σύνολο των μαθητών θα αποκτούν όλες εκείνες τις

γνώσεις αλλά και δεξιότητες, που είναι αναγκαίες για την μελλοντική τους πορεία» (Μ.Ο. 4.72, Τ.Α. .633), και 5: «Εκτιμώ το σύνολο των μαθητών μου χωρίς να κάνω διακρίσεις με βάση το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και επιδιώκω να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Μ.Ο. 4.91, Τ.Α. .288), όπου το εύρος των απαντήσεών τους κυμάνθηκε από 4.72 έως 4.91.

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Διερεύνηση της συνάφειας των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, επίπεδο εκπαίδευσης) και πόσο αυτά επηρεάζουν την υιοθέτηση ή μη πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας.

Φύλο εκπαιδευτικών και υιοθέτηση πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας

Με σκοπό να διερευνηθεί το ερώτημα που αφορά τη σχέση ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το εάν υιοθετούν ή όχι πρακτικές πολιτισμικής ετερότητας εντός της σχολικής αίθουσας, πραγματοποιήθηκε ο μη συσχετιστικός έλεγχος t-test. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρατίθενται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία καθώς και τα αποτελέσματα τα οποία εξήχθησαν από τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων, t-test που αφορά ανεξάρτητα δείγματα.

Πιο συγκεκριμένα, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία περιλαμβάνουν: 1. Τη Μέση Τιμή των δύο ομάδων και 2. την Τυπική Απόκλιση. Το στοιχείο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είναι σημαντικό στην ερμηνεία του, είναι οι τιμές των Μέσων Όρων που εξήχθησαν από την έρευνα. Από την άλλη από τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων στον πίνακα 4 παρουσιάζονται: 1. Η τιμή του στατιστικού t, 2. Η τιμή p -value που αφορά το συντελεστή δίπλευρης σημαντικότητας και 3. Η τιμή Cohen's d.

Όπως διαπιστώνεται υπάρχουν κάποιες ελάχιστες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Άνδρες, Γυναίκες) ως προς τις απόψεις που εξέφρασαν στον πρώτο παράγοντα της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) και συγκεκριμένα στον παράγοντα της «Διαπολιτισμικής επάρκειας» στις τιμές των μέσων όρων. Εντοπίστηκαν ωστόσο και διαφορές στις τιμές των μέσων όρων της Πολιτισμικά

Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ) στον παράγοντα «Καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων». Όσον αφορά στον δεύτερο παράγοντα της ΚΔΠΑΕ «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» τα δύο φύλα παρουσιάζουν σχεδόν ελάχιστη διαφορά στις τιμές των μέσων όρων όπως και στους παράγοντες «Οργάνωση και λειτουργία σχολικού περιβάλλοντος»

Όσον αφορά τα αποτελέσματα του Test Levene για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων των τιμών, όπου εξηγεί τον τρόπο που κατανέμονται οι τιμές σε μία συγκεκριμένη κατανομή, διαπιστώθηκε πως οι δύο διακυμάνσεις των ομάδων του δείγματος (Άνδρες, Γυναίκες) δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, άρα θα ισχύει η μηδενική υπόθεση. Έτσι, στην περίπτωση της μηδενικής υπόθεσης λαμβάνουμε υπόψιν την τιμή F του πίνακα με επίπεδο σημαντικότητας $p > 0,05$. Όταν όμως η τιμή F είναι στο επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ τότε λαμβάνουμε υπόψη τη δεύτερη σειρά του πίνακα με τις άνισες διακυμάνσεις και συγκεκριμένα την τιμή t, άρα ισχύει η εναλλακτική υπόθεση.

Όπως αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακα 4) η τιμή F είναι στο επίπεδο σημαντικότητας $p > 0,05$ που σημαίνει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στον έλεγχο της τιμής της διακύμανσης των ομάδων του δείγματος, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και επομένως οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων είναι ίσες, σε όλους τους παράγοντες της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) και της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας (ΚΠΕΠ).

Πίνακας 5 : T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Σύγκριση 2 μέσων όρων

	Ανδρες		Γυναίκες		t	p	Cohen's d
	M	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation			
Διαπολιτισμική επάρκεια	21,1245	4,81587	21,1842	4,2641	1,148	,281	4, 86851
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	21,9912	3,12654	21,1284	3,2156	1,364	,261	3, 47668
Καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων	32,0001	3,00012	32,0424	2,7425	-1,214	,231	2,3257
Οργάνωση και λειτουργία σχολικού περιβάλλοντος	23,1441	3,12875	23,1247	3,1287	,187	,684	3, 27590
Οικοδόμηση εμπιστοσύνης με το οικογενειακό περιβάλλον	18,1028	1,81621	17,1245	1,9614	-,214	,631	1, 78046

Ηλικία εκπαιδευτικών και υιοθέτηση πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας

Με σκοπό να διερευνηθεί και να απαντηθεί το υποερώτημα που αφορά τη σχέση μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής που είναι οι εκπαιδευτικοί και της ανεξάρτητης που είναι η ηλικία, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους δύο παράγοντες της κλίμακας των απόψεων Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) όπου θα έχουν την ονομασία Παράγοντας 1 και Παράγοντας 2 και της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας (ΚΠΕΠ) με την ονομασία Παράγοντας 3, Παράγοντας 4 και Παράγοντας 5.

Ο συντελεστής συσχέτισης θα έχει είτε θετική είτε αρνητική συσχέτιση στα συσχετιστικά δεδομένα και η ερμηνεία του γίνεται ως εξής (Cohen & al., 2007):

- 1) $<0 + / - 0,1$ ασθενής
- 2) $<0 + / - 0,3$ μέτρια ασθενή
- 3) $<0 + / - 0,5$ μέτρια
- 4) $<0 + / - 0,8$ ισχυρή
- 5) $\geq +/ - 0,8$ πολύ ισχυρή

Στον παρακάτω πίνακα (πίν. 5), αποτυπώνονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων και των υποκατηγοριών. Η κάθε μία υποκλίμακα μετράει διαφορετικούς παράγοντες της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) και της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας (ΚΠΕΠ).

Όπως διαπιστώνεται έπειτα από τον έλεγχο της συσχέτισης, μόνο ο Παράγοντας 2 εμφανίζει ισχυρή συσχέτιση με την ηλικία των Εκπαιδευτικών, όπου η τιμή ανέρχεται στο 0.991. Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες όπως διαπιστώνεται στο παρακάτω πίνακα (Πίνακα 5) εντοπίζεται πολύ ασθενής έως ασθενής συσχέτιση.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα συσχετίσεων των παραγόντων της ΚΔΠΑΕ και ΚΠΕΠ με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Παράγοντες	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5
Ηλικία					
Παράγοντας 1					
Παράγοντας 2	,003 ,991 143				
Παράγοντας 3	-,214 ,000** 143	,210 ,001 143			
Παράγοντας 4	-,087 ,000** 143	,131 ,094 143	,209 ,001 143		
Παράγοντας 5	-,121 ,035* 143	,090 ,214 143	,421 ,000 143	,510 ,000 143	

*p<0,1, **p<0,01

Επίπεδο Σπουδών και υιοθέτηση πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας

Με σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση που έχει το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και στην υιοθέτηση των πρακτικών που σχετίζονται με την πολιτική ετερότητα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way Anova). Πρόκειται για σύγκριση της ανεξάρτητης μεταβλητής που είναι το Επίπεδο Σπουδών στην προκειμένη περίπτωση με τις τρεις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικού επιπέδου των συμμετεχόντων στην έρευνα: (α) Απόφοιτος ΑΕΙ, (β) Κάτοχος μεταπτυχιακού Τίτλου και (γ) Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου. Από την άλλη, οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι δύο παράγοντες της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) και οι τρεις παράγοντες της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας (ΚΠΕΠ).

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε, πως η τιμή F σε όλους τους παράγοντες και της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) και της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητης Διδασκαλίας (ΚΠΕΠ), είναι στο επίπεδο σημαντικότητας $p>0,05$. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στον έλεγχο της τιμής της διακύμανσης μεταξύ των ομάδων του δείγματος, σε επίπεδο

σημαντικότητας 0,05 στη μέση τιμή των παραγόντων των απόψεων και των αναφερόμενων πρακτικών με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Έτσι, δεν χρειάζεται να συνεχίσουμε σε επιπλέον στατιστικούς ελέγχους, προκειμένου να διαπιστωθεί, ποιο από τα επίπεδα εκπαίδευσης της ανεξάρτητης μεταβλητής, «Επίπεδο Εκπαίδευσης» μπορεί να διαφοροποιήσει τη μέση τιμή.

Πίνακας 7: Ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (one way Anova)

Παράγοντες		SS	df	MS	F	P
Παράγοντας 1	Μεταξύ των ομάδων	46,422	2	24,581	1,327	,421
	Εντός των ομάδων	4201,024	142	23,923		
	Σύνολο	4214,685	144			
Παράγοντας 2	Μεταξύ των ομάδων	22,01	2	10,541	,991	,351
	Εντός των ομάδων	2214,512	142	10,991		
	Σύνολο	2174,385	144			
Παράγοντας 3	Μεταξύ των ομάδων	22,990	2	12,202	1,214	,199
	Εντός των ομάδων	687,385	142	9,631		
	Σύνολο	1724,444	144			
Παράγοντας 4	Μεταξύ των ομάδων	22,654	2	11,421	,697	,124
	Εντός των ομάδων	2241,214	142	12,212		
	Σύνολο	2425,912	144			
Παράγοντας 5	Μεταξύ των ομάδων	,974	2	,723	,221	,327
	Εντός των ομάδων	7811,321	142	4,021		
	Σύνολο	732,412	144			

Στον παραπάνω πίνακα (πίν. 6) παρατηρούμε τα περιγραφικά στατιστικά μεγέθη για τους 5 παράγοντες που αφορούν την έρευνα. Όπως παρατηρούμε η τιμή του $P > 0.05$ που σημαίνει ότι μεταξύ των παραγόντων οι μέσοι όροι δεν είναι όλοι ίσοι, επομένως οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οι ομάδες αποτελούνται από παράγοντες, ή αλλιώς κατηγορίες μιας διακριτής μεταβλητής που είναι ποιοτική και η οποία μαζί με τους υπόλοιπους παράγοντες αποτελούν τα επίπεδα μιας ποιοτικής μεταβλητής (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα σε πέντε επίπεδα. Στον πίνακα περιγράφονται τα αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης, περιγράφονται τα αθροίσματα τετραγώνων (Sum of Squares) μεταξύ των ομάδων και εντός των ομάδων (Between Groups, Within Groups), οι βαθμοί ελευθερίας (df) το οποίο είναι 2 για το άθροισμα των τετραγώνων μεταξύ των ομάδων και 142 για

το άθροισμα τετραγώνων μεταξύ των ομάδων. Καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας p (sig.) είναι μεγαλύτερος από $p > 0,05$ για όλες τις ομάδες μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μέσες τιμές των ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελευταία χρόνια ο όρος «διαπολιτισμικότητα» ηχεί καθημερινά στα αυτιά μας, και αυτό γιατί οι σύγχρονες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα, χαρακτηρίζονται από την πολιτισμική ετερότητα του πληθυσμού που διαβιεί σε κάθε χώρα και αυτό έχει ως φυσικό επακόλουθο, να συμβιώνουν με άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων και να ανταλλάσσουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία ενώ πολλές φορές δεν διστάζουν να τα υιοθετήσουν κιόλας. Έτσι, η κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμική, που δεν διστάζει να δεχθεί στους κόλπους της άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνήθηκε η διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία στην Π.Ε. Κοζάνης και πως οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα. Τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν ήταν ιδιαίτερα σημαντικά λόγω της εισροής μεγάλου αριθμού μεταναστών από δυτικές κυρίως χώρες, με μια νέα πραγματικότητα να διαμορφώνεται στον ελλαδικό χώρο, επηρεάζοντας όλους τους τομείς του.

Από την έρευνα οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως υπάρχει ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν πρακτικές που βασίζονται στη διαπολιτισμικότητα και στην πολιτισμική ετερότητα, ώστε να συγκεραστούν τα όποια προβλήματα αναφύονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε ο ελληνικός πολιτισμός προάγει κατά κύριο λόγο θεμελιώδεις αρχές όπως την προστασία των ατομικών δικαιωμάτων, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ελευθερία της έκφρασης του λόγου κλπ. Ιδιαίτερα δε προστατεύει το δικαίωμα στη μόρφωση του κάθε ατόμου, μιας και θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός χώρος, αποτελεί μικρογραφία της σύγχρονης κοινωνίας και οι όποιες επιρροές θα λάβει ο/η μαθητής/τρια θα τον

ακολουθεί στην μετέπειτα πορεία της ζωής του και οι ενέργειές του θα επιδράσουν καταλυτικά και στην υπόλοιπη κοινωνία.

Στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, μέσα από τις απόψεις τους για τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, να προσδιοριστούν οι πρακτικές τις οποίες υιοθετούν, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις τάξεις με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, σε συνάρτηση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, παρακολούθηση σεμιναρίων κλπ.) επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου καθώς και των παραγόντων - συντελεστών που συνεργούν ώστε η σχολική τους πορεία να είναι επιτυχημένη.

Αναφορικά με το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας και διαπολιτισμικής επάρκειας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις που ελήφθησαν στις προτάσεις – δηλώσεις με βάση την Κλίμακα Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) όπως διαπιστώθηκε, έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συνείδηση, και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα εντός της σχολικής αιθούσης, είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικός μιας και η βαθμολογία που παρουσιάστηκε ήταν υψηλή. Επίσης, οι σχέσεις που επιδιώκουν να αναπτύσσουν με τις οικογένειες των μεταναστών, έχουν ως στόχο να διευκολύνεται η μάθηση, αλλά και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους εντός του σχολικού χώρου. Όσον αφορά στις προτάσεις – δηλώσεις που σχετίζονται γύρω από τις γλωσσικές και πολιτισμικές ετερότητες, κινούνται σε σχετικά μέτρια επίπεδα όσον αφορά την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα και τον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός απέναντι σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Όσον αφορά τη διάσταση του εθνοκεντρισμού, η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε μη

ικανοποιητικά επίπεδα μιας και προτάσεις – δηλώσεις κινούνται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες μελέτες, στις οποίες διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν αρνητικές απόψεις απέναντι στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, ενώ στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί, και μάλιστα σε υψηλά ποσοστά, δείχνουν να σέβονται, να αποδέχονται, και να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον αυτή η ποικιλομορφία που επικρατεί εντός της σχολικής αίθουσας και είναι δεκτικοί στη νέα αυτή πραγματικότητα (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Επίσης, τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση και με μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική επικράτεια, όπου διαπιστώθηκε πως ένα αρκετά υψηλό ποσοστό από την εκπαιδευτική κοινότητα, πιστεύουν πως είναι ένα πρόβλημα για την σχολική τάξη, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να μιλούν μια άλλη γλώσσα και πρέπει υποχρεωτικά να αφομοιωθούν με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, όπως ορίζει το αφομοιωτικό μοντέλο, όπου απαιτείται να πραγματοποιηθεί πολιτισμική ομοιογενοποίηση και οι μαθητές να ενστερνιστούν τη γλώσσα και τη κουλτούρα της χώρας υποδοχής θέτοντας στο περιθώριο τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002).

Αναφορικά με το ερώτημα εάν το πρόγραμμα σπουδών, η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την διαπολιτισμική εκπαίδευση καλύπτει τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών για την υλοποίηση μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, σύμφωνα με την Κλίμακα Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ) όπου διερευνήθηκαν οι διαστάσεις για το πως οργανώνεται το σχολικό περιβάλλον μιας τάξης που φιλοξενεί μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με οικογένειες μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, αλλά και υιοθετούν πρακτικές, ώστε η ένταξη αυτών των παιδιών να είναι ομαλή, αλλά και να εξασφαλίζεται η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μαθητών.

Όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, τείνουν να υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό όλες εκείνες τις πρακτικές οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Έτσι, προσπαθούν υιοθετήσουν πρακτικές που βασίζονται στην σχέσεων εμπιστοσύνης με όλους τους μαθητές και τους γονείς αυτών που ανήκουν σε μειονότητες, πρακτικές που συσχετίζονται τόσο με την οργάνωση όσο και με την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικές που σκοπό έχουν να συνεισφέρουν ώστε να χτιστούν γερά θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στον διεθνή χώρο, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό πρακτικές που στόχο έχουν να προάγουν την πολιτισμική ετερότητα εντός της σχολικής αιθούσης όπως η έρευνα που πραγματοποίησε ο Canfield-Davis και οι συνεργάτες του (2011) σε «Λευκούς» εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν σχεδόν αποκλειστικά μόνο σε «Λευκούς» μαθητές. Όπως διαπιστώθηκε αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν καταλάβαιναν την ανάγκη, αλλά και αξία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιας και δεν έδιναν σημασία στην ποικιλομορφία που υπήρχε στη σχολική αίθουσα (Canfield-Davis et al., 2011).

Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποίησαν στις Η.Π.Α οι Aragona-Young & (2018) διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που όριζαν την έννοια του πολιτισμού, με τη χρήση γενικών όρων αποδεικνύοντας για ακόμα μια φορά πως δεν επιθυμούσαν να υιοθετήσουν πολυπολιτισμικές πρακτικές.

Τέλος, έρευνα πραγματοποίησε στο Βέλγιο ο Agirdag και οι συνεργάτες του (2016) μεταξύ 706 δασκάλων δημοτικών σχολείων από πέντε διαφορετικά διαπολιτισμικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν για άλλη μια φορά, πως η υιοθέτηση πολυπολιτισμικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα έως και ανύπαρκτη.

Σχετικά με τα αποτελέσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος για την αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τον

εκπαιδευτικό γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στην υιοθέτηση πρακτικών για την πολιτισμική ετερότητα, όπως διαπιστώθηκε οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, και αυτό γιατί θεωρείται από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, και εντέλει συμβάλλουν στη αφομοίωση γνώσεων από τους μαθητές.

Με την ίδια άποψη συμπλέει και ο Gordon (Ross & Leathwood, 2013), ο οποίος τονίζει ιδιαίτερα το γεγονός πως είναι επιτακτική η ανάγκη το σύνολο των εκπαιδευτικών να εκπαιδεύονται, αλλά και να προετοιμάζονται σε ζητήματα που σχετίζονται με την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα εντός της σχολικής αίθουσας, μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση. Επίσης, και οι ερευνητές Harris & Champman (2014) συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνάς μας, υποστηρίζοντας την άποψη πως σε σχολεία όπου φοιτούν μειονεκτούντες μαθητές, η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, μπορεί να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο για την ομαλή ένταξη των μαθητών σε τάξεις του γενικού σχολείου.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται με τη χρήση των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων των προτάσεων-δηλώσεων της Κλίμακας Πολιτισμικά Ευαίσθητων Πρακτικών (ΚΠΕΠ) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος και το πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείγματος (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, επίπεδο εκπαίδευσης) επηρεάζουν την υιοθέτηση ή μη πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν κάποιες ελάχιστες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με τις απόψεις των ανδρών να υπερσχύουν έναντι των γυναικών ως προς τον παράγοντα της Κλίμακας Διερεύνησης Πολιτισμικής Αντίληψης Εκπαιδευτικών (ΚΔΠΑΕ) και συγκεκριμένα στον παράγοντα της «Διαπολιτισμικής επάρκειας». Όσον αφορά στον δεύτερο παράγοντα της ΚΔΠΑΕ «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» τα δύο φύλα παρουσιάζουν

σχεδόν ελάχιστη διαφορά στις τιμές. Αυτό που παρατηρείται είναι πως οι άνδρες εμφανίζονται περισσότερο διαπολιτισμικά επαρκείς, και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην υιοθέτηση πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας και ιδιαίτερα με αυτές που συνδέονται με την καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, παρουσιάζοντας σε μεγαλύτερο βαθμό μια πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Επίσης, κατά τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων των τιμών με το Test Levene, διαπιστώθηκε πως οι δύο διακυμάνσεις των ομάδων του δείγματος με βάση το φύλο δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτή της έρευνας βρίσκονται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου διαπιστώνεται πως το γυναικείο φύλο διακατέχει πολιτισμική ευαισθητοποίηση και είναι πάντα προετοιμασμένες να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική αίθουσα σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς που έχουν κάποιους ενδοιασμούς (Kaldi et.al., 2018).

Όσον αφορά τη συνάφεια μεταξύ ηλικίας και υιοθέτηση πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας και στον παράγοντα διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση και λιγότερο στην καλλιέργεια γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στην οργάνωση και λειτουργία σχολικού περιβάλλοντος καθώς και στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης με το οικογενειακό περιβάλλον με τη μέση τιμή να βρίσκεται στα 43 έτη. Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 40 και άνω, παρουσίασαν επίσης υψηλά επίπεδα στους παράγοντες «διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «διαπολιτισμική επάρκεια». Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με ευρήματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο και δείχνουν πως εκπαιδευτικοί άνω των 40 ετών παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στους παράγοντες «διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «διαπολιτισμική επάρκεια» (Χονδρογιάννη, 2021 · Kaldi et al., 2018).

Αναφορικά με τη συνάφεια μεταξύ επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της υιοθέτησης πρακτικών πολιτισμικής ετερότητας, όπως διαπιστώθηκε δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στον έλεγχο της τιμής της διακύμανσης μεταξύ των ομάδων του δείγματος και συνεπώς

υπάρχει μια διαφοροποίηση με αποτελέσματα που εξήχθησαν από αντίστοιχα άλλες έρευνες. Έτσι, αποδεικνύεται πως εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου επιπέδου σπουδών (απόφοιτος ΑΕΙ, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, κάτοχος διδακτορικού τίτλου) υιοθετούν πρακτικές πολιτισμικής ετερότητας, πιστοί στις αρχές μιας Πολιτισμικής Ευαίσθητης Διδασκαλίας (Χονδρογιάννη, 2021 · Kaldi et al., 2018)

7.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Στην παρούσα έρευνα προέκυψαν σημαντικά και ενδιαφέροντα στοιχεία, ενώ το ερωτηματολόγιο με τη χρησιμότητα που έχει θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ευρέως και να πραγματοποιηθεί στο μέλλον μια έρευνα που να αφορούσε μεγαλύτερα γεωγραφικά τμήματα της Ελλάδας ή διαφορετικά και όλες τις περιοχές και τα σχολεία στην Ελλάδα που διαθέτουν σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι εφικτή η εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων που να μπορούν να γενικευτούν και να αντικατοπτρίζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμικότητα.

Επιπλέον, μια έρευνα που θα αφορούσε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων και ειδικοτήτων θα οδηγούσε σε διαφοροποιημένα αποτελέσματα για την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την πολιτισμική ετερότητα.

7.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς ο οποίος κατά κάποιο τρόπο επέδρασε στον τρόπο που διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα, οφείλεται στο γεγονός της πανδημίας του κορωνοϊού (COVID-19). Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο τα ερωτηματολόγια εστάλησαν στα ηλεκτρονικά

ταχυδρομεία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συνέχεια τα προώθησαν σε φίλους και γνωστούς τους εκπαιδευτικούς. Έτσι δεν δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνήτρια να μιλήσει προσωπικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και να αντλήσει επιπλέον πληροφορίες αναφορικά με τη σκέψη των εκπαιδευτικών, τις οποίες θα κατέθετε στα γενικά συμπεράσματα της έρευνας, σεβόμενη τους κανόνες που είχαν επιβληθεί λόγω της υγειονομικής κρίσης. Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί και στο παρελθόν, η χρήση ενός και μόνο εργαλείου πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα και αυτό γιατί υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες στην έρευνα να απάντησαν πως υιοθετούν απαρέγκλιτα όλες εκείνες τις πρακτικές οι οποίες προάγουν την διαδικασία, ωστόσο αυτό δεν μπορεί να αποδειχτεί αξιόπιστα (den Brok et al., 2010).

Επίσης, το γεγονός ότι το ερευνητικό εργαλείο εστάλη ηλεκτρονικά και το δείγμα πάρθηκε με τυχαία δειγματοληψία, οδήγησε στο ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (> 62%) μια αρκετά μεγάλη απόκλιση, το οποίο θα μπορούσε να αποφευχθεί εάν η ερευνήτρια μπορούσε να επισκεφτεί τις σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε κοντινή ακτίνα από την περιοχή που μένει και εργάζεται.

Επιπλέον, εάν δεν υπήρχε ο περιορισμός λόγω της πανδημίας θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μεικτή μέθοδος προσέγγισης, η οποία περιλαμβάνει ποσοτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου και ποιοτική έρευνα με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Κάνοντας χρήση των δύο ερευνητικών εργαλείων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης, η ερευνήτρια θα μπορούσε να προβεί σε τριγωνοποίηση, κάνοντας σύζευξη της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας για την εποικοδομητική διερεύνηση και απάντηση πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) η τριγωνοποίηση αυξάνει την εμπιστοσύνη και την αξιοπιστία στα αποτελέσματα του ερευνητή. Επιπλέον, η συνέντευξη προσφέρει περισσότερες πληροφορίες για εμβάθυνση σε ορισμένα από τα ερευνητικά υποερωτήματα.

Αναμφισβήτητα, μια μελλοντική έρευνα ενδεχομένως να μπορέσει να εντοπίσει τυχόν αστοχίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για εισδοχή μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, παρέχοντας επιπλέον στήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε να υιοθετούν με προθυμία πολυπολιτισμικές πρακτικές, που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε υψηλότερο επίπεδο. Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους εξέλιξη, θα πρέπει να είναι οδηγός ώστε να εντρυφήσουν περισσότερο σε πολυπολιτισμικές πρακτικές, υποστηρίζοντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση Τόμος Β, Οι "Άλλοι" Μαθητές στο Σχολείο: από την Αφομοίωση των Διαφορών στη "Διαπολιτισμική" Αναζήτηση*. ΠΑΤΡΑ: ΕΑΠ.
- Banks, J.A. (1999). *Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες*. Στο: S, Modgil, G, Verma, K, Mallick, & C, Modgil. *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Banks, J. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη Παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Sixth Edition. London: Allyn & Bacon Publishers, Inc.
- Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπο διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Koser, K. & Ασημακοπούλου, Δ. Επίμ. (2019). *Διεθνής Μετανάστευση Μία Συνοπτική Εισαγωγή*. 2η Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο
- Βακαλιός, Α. (1997), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργιάδης, Φ., & Ζήσιμος, Α. (2008). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής και προσχολικής αγωγής μέσα από τον αντιρατσιστικό λόγο και την κοινωνική δικαιοσύνη: Μια κριτική επισκόπηση του θέματος*. Στο: Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη, (2008) (Επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών*, στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης Π. (2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. (2013). *Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση*.
- Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Αθήνα: Ίων.
- Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: εμπειρίες και προοπτικές*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=661&bitstream=661_01#page/1/mode/2up
- Γκότοβος, Α. (2007). *Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του μειονοτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και του εκπαιδευτικού κατευνασμού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 13-56.
- Γκότοβος, Α. (2013). *Διγλωσσία, ετερότητα και νόρμα της Ελληνικής: θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα και τάξεις με δίγλωσσους (Ρομά) μαθητές*. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και*

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 179-203). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου

- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 16, Αθήνα, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, σσ. 75-87.
- Δημητριάδου, Α. (2004). «Διαθεματικές προσεγγίσεις και “κουλτούρα” της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών», *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Έμκε-Πουλόπουλου, Η. (2007). *Η Μεταναστευτική Πρόκληση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10ο, 155-165.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Στο Ε. Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Γ – Επιμορφωτικό Υλικό. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δάρδαλος.

- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:
<https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/39905/1/39905.pdf>
- Καμαργιάνη Β. (2016). Στάσεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών και εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, σε πολυπολιτισμικές τάξεις. (ΜΔΕ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. (2^η εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 569-577.
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/248>
- Καρανικόλα, Ζ. Α., (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κατσίκας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κεσίδου, Αν. (2008). Πολιτισμικός πλουραλισμός και σχολείο, στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. Στο Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης*.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία 2008β, σσ. 21-36.

- Κόντης, Α. (2005). Η πολιτική ασύλου στην ευρωπαϊκή ένωση και στην Ελλάδα. Στο Α. Κόντης, Η. Πετράκου, Ν. Τάτσης, & Ν. Χλέπας (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ασύλου. Κέντρα υποδοχής προσφύγων και αιτούντες άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα* (σσ. 15-75). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοτζαμάνης, Β., Πετρονώτη, Μ., & Τζωρτζοπούλου, Μ. (2005). Πολιτικοί πρόσφυγες: εξελίξεις και θέματα πολιτικής. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, & Ε. Φρονίμου (Επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Τόμος Α' (σσ. 307-329). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός
- Λεοντίσης, Β., Τσαγκρόνη, Β., Βοσινάκης, Γ., Γεροδήμος, Ρ., Δημοπούλου, Δ., Καρυώτης, Γ., Σκληπάρης, Δ. (2020). Συγκριτική Ανάλυση Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα [Comparative Analysis of Migrant and Refugee Integration in Greece]. *diaNEOsis*.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1996). *Η Διοίκηση σε κρίση*. Αθήνα: Νέα σύνορα Α.Α. Λιβάνη.
- Μαρκαντωνάτου, Α., & Σαμπάνη, Σ. (2006). Η συμβολή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών, στο 1^ο Διεθνές συνέδριο “Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση”, 29 Σεπτεμβρίου–1 Οκτωβρίου, Βόλος.
- Μάρκου, Γ. (1987) *Εκπαιδευτικά και Κοινωνικά προβλήματα Παλιννοστούντων μαθητών*. Αθήναι, Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μάρκου, Γ. (2001) *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα

- Μάρκου, Γ. (1998), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (2010) Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα
- Μάρκου, Γ. (1995). *Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μελά, Λ. (2010). Περί πολυπολιτισμικότητας. Ο διάλογος Τσαρλς Τέϊλορ και Γιούργκεν Χάμπερμας Αξιολογικά, 23, 57-71.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος Ι (σσ. 252-262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπερερής, Π. (2001), *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: ariroshora
- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*. 6, 69-96.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Και Αγωγή*. Ανακτήθηκε από:
http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراسi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/Οδηγός_επιμόρφωσης_διαπολιτισμική.pdf.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές. Σχολείο: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Ξ. (2014). Πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στη μάθηση. Αθήνα: Ατραπός
- Ντούρας Κ., Θεοδοροπούλου Χ., Σπαή Μ. (2009). Αξιολόγηση της σχέσης των μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *12^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Τόμος 2, (312-25). Πάτρα: Συγγραφείας.
- Οικονομίδης, Β., Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες της αγωγής*, σ. 105-124.
- Παλαιολόγου, Ν. & Παπαχρήστος, Κ. (2002), Νέες διαστάσεις στην Παιδαγωγική: η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Άτροπος
- Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική, Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μετανάστες*, Αθήνα: Πεδίο.
- Παναγίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική,

προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 153-172). Καβάλα: Σαΐτα.

- Πανταζής, Β. (2003). *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 97-112.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «ανθρώπινων δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/5pKvM4>
- Παπαβασιλείου Χρ. (2015) *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων, (Διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών: Σπουδές στις Γλώσσες και τον πολιτισμό των Χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης.
- Παπαρρηγόπουλος Ξ. Ι. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.12681/sas.607>
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι
- Παπαχρήστος Κ., (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο*. Μετανάστευση – Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα : Ταξιδευτής Σταυρίδου Γεωργία Συμεών Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Σταυρίδου Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής διδακτορική διατριβή 2015)
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης Γ., (2016). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Αθήνα, Μεταίχμιο.

- Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών- προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη. ΙΜΕΠΟ
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (2008). *Λευκή βίβλος για τον διαπολιτισμικό διάλογο. Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια*. Ανακτήθηκε από: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf στις 23/11/22
- Τσακηρίδη, Ο. (2012). Μια πολιτισμική προσέγγιση για την ένταξη των μεταναστών: όψεις θεωρίας και πρακτικής. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, & Ο. Τσακηρίδη (Επιμ.), *Ένταξη των μεταναστών: αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σσ. 127-140). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τζιάβας, Β. (2018). Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους*. Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/dfFRTw>

- Φλώρου, Α. (2017). Σχολική βία/ σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. In 5 *Ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα 20 - 22 Οκτωβρίου 2017
- Χαμαλίδου, Φ. (2011). Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του προγράμματος ΟΔΥΣΣΕΑΣ του ΙΔΕΚΕ «Εκπαίδευση στην Ελληνική γλώσσα» η περίπτωση του ΚΕΕ Χαλανδρίου. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χαρίτος, Β. (2011). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2021). «ΠΕΡΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ο ΛΟΓΟΣ...» Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2022, από: <https://homo-pedagogus.site123.me/>.
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιοματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>
- Χονδρογιάννη, Α. (2021). «Διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη: Διερεύνηση απόψεων και αναφερόμενων πρακτικών των εν ενεργεία Δασκάλων και Νηπιαγωγών που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά στη Βόρεια Ελλάδα», (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα). Ανακτήθηκε από: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/52579/1/129782_%ce%a7%ce%9f%ce%9d%ce%94%ce%a1%ce%9f%ce%93%ce%99%ce%91%ce%9d%ce%9d%ce%97_%ce%91%ce%a1%ce%95%ce%a4%ce%97.pdf
- Χριστόπουλος, Δ. (2020) Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα θα είχε λύση. Αθήνα: ΠΟΛΙΣ.
- **Νόμοι:**

- Νόμος 1404/83, άρθρο 45, (ΦΕΚ 173/24-11-83): Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.
- Νόμος 1894/90, άρθρο 2, παρ. 3 Ρυθμίσεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 110 τ. Α' / 27-8-1990)
- Ν. 1566/1985, άρθρο 1, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985 Κωδικοποιημένος)
- Νόμος 2413/1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση
- και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124/Α' /14.06.1996
- Νόμος 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010): Ανάπτυξη και Δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 (Κωδικοποιημένος). Ν. 4415/2016: Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18.
- Adler, N. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Aragona-Young, E., & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching: Theory and*

Practice, 24(5), 465–486, Retrieved from
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1435527>

- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices. In J.A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*, (2nd ed.) 3–29. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bassey, M. O. (2016). Culturally responsive teaching: Implications for educational justice. *Education Sciences*, 6(35), 1-6. Retrieved from <https://doi:10.3390/educsci6040035>
- Batsalia, F., & Sella, E. (2016). Prosfygikes/ metanasteftikes roes kai diamesolavitiki chrysi tis glossas. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30-41.
- Brinia, V. & Tsaprazi, E. (2015). Teaching the Greek language to adult immigrants: Views and teaching practices. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 4(1), 196-202.
- Canfield-Davis, K., Tenuto, P., Jain, S., & McMurtry, J. (2011). Professional ethical obligations for multicultural education and implications for educators. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 95–116.
- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296>
- Cummins, J. (2005) Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την
- ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg.
- Council of Europe (1986), The CDCC's Project No. 7: "The education and cultural development of migrants." Final report of the project group.

Strasbourg. Retrieved November 8, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED281690>.

- Creswell J. W. (2015). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th edit.). USA: Pearson Education Inc.
- Demirel, Ö. (2010). *Improving Teacher Training Through Teacher Competences in Turkey. Quality Education For All Through Improving Teacher Training*. UNESCO Sofia: Paradigma Pub.
- Dietrich, I. (2006). «Παιδεία και Πολυπολιτισμικότητα ημεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία» στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Essinger, H. (1990). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Fokialis, P. & Raptis, N. (2008). *Educational Needs of Teachers in the University of Thessaloniki*: Kyriakides Brothers.
- Garrote Salazar, Marta; Fernández Agüero, María. "Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, [online], 2016, Vol. 9, Num. 4, pp. 41-58, Retrieved from <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/319729>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2002). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*. 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokolidou, R. (2015). "Invisible" bilingualism - "Invisible" language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant students' heritage languages. *International Journal of*

Bilingual Education and Bilingualism, 18(1), 60-72.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>

- Grant, P. S. (2011). *The UNESCO convention on cultural diversity: Cultural policy and international trade in cultural products. The Handbook of Global Media and Communication Policy*, 336–352. Retrieved from <http://www3.nccu.edu.tw/~jsfeng/2011grant.pdf>.
- Hohmann & H. Reich (Hrsg) (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. New York: Waxmann Münster
- IOM. (2017). World migration report 2018. Geneva: IOM. Retrieved on 25 November 2022 from https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en_chapter1.pdf.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare*, 48(1), 2–20. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.128110>
- King, R. (2000) King, R. (2000), 'Southern Europe in the Changing Global Map of Migration', στο *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*. King, R., Lazaridis, G. and Tsardanidis, C. (Επιμ.) London: Macmillan, 3-26.
- Kleist, J. Olaf: Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung, *PERIPHERIE*, 2-2015, S. 150-169. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v35i138-139.24294>
- Ladson- Billings, G. (1995). *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1163320>
- Leask, B., & Carroll, J. (2013). *Learning and Teaching Across Cultures: Good Practice Principles and Quick Guides*. Australia: IEAA: Melbourne
- Ledesma, M.C. & Calderon, D. (2015). *Critical race theory in education: a review of past literature and a look to the future. Qualitative Inquiry*, 21(3), 206- 222. Retrieved from DOI:[10.1177/1077800414557825](https://doi.org/10.1177/1077800414557825)

- Lestinen, L., Petrucijova, J., Spinthourakis, J. A. (2004). Identity in multicultural and multilingual contexts, London: London Metropolitan University.
- Luciak M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states in *Intercultural Education* 17, 73-80 Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14675980500502370>
- Meer, N. & Modood, T. (2012). *How does interculturalism contrast with multiculturalism? Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196. *mit Heterogenitat in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Moore, J. (2002). *Lessons from Environmental Education: Developing Strategies for Public Consultation within the Georgia Basin Futures Project Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (2), 179-192.
- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). Educator Beliefs and Cultural Knowledge: Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67–95. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488595>
- Pagé, M., (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil Supérieur de l'Education, coll. « Etudes et Recherches ».
- Palaiologou, N. (2012). *The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps*. *International Journal Education for Diversities (IJE4D)*, 1, 57-75.
- Palaiologou, I. (2012). *Child observation: For the Early Years*. Los Angeles; London; New Delhi etc.: Sage Publications.
- Peköz, Ç., & Gürşimşek, A. I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education*, 35(2), 45–60. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2019-0043>

- Penderi, E., & Kokouvinou, E. (2019). Greek primary school teachers' reported practices concerning the implementation of culturally responsive teaching: The culturally responsive practices questionnaire (CRPQ). *World Journal of Educational Research*, 6(2), 270. <https://doi.org/10.22158/wjer.v6n2p270>
- Penderi, E., Petrogiannis, K., & Slot, P. (2018). Identifying promising and effective professional development strategies in Europe: ISOTIS inventory and the Greek case. Paper presented in the 2nd Pan-Hellenic Conference of the Practicum Network of the Greek Pedagogical Schools. *“Teachers’ Training and Pedagogical Schools Thirty Years Later: Facing New Challenges*. Pope, J. and Wilder, J. (2005). Now that I’m out in the field: Student teaching and valuing diversity. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 322-328.
- Portera, A. (2008). *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*. *Intercultural education*, 19(6), 481-491. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Rodrigues, T. C., & A.,Bramowicz, A. (2013). *The contemporary debate on diversity and difference in education policies and studies*. *Educacao e Pesquisa*, 39(1), 15–30. Retrieved from <https://doi.org/10.1590/s1413-4782019240010>
- Rolandi-Ricci, M. (1996). *Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe στο, Beyond One’s Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, edited by Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi. Athens: Nissos
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405-418. doi:10.1111/ejed.12038
- Sakka, D. (2010). Greek teachers’s cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Publication*, 7, 98-123, 98-123.

- Seelye, H.N. (1991). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Siwatu, K. O. (2006). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Smokova, L. (2010). *Intercultural Competence- The key Professional Competence of Teachers in a Polyethnic Region, Quality Education For All Through Improving Teacher Training*, UNESCO, Sofia, Paradigma Pub, 164.
- Spinthourakis, J. A. (2007). *Recognizing and working with multiculturalism: A reflective analysis of a university multicultural education course* *The International Journal of Learning*, 14 (5), 67-74.
- Tiedt, P. L. and Tiedt, I. N. (2009). Στο Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σ.254.
- Trouki, E. (2012). *The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on Intercultural Education Schools" (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments*. *Power and Education*, 4(2), 219-229.
- Tsaliki, E. (2017). Teachers' views on implementing intercultural education in Greece: The case of 13 primary schools. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 50-64. doi:10.1108/ijced-07-2017-0013
- Verkuyten, M. & Yogesswaran, K. (2017). *The social psychology of intergroup toleration: a roadmap for theory and research*. *Personality and Social Psychology Review*, 21(1): 72-96
- UNESCO (2007). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO Education Sector.

- United Nations High Commissioner for Refugees. (2016). UNHCR viewpoint: 'refugee' or 'migrant' – which is right? Retrieved October 7, 2022, from <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>
- Zetter, R. (2020). Refugees and their return home: Unsettling matters. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 7-22. doi:10.1093/jrs/feab005
- Zotou, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas, *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143. doi: <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0032>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «Η Διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης: Τα Δημοτικά σχολεία στην Π.Ε. Κοζάνης»»

Κυρίες και Κύριοι,

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Η Διαπολιτισμικότητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης: Τα Δημοτικά σχολεία στην Π.Ε. Κοζάνης» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου καλείστε να συμμετέχετε στην παρούσα μελέτη με σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Διαπολιτισμικότητα και την Πολιτισμική Ετερότητα.

Η μελέτη θα διαρκέσει περίπου 10 λεπτά και περιλαμβάνει τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωσή του αποτελεί ένδειξη της συγκατάθεσής σας για να συμμετέχετε σε αυτή τη μελέτη. Οι απαντήσεις σας εκτείνονται από το διαφωνώ απόλυτα έως το συμφωνώ απόλυτα με την πρόταση/άποψη που διατυπώνεται και αντιστοιχούν στους αριθμούς από το 1=διαφωνώ απόλυτα έως το 6=συμφωνώ απόλυτα.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και υπό αυτή τη μορφή, μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή οποιαδήποτε στιγμή. Η ανωνυμία θα διατηρηθεί και δε θα αναφέρεται κανένα στοιχείο στο ερωτηματολόγιο που να σας ταυτοποιεί, ούτε στην τελική έκθεση μελέτης. Τα αποτελέσματα της μελέτης μετά την ολοκλήρωσή της θα είναι διαθέσιμα σε όλους τους συμμετέχοντες σε περίπτωση που αιτηθούν.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση
Μουρατίδου Θεοδώρα

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

- ☐1 Άνδρας ☐2 Γυναίκα

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή κατάσταση

- ☐1 Έγγαμος ☐2 Άγαμος/η
☐3 Διαζευγμένος/η ☐4 Συμβίωση ☐5 Χηρεία

4. Εκπαιδευτικό επίπεδο: (Σημειώστε το ανώτερο επίπεδο σπουδών)

- ☐1 ΤΕΙ ☐2 ΑΕΙ ☐3 Διετούς φοίτησης
☐4 Μεταπτυχιακό ☐5 Διδακτορικό

5. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας:

6. Εργασιακή Κατάσταση:

- ☐1 Μόνιμος ☐2 Αναπληρωτής
☐3 Διευθυντική θέση ☐4 Άλλο . Προσδιορίστε.....

7. Διδακτική εμπειρία σε σχολεία με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές:

Έτη:.....

8. Τη φετινή σχολική χρονιά διδάξατε σε τάξη με μεικτούς πολιτισμικούς μαθητές:

- ☐ Ναι ☐ Όχι

9. Παρακολουθήσατε Σεμινάρια σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

- ☐ Ναι ☐ Όχι

10. Επαρκής Γνώση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών:

- ☐ Ναι ☐ Όχι

Ερευνητικό Εργαλείο CDAI (Cultural Diversity Awareness Inventory)							
	ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΠΟΥ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΣΑΣ ΓΙΑ ΑΥΤΗΝ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ μετρίως	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ μετρίως	Συμφωνώ απόλυτα
1	Πιστεύω πως υπάρχει διαφορά της δική μου πολιτισμικής ταυτότητας με κάποιους από τους μαθητές μου	1	2	3	4	5	6
2	Πιστεύω πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών μου να προσδιοριστεί από την αρχή.	1	2	3	4	5	6
3	Θεωρώ πως είναι καλύτερα για μένα να διδάσκω σε μαθητές, με τους οποίους έχουμε κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο.	1	2	3	4	5	6
4	Θεωρώ πως θα ένιωθα άβολα να διδάσκω σε μία αίθουσα, όπου κάποιοι από τους μαθητές δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.	1	2	3	4	5	6
5	Θεωρώ πως θα ένιωθα άβολα να διδάσκω σε μία αίθουσα όπου υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις και πεποιθήσεις μεταξύ εμού και των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	6
6	Πιστεύω πρέπει να υπάρχει περισσότερη επικοινωνία μεταξύ εμού και των γονιών των μαθητών μου και να μην περιορίζονται οι συναντήσεις μας σε τυπικό επίπεδο.	1	2	3	4	5	6
7	Θεωρώ πως στον ετήσιο προγραμματισμό που γίνεται στο σχολείο που ανήκω, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν οι απόψεις και οι προτάσεις που προέρχονται από όλους τους γονείς.	1	2	3	4	5	6
8	Αισθάνομαι πως κάποιες φορές δυσανεστούμαι όταν πρόκειται να συναντήσω γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό μου.	1	2	3	4	5	6
9	Θεωρώ πως στην πλειοψηφία των προβλημάτων που αφορούν την επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές της κυρίαρχης και της μειονοτικής ομάδας, υπεύθυνοι είναι οι μαθητές που ανήκουν στην μειονοτική ομάδα.	1	2	3	4	5	6

10	Θεωρώ πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η ελληνική γλώσσα να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά τα οποία δεν μιλούν τα ελληνικά.	1	2	3	4	5	6
11	Θεωρώ, πως κάποιες στιγμές, είναι αναγκαίο η ελληνική γλώσσα να είναι η μοναδική στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να τεθούν στο περιθώριο οι άλλες γλώσσες.	1	2	3	4	5	6
12	Πιστεύω πως πρέπει να γίνεται αποδεκτό η χρήση από κάποια παιδιά αστείων αλλά και φράσεων που σχετίζονται με την εθνοτική ή άλλη καταγωγή σε ένα σχολικό περιβάλλον που είναι πολυπολιτισμικό.	1	2	3	4	5	6
13	Θεωρώ πως οι διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, πηγάζουν από τις πολιτισμικές ή γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες.	1	2	3	4	5	6
14	Θεωρώ πως δεν είναι ευθύνη του δημόσιου σχολείου ή των εκπαιδευτικών το να διδάσκονται τα πολιτισμικά ήθη, έθιμα και παραδόσεις παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες.	1	2	3	4	5	6
15	Θεωρώ πως είναι προσωπική η ευθύνη στο να παροτρύνω τους μαθητές μου να μοιράζονται στοιχεία από την πολιτισμική τους ταυτότητα.	1	2	3	4	5	6
16	Πιστεύω πως είναι αναγκαίο να πραγματοποιούνται συχνά μεταβολές στο σχολικό προγραμματισμό, ώστε η ένταξη των παιδιών τα οποία προέρχονται από μειονότητες να γίνεται με ομαλό τρόπο.	1	2	3	4	5	6
17	Θεωρώ πως πολλές φορές οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με μια πολιτισμική ομάδα, έχουν την δύναμη να επηρεάσουν τις προσδοκίες που έχουν αυτοί οι μαθητές όσον αφορά την σχολική απόδοσή τους και την μετέπειτα πορεία τους.	1	2	3	4	5	6

1=σχεδόν ποτέ 2=ελάχιστες φορές 3= μερικές φορές 4=συχνά 5=σχεδόν πάντα

	ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΠΟΥ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΣΑΣ ΓΙΑ ΑΥΤΗΝ	Σχεδόν Ποτέ	Ελάχιστες Φορές	Μερικές Φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα
18	Προσπαθώ να καλλιεργήσω σχέσεις εμπιστοσύνης με όλους τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
19	Δίνω την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές μου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους καθώς και τις δεξιότητές τους, με σκοπό να είναι ωφέλιμο για όλους.	1	2	3	4	5
20	Προσπαθώ να δείξω στους μαθητές της τάξης πως επιδιώκω τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων ιδιαίτερα στους μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.	1	2	3	4	5
21	Εξασφαλίζω πως το σύνολο των μαθητών θα αποκτούν όλες εκείνες τις γνώσεις αλλά και δεξιότητες, που είναι αναγκαίες για την μελλοντική τους πορεία.	1	2	3	4	5
22	Εκτιμώ το σύνολο των μαθητών μου χωρίς να κάνω διακρίσεις με βάση το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και επιδιώκω να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
23	Οι εμπειρίες και τα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των μαθητών, αποτελούν τα εργαλεία μάθησης για να κατανοήσουν ευκολότερα το μάθημα	1	2	3	4	5
24	Επιδιώκω να γνωρίσω ποια είναι τα ενδιαφέροντα του συνόλου των μαθητών μου, για να γίνει ευχάριστη και ενδιαφέρουσα η εκπαιδευτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
25	Προσπαθώ διαρκώς να καλλιεργώ στους γονείς την ιδέα πως κάθε βοήθεια που προσφέρουν είναι ιδιαίτερα σημαντική.	1	2	3	4	5
26	Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσπαθώ να χωρίζω τους μαθητές σε ομάδες με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον.	1	2	3	4	5
27	Προσπαθώ να προάγω το σεβασμό ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου.	1	2	3	4	5

28	Προσπαθώ κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να οργανώνω το περιβάλλον της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να αντικατοπτρίζονται οι διαφορετικοί πολιτισμοί, ιδιαίτερα αυτών που βρίσκονται στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
29	Επιδιώκω την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάνοντας αναφορές σε περιπτώσεις όπου η συμβολή τους ήταν σημαντική για την ανθρωπότητα.	1	2	3	4	5
30	Έχω εντάξει στο λεξιλόγιό μου φράσεις και λέξεις από τους μαθητές μου, που προέρχονται από άλλες χώρες για να χτίσω σχέση εμπιστοσύνης.	1	2	3	4	5
31	Επιδεικνύω ενδιαφέρον και πολύ συχνά ρωτώ για την κουλτούρα της χώρας προέλευσής τους αλλά και για εμπειρίες που είχαν με τις οικογένειές τους.	1	2	3	4	5
32	Παροτρύνω τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να μην χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.	1	2	3	4	5
33	Προσπαθώ να κατευθύνω τους γονείς όλων των μαθητών, αναφορικά με το πως μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους να αφομοιωθούν καλύτερα την εκπαιδευτική ύλη.	1	2	3	4	5
34	Χρησιμοποιώ τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές μου στο παρελθόν, για να εξασφαλίσω ότι και οι νέες γνώσεις θα έχουν κάποιο νόημα γι' αυτούς.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας