



«Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών»

«Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που  
υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας για την ετοιμότητά  
τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους»

Μαριάννα Σκιαδαρέση

Επιβλέπων καθηγητής: Χρήστος Παρθένης

Πάτρα, Ιούλιος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίας 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 δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του 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 του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που  
υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας για την ετοιμότητά  
τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους»

Μαριάννα Σκιαδαρέση

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Χρήστος Παρθένης

Οδυσσέας Ευαγγέλου

Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ

Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2022

### *«Ευχαριστίες»*

*Έχοντας ολοκληρώσει τη Διπλωματική μου εργασία θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν, ο καθένας με τον δικό του μοναδικό τρόπο.*

*Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Χρήστο Παρθένη, για τις πολύτιμες συμβουλές του, την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διαδικασία της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και για την υποστήριξή του, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε ηθικό επίπεδο. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συν-επιβλέποντα καθηγητή, κ. Οδυσσέα Ευαγγέλου για τη βοήθειά του στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.*

*Ακόμη, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων που υποστήριξαν την προσπάθειά μου και, φυσικά, σε όλους τους εκπαιδευτικούς που με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Δίχως την πολύτιμη συμβολή τους, η διπλωματική αυτή εργασία δεν θα ήταν δυνατό να περατωθεί.*

*Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους φίλους μου και τους συναδέλφους μου για την αμέριστη συμπαράσταση και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλο το διάστημα.*

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια είναι γεγονός ότι οι σχολικές τάξεις λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και των μετακινήσεων των πληθυσμών χαρακτηρίζονται όλο και περισσότερο από πολιτισμική ανομοιογένεια με αποτέλεσμα να δοκιμάζεται η ετοιμότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των νέων συνθηκών διδασκαλίας. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας αναφορικά με την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022 σε Γυμνάσια και Λύκεια των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και η μέθοδος για την ανάλυσή τους ήταν η ποσοτική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που θεωρούν ότι είναι εξοικειωμένοι με τον όρο πολιτισμική ετερότητα, στην πραγματικότητα δεν τον έχουν κατανοήσει πλήρως. Έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις μιας ανομοιογενούς τάξης, αλλά δηλώνουν ότι η πολιτεία δεν έχει μεριμνήσει για την επιμόρφωσή τους, αφού οι περισσότεροι έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με δική τους πρωτοβουλία. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, με γνώμονα κυρίως την εμπειρία τους, επιλέγουν μορφές και μεθόδους διδασκαλίας που δεν απορρίπτουν τη διαφορετικότητα, ενώ θεωρούν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη των μαθητών μειονοτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούν, τέλος, τη συμβολή της επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθοριστική για την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν μια πολιτισμικά ανομοιογενή τάξη και αναγνωρίζουν ότι οι επίσημοι φορείς της πολιτείας δεν έχουν μεριμνήσει όσο θα έπρεπε γι' αυτό το ζήτημα. Καταλήγοντας, προτείνονται νέες έρευνες, προκειμένου να γενικευθούν τα αποτελέσματα και να ερευνηθεί ακόμη πιο βαθιά και πολύπλευρα το ζήτημα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Πολιτισμική ετερότητα, πολυπολιτισμικότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαθητές.

## Secondary education teachers' perceptions of the Regional Directorate of Education of Western Greece for their readiness to manage the cultural diversity in their classrooms.

Marianna Skiadaresi

### Abstract

In recent years, it is a fact that school classrooms, due to changing of the socio-economic conditions and population movements, are increasingly characterized by cultural heterogeneity, with the result that the readiness of the modern teacher to meet the demands of the new teaching conditions is being challenged. The aim of this thesis was to investigate the perceptions of secondary school teachers in Western Greece regarding their readiness to manage cultural diversity in their classrooms. 45 teachers who served during the 2021-2022 school year in Middle and High Schools of the Regional Units of Achaia and Ilia participated in the survey. The questionnaire was used as a mean of data collection and the method for their analysis was the quantitative approach. The results obtained showed that the teachers, although they consider themselves to be familiar with the term cultural diversity and heterogeneity, in reality, they have not fully understood it. They believe that they can cope satisfactorily with the demands of a heterogeneous class, but state that the State has not taken care of their training, since most of them have been trained in intercultural education on their own initiative. Furthermore, the results showed that the teachers, guided mainly by their experience, choose teaching forms and methods that do not reject diversity, while they consider that learning the mother language is important for the smooth integration of students from minority groups in the educational system. Finally, they consider the contribution of their training in matters of intercultural education to be determining for their readiness to manage a culturally heterogeneous class and they recognize that the official organizations of the state have not taken care of this issue as much as they

should. In conclusion, new research is proposed, in order to generalize the results and to investigate even more deeply and multifaceted the question of teachers' readiness to manage their culturally heterogeneous classes.

Keywords: Cultural diversity, multiculturalism, secondary education, students.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract .....	6
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	12
ΜΕΡΟΣ Α΄ .....	13
Εισαγωγή.....	14
1. Αναγκαιότητα, στόχοι και συμβολή της Διπλωματικής εργασίας .....	15
1.1 Αναγκαιότητα της Διπλωματικής εργασίας.....	15
1.2 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της Διπλωματικής εργασίας.....	16
1.3 Η συμβολή των αποτελεσμάτων της Διπλωματικής εργασίας .....	17
1.4 Δομή της Διπλωματικής εργασίας .....	17
2. Εννοιολόγηση και αποσαφήνιση των όρων επιμόρφωση, πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	19
2.1 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα .....	19
2.1.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού .....	19
2.1.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: ορισμός και αναγκαιότητά της .....	21
2.1.3 Μορφές επιμόρφωσης .....	24
2.2 Πολυπολιτισμικότητα .....	27
2.3 Πολιτισμική ετερότητα.....	27
2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	29
2.5 Συμπεράσματα .....	33
3. Πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη.....	34
3.1 Η προϋπάρχουσα απεικόνιση.....	34
3.2 Οι αλλόφωνοι μαθητές στη Δυτική Ελλάδα.....	34
3.3 Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.....	35
3.4 Διαχείριση πολυπολιτισμικής ετερότητας της σχολικής τάξης.....	38
3.5 Συνεκπαίδευση και συμπερίληψη .....	41



3.6 Ιστορική ανασκόπηση της διαπολιτισμικής διάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	43
3.7 Συμπεράσματα .....	48
4. Η διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα.....	49
4.1 Οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.....	49
4.2 Συμπεράσματα .....	53
5. Δικαιώματα του Παιδιού .....	54
5.1 Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού .....	54
5.2 Συμπεράσματα .....	55
ΜΕΡΟΣ Β΄ .....	56
6. Μεθοδολογία έρευνας.....	57
6.1 Βήμα 1 <sup>ο</sup> : ορισμός πληθυσμού .....	58
6.2 Βήμα 2 <sup>ο</sup> : προσδιορισμός πλαισίου δείγματος.....	58
6.3 Βήμα 3 <sup>ο</sup> : επιλογή μεθόδου διεξαγωγής δειγματοληψίας.....	58
6.4 Βήμα 4 <sup>ο</sup> : καθορισμός μεγέθους του δείγματος.....	59
6.5 Βήμα 5 <sup>ο</sup> : συλλογή στοιχείων – εκτέλεση .....	59
6.6 Διανομή ερωτηματολογίου .....	59
6.7 Διαδικασία συλλογής δειγμάτων και δειγματοληπτικός έλεγχος.....	59
6.8 Στατιστική ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο .....	59
6.9 Επιλογή στατιστικού προγράμματος .....	60
7. Αποτελέσματα Έρευνας .....	61
7.1 Στατιστικά Στοιχεία .....	61
7.2 Αποτελέσματα έρευνας.....	62
7.2.1 Θεματικός Άξονας Α: Δημογραφικά στοιχεία.....	62
7.2.2 Θεματικός Άξονας Β: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα. ....	67
7.2.3 Άξονας Γ: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους.....	73

7.2.4 Άξονας Δ: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.....	76
7.3 Συζήτηση.....	81
7.4 Συμπεράσματα Έρευνας .....	83
8. Επίλογος, περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω μελέτης.....	86
Βιβλιογραφία.....	89
Παράρτημα.....	100

## Κατάλογος Σχημάτων ανά Άξονα και Ερώτηση

Πίνακας 1-Α Άξονας, Ερώτηση 1.....	63
Πίνακας 2-Α Άξονας, Ερώτηση 2.....	63
Πίνακας 3-Α Άξονας, Ερώτηση 3.....	64
Πίνακας 4-Α Άξονας, Ερώτηση 5.....	66
Πίνακας 5-Α Άξονας, Ερώτηση 6.....	66
Πίνακας 6-Α Άξονας, Ερώτηση 7.....	67
Πίνακας 7-Β Άξονας, Ερώτηση 1.....	68
Πίνακας 8-Β Άξονας, Ερώτηση 2.....	68
Πίνακας 9-Β Άξονας, Ερώτηση 3.....	69
Πίνακας 10-Β Άξονας, Ερώτηση 4.....	69
Πίνακας 11-Β άξονας, Ερώτηση 5.....	70
Πίνακας 12-Β Άξονας, Ερώτηση 6.....	71
Πίνακας 13-Β Άξονας, Ερώτηση 7.....	71
Πίνακας 14-Β Άξονας, Ερώτηση 8.....	72
Πίνακας 15-Γ Άξονας, Ερώτηση 1.....	73
Πίνακας 16-Γ Άξονας, Ερώτηση 2.....	74
Πίνακας 17-Γ Άξονας, Ερώτηση 3.....	74
Πίνακας 18-Γ Άξονας, Ερώτηση 4.....	75
Πίνακας 19-Δ Άξονας, Ερώτηση 1.....	76
Πίνακας 20-Δ Άξονας, Ερώτηση 2.....	77
Πίνακας 21-Δ Άξονας, Ερώτηση 3.....	77
Πίνακας 22-Δ Άξονας, Ερώτηση 4.....	78
Πίνακας 23-Δ Άξονας, Ερώτηση 5.....	78
Πίνακας 24-Δ Άξονας, Ερώτηση 6.....	79
Πίνακας 25-Δ Άξονας, Ερώτηση 7.....	79
Πίνακας 26-Δ Άξονας, Ερώτηση 8.....	80

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΚΥ	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΠΕΚ	Περιφερειακό Εκπαιδευτικό Κέντρο
ΤΥ	Τάξη Υποδοχής
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

## **ΜΕΡΟΣ Α΄**

## Εισαγωγή

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας για την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.

Με τα ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα που μαστίζουν την κοινωνία μας να αυξάνονται χρόνο με τον χρόνο, η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας το οποίο χρήζει ειδικών χειρισμών. Καθώς ο κόσμος μας προχωρά και εξελίσσεται, έτσι οφείλει να αναπτύσσεται και η ευελιξία μας προς όλους τους τομείς.

Ένας τομέας που οφείλει να είναι από τους πιο ευπροσάρμοστους και τους πιο εύελικτους είναι ο τομέας της εκπαίδευσης. Όλο και περισσότεροι μαθητές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως πολυπολιτισμικά έτεροι εισέρχονται στις σχολικές αίθουσες. Η πολιτισμική ετερότητα παρέχει ιδιαιτερότητες στη σχολική αίθουσα και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό ετοιμότητας ως προς τη διαχείρισή της.

Στην διπλωματική μας εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική προσέγγιση των όρων που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα και πραγματοποιείται έρευνα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας για να διαπιστώσουμε σε πρώτο βαθμό την αντίληψή τους αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα αλλά και την ετοιμότητά τους ως προς τη διαχείριση μιας πολιτισμικά «έτερης» σχολικής τάξης.

## **1. Αναγκαιότητα, στόχοι και συμβολή της Διπλωματικής Εργασίας**

### **1.1 Αναγκαιότητα της Διπλωματικής Εργασίας**

Η μετακίνηση των πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο φέρνει μεγαλύτερη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στην κοινωνία και στα εκπαιδευτικά συστήματα κάνοντας πιο έντονη την ετερότητα (πολιτισμική, γλωσσική και οικονομική) στις σχολικές αίθουσες (Moloney & Saltmarsh, 2016, σ. 79). Και καθώς αλλάζει η δομή και η μορφή των κοινωνιών, αλλάζει και η δομή των σχολείων δημιουργώντας τάξεις πολιτισμικά διαφορετικές. Σαν αποτέλεσμα, πολλοί εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους (Singha & Akarb, 2021, σ. 46). Είναι γεγονός, ότι σε περιοχές της Ελλάδας που είχαν ομοιογένεια, αλλά και σε περιοχές που ήταν πολύγλωσσες, παρατηρείται πολιτισμική ετερότητα, η οποία μεταφέρεται και στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, βρίσκεται αντιμέτωπος με μαθητικό πληθυσμό διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής σύνθεσης (Σκούρτου, 2001, σσ. 175-176).

Επίσης, στις περισσότερες περιοχές της Ευρώπης, οι μαθητικές τάξεις χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία. Γενικά, η πολιτισμική ετερότητα που χαρακτηρίζει τόσες πολλές τάξεις έχει αλλάξει τη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών κάνοντάς τη περισσότερο πολύπλοκη και απαιτητική. Γι' αυτό όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μπορούν να ανταποκρίνονται στην πολιτισμική ετερότητα και να μπορούν να δουλεύουν παραγωγικά με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές (Santoro & Kennedy, 2016, σσ.1-2).

Επίσης, μελετώντας την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε πολιτισμικά διαφορετικές τάξεις προκύπτουν θετικά αποτελέσματα και διαμορφώνονται καλές πρακτικές, αφού οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τους μαθητές τους και οι μαθητές τους προοδεύουν (Cruz et al, 2019, σ.3).

## 1.2 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της Διπλωματικής Εργασίας

### Στόχος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.

### Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτουμε στην Διπλωματική μας Εργασία είναι τα παρακάτω:

- 1) Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον όρο πολιτισμική ετερότητα;
- 2) Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι έχουν την ετοιμότητα να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους;
- 3) Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους;
- 4) Σχετίζεται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών τους και την εκπαιδευτική εμπειρία τους;
- 5) Πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει την ετοιμότητά τους στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους;

Καταλήξαμε στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα καθώς μας βοηθούν να δημιουργήσουμε τον άξονα της έρευνάς μας. Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, δημιουργήσαμε το ερωτηματολόγιό μας όπου, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτό, θα δώσουμε απάντηση.



### **1.3 Η συμβολή των αποτελεσμάτων της Διπλωματικής Εργασίας**

Στις μέρες μας τα πολλά και συνεχόμενα προσφυγικά και μεταναστευτικά ρεύματα, η πρόσφατη οικονομική κρίση, καθώς και η πανδημία των δύο τελευταίων ετών έχουν επιφέρει αλλαγές στη σύνθεση της κοινωνίας, αλλά και της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, σε κάθε τάξη φοιτούν μαθητές που διαφέρουν ως προς: το φύλο, την καταγωγή (μπορεί να προέρχονται από τον τόπο που βρίσκεται το σχολείο ή από άλλη χώρα ή από άλλες περιοχές της ίδιας χώρας), τη γλώσσα καταγωγής τους, την κοινωνική προέλευση/τάξη, το πολιτισμικό, οικονομικό, θρησκευτικό, μορφωτικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο μια έρευνα με αντικείμενό της την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους μπορεί να είναι ωφέλιμη με πολλούς τρόπους. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις και να αναζητήσουν πρακτικές που θα τους βοηθήσουν να μην αποκλείουν κανένα μαθητή από τη μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε, σύμφωνα με τη μελέτη των Cruz, Manchanda, Firestone και Rodl (2019), όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους και τους εντάσσουν στη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο. Ακόμη, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης από άλλους ερευνητές και θα συγκριθούν με άλλες έρευνες σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και του εξωτερικού. Τέλος, επιλέξαμε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας, διότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει ερευνηθεί αρκετά σε αυτή τη βαθμίδα και σε αυτές τις περιοχές.

### **1.4 Δομή της Διπλωματικής εργασίας**

Η Διπλωματική μας Εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μία εισαγωγή στην Διπλωματική εργασία. Στο κεφάλαιο αυτό θα δοθούν συνοπτικά ο ορισμός της έρευνας, ο σκοπός και η σημασία της.

Το δεύτερο κεφάλαιο της Διπλωματικής εργασίας αφορά την αποσαφήνιση των εννοιών – όρων επιμόρφωση, πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε αυτό το κεφάλαιο, δίνονται οι

ορισμοί των παραπάνω εννοιών, οι διαστάσεις που μπορούν να πάρουν και εξάγονται συμπεράσματα.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας επικεντρώνεται στον πολιτισμική ετερότητα υπό το πρίσμα της σχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια παρουσίαση της προ υπάρχουσας απεικόνισης και στη συνέχεια μια αναφορά στους αλλόφωνους μαθητές στη Δυτική Ελλάδα. Ακολουθεί μια αναφορά για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής ετερότητας της σχολικής τάξης, τη συνεκπαίδευση και τη συμπερίληψη και τέλος, μια ιστορική ανασκόπηση της διαπολιτισμικής διάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο αλλά και στη χρησιμοποίηση αυτών ως μέθοδο παρακίνησης για τη δημιουργία υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά τα δικαιώματα του παιδιού γενικότερα, αλλά και τα δικαιώματα του παιδιού στην εκπαίδευση.

Το έκτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας. Δίνεται η περιγραφή και η προσέγγιση της μεθοδολογίας της έρευνας που έχει ακολουθηθεί κατά την εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας, που είναι η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μέθοδο της χιονόμπαλας για τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας.

Το έβδομο κεφάλαιο αφορά τα ευρήματα, την παρουσίαση και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήγαμε, καθώς επίσης, τα συμπεράσματά της.

Το όγδοο κεφάλαιο αφορά τα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας, τα προβλήματα και τα εμπόδια που συναντήσαμε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό κομμάτι, αλλά και προτάσεις μελλοντικής έρευνας.

## **2. Εννοιολόγηση και αποσαφήνιση των όρων επιμόρφωση, πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

### **2.1 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα**

#### **2.1.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Είναι γεγονός πως με την πάροδο του χρόνου, έχουν επέλθει εξελίξεις τόσο στον οικονομικό όσο και στον τεχνολογικό τομέα. Οι εξελίξεις αυτές έχουν προκαλέσει αλλαγές ζωτικής σημασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, στον οποίο τομέα, μέσω διάφορων μεταρρυθμίσεων, πραγματοποιείται η προσπάθεια αναβάθμισής του (Δουράνου, 2007, Θεοδοσίου, 2015, Πασιαρδής, 2004). Προκειμένου να διευθετηθούν οι οποιεσδήποτε αλλαγές πρέπει να έχουν ένα βασικό χαρακτήρα και θα πρέπει επιπλέον να υπάρχει μια βασική δέσμευση του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι αυτός που υλοποιεί τη διδακτική προσέγγιση και εγγυάται την ποιοτική μάθηση με τη διδασκαλία του, βάσει συμπεριφορολογίας, αλλά και μέσα από τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες αλλά και την ταυτότητά του σε γενικές γραμμές (Παπαναούμ, 2008). Στην πραγματικότητα, αυτό το τμήμα ενισχύεται εκ των προτέρων στο πλαίσιο των προηγμένων και εξελισσόμενων πολυπολιτισμικών κοινωνικών τάξεων, επειδή καλείται να επιβλέπει θέματα κοινωνικών και κοινωνικά διαφορετικών ιδιοτήτων και να προάγει την κοινωνική συνοχή (Παπαναούμ, 2014). Με άλλα λόγια, μπορούμε να πούμε πως στο καινοτόμο μοντέλο του σχολείου που προσπαθούμε να προάγουμε, οι μαθητές και η πορεία τους διασφαλίζονται από τον εκπαιδευτικό και τη δυνατότητά του να χειρίζεται τη διαφορετικότητα, γι' αυτό και αποτελεί φλέγον ζήτημα ζωτικής σημασίας η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2014).

Η «επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται σε οποιαδήποτε δραστηριότητα μέσω της οποίας ένα άτομο αναπτύσσει τις δεξιότητές του προκειμένου να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά σε τρέχουσες και μελλοντικές εργασίες (Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015). Επομένως, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας, ως μια συνεχής και αδιάκοπη διαδικασία, συμβαδίζει με την προσωπική του εξέλιξη (Γκίκα, 2006). Ειδικότερα, η

επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με τη δια βίου επιμόρφωσή του, συμπεριλαμβανομένων όλων εκείνων των διαδικασιών αυτοεκπαίδευσης, είτε άτυπες είτε συστηματικές, οργανωμένες και θεσμοθετημένες, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών που παράγονται από το έργο (Γραϊκός, 2014).

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν είναι μια μοναδική εκδήλωση, αλλά μια συνεχής διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης που ξεκινά από τη βασική εκπαίδευση και συνεχίζεται μέχρι το τέλος. Είναι ένας επιτυχημένος άνθρωπος σταδιοδρομίας και ως αποτέλεσμα, έχει εκπαιδεύσει τον εαυτό του να είναι ένας στοχαστικός δάσκαλος. Αυτή η εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας του, οι οποίες συνάδουν περισσότερο με τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές. Μετά από προσεκτική ανάλυση των δεδομένων και αλλαγή των αρχικών προσωπικών τους αξιών και πεποιθήσεων για τον τομέα της εκπαίδευσης, οι μαθητές μπόρεσαν τελικά να παράγουν νέες γνώσεις που αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις ανάγκες του κόσμου.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί το σημαντικότερο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο αναφέρεται στις διαφορετικές απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική εξέλιξη. Αρχικά, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εμφανίστηκε ένα πανεπιστημιακά ενισχυμένο ακαδημαϊκό-ορθολογικό μοντέλο. Το μοντέλο βασίζεται στην εκπαιδευτική θεωρητική γνώση μέσω διαλέξεων και μεταφέρει παθητικά αυτή τη γνώση στους εκπαιδευτικούς για να την εφαρμόσουν στην τάξη τους και να επιτύχουν αποτελεσματική διδασκαλία (Παπαναούμ, 2008). Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου, στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι τεχνοκράτες πρότειναν ένα μοντέλο θετικής τεχνολογίας, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην παιδαγωγική θεωρία, αλλά θα πρέπει να παρέχει υπηρεσίες στους δασκάλους μέσω μικροδιαλέξεων. Κατέχει έτοιμες γνώσεις και δεξιότητες και του παρέχει μια δομημένη προσέγγιση στη διδακτική πράξη (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Τέλος, στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τα στοχαστικά και μετασχηματιστικά μοντέλα εμφανίστηκαν ως το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο, όχι για την πρακτική των εκπαιδευτικών σε επαναλαμβανόμενες διδακτικές ρουτίνες, αλλά για την ανάπτυξη στοχαστικών εκπαιδευτικών - ερευνητών που έχουν καθημερινή διδασκαλία και είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009).

### 2.1.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: ορισμός και αναγκαιότητά της

Από τα προαναφερθέντα, κατανοούμε πως η επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες, και στοχεύουν έτσι σε μια πιο αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση (Μάνεσης 2014, Νικολακάκη, 2003, Χατζηπαναγιώτου, 2001) και στη μετατροπή των σχολικών μονάδων σε μαθησιακές κοινότητες. Ωστόσο, παρά την αναγκαιότητά του, βιβλιογραφικά δεν υπάρχει παγκοσμίως κάποιος ορισμός, αποδεκτός από όλους. Μπορεί να ειπωθεί πως η κατάρτιση των δασκάλων και των καθηγητών εμπεριέχει όλες τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων και διαδικασιών, οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπλουτίσει τις προκαταρκτικές τους γνώσεις για τη βασική κατάρτιση και βελτίωσαν τις επαγγελματικές τους στάσεις και δεξιότητες, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαυρογιώργος, 1999).

Καθώς η ποιότητα και το επίπεδο των εκπαιδευτικών είναι αυτό που συμβάλει στην τελική εικόνα αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις (Darling Hammond, 2000), αναγνωρίζουμε τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης, ειδικά στις μέρες μας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκσυγχρονίζεται συνεχώς, προκειμένου να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στο διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον (Παπαναούμ, 2014). Για τον λόγο αυτό, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί διεθνές ζήτημα τα τελευταία χρόνια και η ΕΕ την έχει θέσει ως προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική και την έχει ορίσει ως έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Ταυτόχρονα, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις ταχύτερες εξελίξεις στην τεχνολογία. Τα σχολεία σήμερα δεν είναι η μόνη πηγή γνώσης, αντίθετα, οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώση έξω από την τάξη μέσω νέων τεχνολογιών και μέσων. Σε αυτήν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, όπου οι στόχοι των σχολείων, καθώς και οι στόχοι της διδασκαλίας, αλλάζουν συνεχώς, ο σύγχρονος δάσκαλος δεν μπορεί να έχει τις ρίζες του στην παραδοσιακή εκπαιδευτική του εικόνα, αντίθετα, θα πρέπει να γίνει σωστή εκπαίδευση να είναι δημιουργικός και αποτελεσματικός στη διδακτική πράξη να χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ (Νικολακάκη, 2003) και να παρέχει στους μαθητές σύγχρονες και επίκαιρες γνώσεις (Πυργιωτάκης, 2011). Σήμερα, η επαναφόρτιση των δυνατοτήτων του, των ικανοτήτων του και της

εκπαίδευσής του είναι βασική, καθώς καλείται επιπλέον να επιβλέπει τις διδακτικές αλλαγές και να γίνει κινητήριος παράγοντας ανάπτυξης. Αλλά η διδακτική αλλαγή δεν μπορεί να συμβεί όταν οι δάσκαλοι δεν είναι προετοιμασμένοι και τόσο πεπεισμένοι για την αναγκαιότητά τους. Κατά συνέπεια, οι ανεκπαίδευτοι εκπαιδευτές είναι οι πιο ευμετάβλητοι αναφορικά με την αλλαγή.

Σε αυτές τις αλλαγές, η αρχική ουσιαστική εκπαίδευση των εκπαιδευτών, η οποία απέχει τακτικά από τη στιγμή της ανάληψης των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων, δεν είναι αρκετή για να καλύψει τις αυξανόμενες ακαδημαϊκές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Αυγητίδου, 2014). Σε πολλά σχολεία, άλλωστε, η θεμελιώδης διδασκαλία για πολλά χρόνια χρειαζόταν ικανοποιητική εκπαιδευτική προετοιμασία, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτές να εισέρχονται στο χώρο της διδασκαλίας ανεπαρκώς εξοπλισμένοι για να επιβλέπουν γνήσια ακαδημαϊκά ζητήματα και να αυτοσχεδιάζουν αναφορικά με ζητήματα ειδικής εκπαίδευσης, σχολικής αγριότητας και αδικοπραγίας, ανεπαρκείς επιδόσεις, σχολική διαρροή, μεταχείριση κηδεμόνων (Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001) και αλλόφωνους σπουδαστές.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση σχετικά με το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας, διότι κατά τη γνώμη τους η καθοδήγηση που έχουν από τους επίσημους φορείς δεν είναι αρκετή για να καλύψει τις ανάγκες διαχείρισης μιας πολιτισμικά έτερης τάξης. Δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς πιστεύουν ότι είναι σημαντική για τη διδασκαλία τους σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις. Θεωρούν ανεπαρκή την ενημέρωση από την πολιτεία σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας και οι περισσότεροι δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Γι' αυτό χρειάζονται προγράμματα επιμόρφωσης, ώστε να προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία στα νέα δεδομένα διδασκαλίας (Καρανικόλα, 2015· Δεληπάλα, 2021· Παγουλάτου, 2021).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη διαχείριση μαθητών από ποικίλες κοινωνικές και κοινωνικές διαστρωματώσεις, η σωστή προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτών θεωρείται πιο ουσιαστική από ποτέ, όπως στην Ελλάδα με την επιτάχυνση της πληθυσμιακής κινητικότητας και το γεγονός πως η χώρα μας πλέον αποτελεί χώρα υποδοχής έτερων πολιτισμικά λαών (Μάγος, 2005), οι εκπαιδευτές δηλώνουν πως δεν είναι επαρκείς για να επιβλέπουν γνωστικά και ακαδημαϊκά τους αλλόφωνους μαθητές.



Δηλαδή, δεν μπορούν να συντονιστούν και να βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους με το ποικίλο κοινωνικό κεφάλαιο των σπουδών τους, ενώ αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως αποτρεπτικό παράγοντα για τη μάθηση (Cummins, 1999 · Σκούρτου, 2001). Δεν είναι λίγες οι φορές που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξεπεράσουν τις δικές τους, πιθανώς στερεοτυπικές ή και ξενοφοβικές τάσεις και αντιλήψεις. Αυτή η ανεπάρκεια της μερίδας των εκπαιδευτών καταλήγει συχνά στην αδυναμία ένταξης των αλλόφωνων μαθητών που μπορεί να καταλήξει στην διακοπή της σχολικής φοίτησης αλλά και σε μια ευρύτερα παραβατική συμπεριφορά.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την επίβλεψη των μαθητών από ποικίλα κοινωνικά και κοινωνιολογικά στρώματα, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού θεωρείται πιο θεμελιώδης από ποτέ, όπως στην Ελλάδα με την αύξηση των μεταναστευτικών εισροών και το ζήτημα των προσφύγων και τη μετατροπή του έθνους μας σε έθνος για όλους (Μάγος, 2005), οι εκπαιδευτές ανακοινώνουν ανεπαρκή γνωστική και εκπαιδευτική επίβλεψη των αλλόφωνων μαθητών. Με άλλα λόγια, είναι ανίκανοι να συντονίσουν και να ενισχύσουν την καθοδήγησή τους με το χαρακτηριστικό κοινωνικό κεφάλαιο αυτών των μαθητών (Φραγουδάκη, 2001), ενώ αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως αποτρεπτικό παράγοντα για τη μάθηση (Cummins, 1999 · Σκούρτου, 2001). Πολλές φορές είναι αλήθεια πως καλούνται να ξεπεράσουν τις ξενοφοβικές τους τάσεις και οι ίδιοι. Αυτή η ανεπάρκεια των εκπαιδευτών οδηγεί τακτικά στην απογοήτευση από την μη ενσωμάτωση των αλλόφωνων στην ελληνική κοινωνία, αλλά και στην εγκατάλειψη του σχολείου και την κακή συμπεριφορά τους.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει πως η προετοιμασία των εκπαιδευτών εντός του σύγχρονου εκπαιδευτικού σχολείου είναι απαραίτητη και βασική. Τυπικά, αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται μια ροπή προς τα επιμορφωτικά προγράμματα. Όμως, πολλά προγράμματα προετοιμασίας αξιολογούνται ως ανίκανα, είτε λόγω αβεβαιότητας ως προς τους στόχους και την ουσία τους, είτε λόγω ανάγκης επιτακτικών μοντέλων και την ανάγκη για ανατροφοδότηση - αξιολόγηση (Σάκκουλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017). Ως εμπόδια στην προετοιμασία τους, οι εκπαιδευτές αναφέρουν τακτικά την έλλειψη σωστών υποδομών, την αναποτελεσματικότητα κάποιων εκ των εκπαιδευτών τους, τη χρηματική τους επιβάρυνση και την ανεπάρκεια μερικών προγραμμάτων επιμόρφωσης στο να συμβαδίσουν με τη σύγχρονη εποχή που διανύουμε και τα προβλήματα του τώρα (Νικολακάκη, 2003).

Παρόλα αυτά στο άρθρο 95 του πρόσφατου νόμου 4823/2021 σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ενδοσχολική επιμόρφωση αναφέρεται ότι «η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι προαιρετική και συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή τους», γεγονός που σημαίνει πως χρειάζεται να αναδειχθεί περισσότερο η αναγκαιότητα της δια βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ότι αφήνεται για μια ακόμη φορά στην πρωτοβουλία των ίδιων και των προϊσταμένων τους.

### 2.1.3 Μορφές επιμόρφωσης

Κάθε πρόγραμμα προετοιμασίας μπορεί να πάρει διακριτικά σχήματα σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτουμε κάθε φορά. Όσο μακρινό κι αν είναι το διαφημιζόμενο πλαίσιο προετοιμασίας, το τελευταίο που αναφέρθηκε απομονώνεται σε επίσημο, μη επίσημο και περιστασιακό. Χαρακτηρίζουμε ως επίσημη προετοιμασία αυτή που σκιαγραφείται από την επίσημη διδακτική προσέγγιση και το ισχύον θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. ΟΕΠΕΚ, ΠΕΚ, ΙΚΥ, κολέγια, σχολικοί σύμβουλοι, συστήματα σχολικές μονάδες κ.λπ.) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σάκκουλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017), ενώ ως μη τυπικό αυτό που διαφημίζεται εξωτερικά, είναι το θεσμοθετημένο διδακτικό σύστημα, που έχει ιδιαίτερη ουσία, στόχους και μια σαφώς χαρακτηρισμένη διδακτική συγκέντρωση ανθρώπων (Σαλτέρης, 2011). Επιτέλους, η άτυπη επιμόρφωση περικλείει κάθε καθημερινή αυτοεκπαιδευτική δράση του ίδιου του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του περιβάλλον με αποτέλεσμα να ερευνά και να επαναφορτίζει τις συμπεριφορές του και τις διδακτικές του απόψεις (Σαλτέρης, 2011).

Επιπλέον, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ θεσμών επιμόρφωσης και επιμορφούμενων, πρέπει να ξεκινήσουμε με την αναγνώριση της ετεροκαθορισμένης προετοιμασίας, που περιγράφεται από τον θεσμό επιμόρφωσης χωρίς να αρχίσουμε να λαμβάνουμε υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες όσων περιλαμβάνονται, τους οποίους αντιμετωπίζει ως αποσπασμένους δικαιούχους, οι οποίοι υποβάλλουν αίτηση σαν να ήταν οποιεσδήποτε αλλαγές. Διαφορετικά, έρχεται η συμμετοχική προετοιμασία, στην οποία η ουσία και οι στόχοι του προγράμματος προετοιμασίας συνδιαμορφώνονται με τα μέλη και μπορεί να είναι ένα στοιχείο ρύθμισης. Επιτέλους, αυτό ενσωματώνει τη διερεύνηση δραστηριότητας, δηλαδή ένα πλαίσιο ενδοσχολικής προετοιμασίας, το οποίο δείχνει να φωτίζει γνήσια ζητήματα που προκύπτουν μέσα σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Τσάφος, 2014).



Ανάλογα με τη μορφή της επικοινωνίας μεταξύ των αυτών που διεξάγουν τις επιμορφωτικές διαδικασίες και των μαθητών, υπάρχει ένας τρίτος διαχωρισμός των προγραμμάτων σε προγράμματα δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη δια ζώσης διδασκαλία, υπάρχει συντονισμένη επικοινωνία και ανατροφοδοτική κριτική μεταξύ των εκπαιδευτών και των μαθητών. Παρά το μοτίβο της συνεχούς ανατροφοδότησης που διατηρεί η πρώτη περίπτωση, βλέπουμε πως το τελευταίο χρονικό διάστημα, επικρατούν τα προγράμματα επιμόρφωσης που λαμβάνουν χώρα εξ αποστάσεως, μέσω ποικίλων ηλεκτρονικών πλατφορμών. Αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχει ελαχιστοποίηση του κόστους, αλλά και γιατί ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ρυθμίσει ο ίδιος το χρονικό πλαίσιο που θα αφιερώσει για την επιμόρφωσή του (Nikolaki & Koutsoumba, 2013·Tsafos, 2014). Ειδικότερα, στην περίπτωση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας διδασκαλίας, συνεχίζει να υφίσταται η συνιστώσα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, αλλά και ενισχύεται η διάδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους (Παπαδοπούλου & Βασάλα, 2010).

Επιπροσθέτως, το χρονικό κομμάτι είναι ένα επιπλέον συνθετικό συστατικό για την κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Ειδικότερα, ως προς το χρονικό διάγραμμα υλοποίησης, οι εκπαιδεύσεις χωρίζονται σε σύντομες (μέχρι και δέκα ώρες), οι οποίες πληροφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με μελλοντικές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, τα σχολικά βιβλία, τις διδακτικές πρακτικές κ.λπ., σε δευτεροβάθμιες επιμορφώσεις (έντεκα έως εκατό ώρες) και σε αυτές που χαρακτηρίζονται ως μεγάλης διάρκειας (πάνω από εκατό ώρες) (Τσάφος, 2014). Τέλος, αναφορικά με τη διάρκεια, χαρακτηρίζουμε την εκπαίδευση σε αυτή που πραγματοποιείται εντός του σχολικού ωραρίου (συνήθως τις δύο τελευταίες ώρες του σχολικού προγράμματος) και σε αυτές που λαμβάνουν χώρα σε εξωσχολικά πλαίσια (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τέλος, βάσει της επαναληψιμότητας των επιμορφώσεων, μπορούν να διακριθούν στις εφάπαξ, στις περιοδικές και στις έκτακτες επιμορφώσεις.

Αναφορικά με την τοποθεσία που λαμβάνουν χώρα, τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να εκτυλιχθούν είτε στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζουμε: α) τον τύπο επιμόρφωσης βάσει της σχολικής μονάδας, όπου τα προγράμματα οργανώνονται με βάση τη δραστηριότητα της κάθε σχολικής μονάδας, με την ενίσχυση της μεμονωμένης οργάνωσης και με σκοπό την

κάλυψη των διδακτικών αναγκών του συγκεκριμένου εκπαιδευτές, επομένως διασυνδέουν την υπόθεση με την πράξη (Παπαναούμ, 2005). Φυσικά, υπάρχει ο κίνδυνος αποξένωσης της σχολικής μονάδας από το υπόλοιπο διδακτικό πλαίσιο, ενώ επιπλέον, μπορεί να είναι δύσκολη η αναζήτηση πόρων αλλά και προσωπικού για το πρόγραμμα (Μαυρογιώργος, 1986· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

β) την επιμόρφωση που θέτει ως επίκεντρο τη σχολική μονάδα, δηλαδή την προετοιμασία των προγραμμάτων που γίνονται εξωτερικά της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με εκπαιδευτές, με κολέγια, σχολικούς συμβούλους ή άλλους θεσμοθετημένους φορείς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Μαυρογιώργος, 1999· Τσάφος, 2014). Αυτή η προετοιμασία δείχνει το πιο εκτεταμένο εύρος των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών, με την πιθανότητα, στη συνέχεια, ότι είναι συχνά ετερογενές, ανίκανο να ενσωματώσει τις καθημερινές προκλήσεις του διδακτικού χειρισμού (Ed, 2001) και, επομένως, δεν μπορεί να συναντήσει τη γνήσια διασύνδεση των εκπαιδευτών (Γιαννοπούλου, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2001) και να επεκτείνει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Μαυρογιώργος, 1986).

Συγχρόνως, ως προς το είδος της συνεργασίας, διαχωρίζουμε μεταξύ υποχρεωτικής και μη υποχρεωτικής επιμόρφωσης. Στην πρώτη περίπτωση επιμόρφωσης, η συνεργασία εκπαιδευτών και προέδρων είναι υποχρεωτική και ελέγχεται εξ ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. βασική προετοιμασία των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών). Αντίθετα, στο πλαίσιο της μη υποχρεωτικής επιμόρφωσης, η υποστήριξη των παραπάνω είναι διακριτική, εξαρτάται από το αν αγγίζει τη διεπαφή τους (Μάνεσης, 2014) και κατά κανόνα πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου, με την υποστήριξη των Π.Ε.Κ, των σχολικών συμβούλων ή των Α.Ε.Ι. Σε αυτή την περίπτωση περιλαμβάνονται διδακτικά εργαστήρια από κολέγιο με πιστώσεις, τα οποία προσφέρουν μοριοδότηση για μελλοντικές προσλήψεις.

Σε επέκταση, με σεβασμό στον ακέραιο στόχο που θέτουν τα προγράμματα επιμόρφωσης σε σχέση με τις πιθανές αλλαγές σχεδιασμού, αναγνωρίζουμε την τεχνικοθεραπευτική, την προσωποκεντρική και την κριτική-χειραφετική προετοιμασία. Η τεχνικοθεραπευτική παρέχει στους εκπαιδευτές υποθετικές κατά βάση πληροφορίες και τους αντιμετωπίζει ως ανενεργούς συλλέκτες πληροφοριών, σε αντίθεση με τη δεύτερη, που από τη βάση της τους θέτει σε αναστοχαστική κατάσταση αναφορικά με την εργασία τους. Η τρίτη τεχνοτροπία, βλέπει τη σχολική μονάδα ως

«μηχανή αλλαγής» μέσα στο εναλλασσόμενο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και τον παιδαγωγό ως δυναμικό κοινωνικό μετασχηματιστή (Σάκκουλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017). Όσον αφορά την εργασιακή πείρα των εκπαιδευτών, έχουμε πρόωμη προετοιμασία, που αφορά πρόσφατα διορισμένους και αναπληρωτές εκπαιδευτές, και ενδοϋπηρεσιακή προετοιμασία – συνεχιζόμενη, που αφορά εκπαιδευτές οι οποίοι είναι εν ενεργεία (Σάκκουλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017).

Συνοπτικά, παρατηρούμε πως κατά βάση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτών προέρχεται από την προσωπική τους δραστηριότητα και όχι από το Υπουργείο Παιδείας. Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη περίοδο, με διδακτικές ανάγκες που ποικίλλουν μέρα με τη μέρα, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία των εκπαιδευτικών απέναντι στα σύγχρονα στοιχεία που συνθέτουν την τάξη, εξαρτάται απόλυτα από τις δικές τους, ατομικές πρωτοβουλίες.

## 2.2 Πολυπολιτισμικότητα

Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας φέρει βασικές έννοιες που μας προβληματίζουν, την υποκουλτούρα και την πολιτισμική ποικιλία. Κάθε τρόπος ζωής είναι ακριβής και πρέπει να παρέχει και να αποκτά κρίσιμους παράγοντες για τη διάρκεια της πολιτιστικής επικοινωνίας του με άλλους πολιτισμούς στην χρονική του εξέλιξη. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται, η «υποκουλτούρα» δεν είναι μια στατική οντότητα, η υποκουλτούρα είναι δυναμική και προσαρμόζεται με την πάροδο του χρόνου» (Modgil, 1997, σ. 25). Η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει κάτι ως πολυπολιτισμικό, είναι σε μεγάλο βαθμό μια μάχη που δημιουργείται ανάμεσα σε σύνολα που δεν έχουν όμοιο πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά δεν καταβάλλεται προσπάθεια για ανακάλυψη, ενημέρωση και αποδοχή αυτής της ποικιλίας.

## 2.3 Πολιτισμική ετερότητα

Η πολιτισμική ετερότητα που αποτελεί αντικείμενο έρευνας στην εργασία μας, δεν απαντάται μόνο στους μαθητές ξένων χωρών. Οι συνιστώσες που χαρακτηρίζουν κάτι ως πολιτισμικά έτερο μπορεί να είναι οικονομικές, μορφωτικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, ακόμα και γεωγραφικές, στην περίπτωση που κάποιος μαθητής προέρχεται από διαφορετική περιοχή της χώρας.

Τα είδη ετερογένειας είτε συνδέονται με τμήματα του εγχώριου πληθυσμού που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως διακριτικά από τη μετατόπιση του πληθυσμού είτε

με ανθρώπινα όντα που καταλήγουν σε μια χώρα στο πλαίσιο κάποιας μορφής μετανάστευσης. Οι μορφές ετερότητας αποτελούνται από την εθνική, την εθνοτική, τη θρησκευτική, τη γλωσσική και την πολιτισμική. Τα δύο πρώτα δηλώνουν την ταυτότητα ενός άνδρα ή μιας γυναίκας σε μια πολιτεία ή χώρας ή αντίστοιχα μια ήπειρο. Η γλωσσολογία συνδέεται με τη ζωή διαφορετικών γλωσσικών ομάδων από το κυρίαρχο δίκτυο και την κυρίαρχη γλώσσα στη νέα χώρα ή περιοχή μετανάστευσης. Με τον όρο πολιτισμική ποικιλία αναφερόμαστε σε τρέχοντα ή θεωρούμενα ως υπάρχοντα χαρακτηριστικά του ατόμου που δεν είναι ασυνήθιστα, αλλά ανήκουν στην ίδια τάξη (σε όλη τη χώρα, εθνοτική, μη κοσμική, γλωσσική). Αυτή η μορφή εύρους απασχολεί ιδιαίτερα την περίπτωση των φοιτητών που αλλάζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον τους στη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας και λιγότερο των μελετητών που ξεκίνησαν το κολεγιακό τους επάγγελμα την ίδια στιγμή με τους άλλους συμμαθητές τους στα ίδια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002, σσ. 59-60).

Παρόλα αυτά, το ετερικό εύρος δεν είναι πάντα μια σημαντική αναγνώριση ενδιαφέροντος, αλλά «έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο βαθμό που μπορεί να είναι ακαδημαϊκό κεφάλαιο και να χρησιμοποιηθεί ως αποτέλεσμα ή - στην κακή περίπτωση - στο βαθμό που επιβραδύνει ή ακυρώνει το κέρδος που θα μπορούσε να έχει ένας φοιτητής από τη θητεία στη σχολή» (Γκότοβος, 2002, σ. 7). Η πολιτιστική ποικιλία - πολιτισμική ετερότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη στόχευση και προσπάθεια για δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην αρχή, για την επίτευξη μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τη πολιτισμική διαφορετικότητα. Έπειτα, χρειάζεται να υπάρχει ενθάρρυνση αναφορικά με τον σεβασμό απέναντι σε ένα σύνολο στοιχείων συμπεριφοράς και δράσεων ατόμων και ομάδων που χαρακτηρίζονται ως πολιτισμικά διαφοροποιημένες. Ακόμη, πρέπει να υπάρχει παρότρυνση και ενθάρρυνση στα μέλη όλων των πολιτισμικών ομάδων που απαρτίζουν ένα κοινό σύνολο, να είναι περήφανα και να μην ντρέπονται για την πολιτιστική τους κληρονομιά (Καρακατσάνη, 2004, σ. 187). Μόνο με τις παραπάνω δράσεις οι οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις θα πάψουν να αποτελούν «εμπόδια» και θα συνθέσουν ένα υγιές πεδίο σεβασμού, αλληλεγγύης, μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικά αλλά παράλληλα ίσα μέλη του κοινωνικού συνόλου της σχολικής τάξης.

Είναι προφανές λοιπόν πως δεδομένης της κατάστασης, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για την ουσιώδη μετατροπή της μαθησιακής διαδικασίας εκπαίδευσης σε διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## 2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, έχουμε την πρώτη εμφάνιση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στις Η.Π.Α. και στον Καναδά, καθώς άρχισε να διαφαίνεται πως οι αλλόφωνοι μαθητές δεν ανταποκρίνονταν στο μέχρι τότε μοντέλο εκπαίδευσης που στόχευε στην αφομοίωσή τους (Γεωργογιάννης, 2008, σ. 36). Ο όρος «διαπολιτισμικός» είναι κοινός στη μέθοδο διδασκαλίας, την εκπαίδευση και την προετοιμασία και αποκαλύπτει την εκπαιδευτική εμπειρία που είναι φορτισμένη με ετερότητα. Η πρόθεση «διά» στο σύνθετο διαπολιτισμική, κάνει δυνατή την κινητικότητα ανάμεσα στις διάφορες, έτερες ομάδες. Όπως, στη συνέχεια, προκύπτει από την ετυμολογική εξέταση της λέξης διαπολιτισμικό, ένα βασικό σημείο που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι η επαφή και η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, καθώς αυτή η επαφή συνθέτει τόσο τη διαπολιτισμική διδασκαλία όσο και την τροποποίηση των στόχων της κοινωνίας σε μια διαπολιτισμική υπόθεση. Σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο σχολικό επίπεδο, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική μέθοδος χαρακτηρίζεται ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την εγγύτητα των μεταναστών (οποιασδήποτε μορφής μετανάστευσης) ή ως δέσμες και κοινωνικά σύνολα του πληθυσμού που έχουν διαφορετικά εθνικά, εθνοτικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά. (Γκότοβος, 2002, σ. 2).

Από την πρώτη, λοιπόν, εμφάνιση του έννοιας «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στη δεκαετία του 1960, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες και έχουν λεχθεί πολλές απόψεις ως προς τον ορισμό της. Παρακάτω, θα αναφερθούμε σε κάποιες από αυτές. «Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια παιδαγωγική απάντηση σε ζητήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες. Ο Essinger πιστεύει ότι υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Εκπαίδευση ενσυναίσθησης,
- Παιδεία και αλληλεγγύη,
- Διαπολιτισμικός σεβασμός και εκπαίδευση

- Εκπαίδευση ενάντια στους εθνικιστικούς τρόπους σκέψης» (Νικολάου, 2010, σσ. 130-131).

Καταθέτοντας και ο Batelaan τις δικές του σκέψεις αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σημειώνει τον ευρύτερο τρόπο σκέψης που επηρεάζει τόσο τον τύπο, τη μορφή και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όσο και τον εκπαιδευτικό αναφορικά με τα πιστεύω του, τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολικής τάξης, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 76). Η προσπάθεια ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τον Nieke, αποτελεί μία προσθήκη ζωτικής σημασίας αναφορικά με την κατανόηση του όρου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η:

- «Κοινωνική Μάθηση», στην οποία όμως τονίζει πως πρέπει να μην υπάρχουν διακρίσεις,
- «Πολιτική Παιδεία» κατά την οποία, θα πρέπει να δημιουργείται ένα κλίμα ανοχής και έλλειψης συγκρούσεων απέναντι στους μη γηγενής κατοίκους μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας,
- «Αντιρατσιστική Παιδεία» στην οποία θα υπάρχει όχι απλώς αναφορά ή παρουσίαση των μορφών της πολυπολιτισμικότητας, αλλά ουσιαστική εμβάθυνση στην έννοια με σκοπό την κατανόηση και την αποδοχή της, και
- «Παιδαγωγική της Υποστήριξης» όπου θα υποστηρίζεται η ισότητα, η ισονομία, η ισότητα των ίσων ευκαιριών αλλά και η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών οι οποίοι παράλληλα θα καλλιεργούν τη διγλωσσία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 76).

Η προσπάθεια ορισμού της έννοιας διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Nieke, βλέπουμε πως τονίζει τέσσερις βασικούς άξονες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που από πολλούς, θεωρούνται ακόμη και σήμερα ως στόχοι προς επίτευξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων στην προσπάθειά τους για την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αρχικά, αλλά και μιας νέας, διαπολιτισμικής και ανοιχτόμυαλης κοινωνίας, σε δεύτερο χρόνο, που δε φοβάται να αποδεχτεί το διαφορετικό.



Συμπληρωματικά, ως προς τη θεώρηση του Nieke λειτουργεί και αυτή του Γεωργογιάννη, ο οποίος λέει χαρακτηριστικά πως «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθά στην αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν από την έκθεση ατόμων ή ομάδων διαφορετικών πολιτισμών στη χώρα όπου βρίσκεται ο πληθυσμός των μεταναστών και περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε ολόκληρη τη χώρα υποδοχής» (Γεωργογιάννης, 2008, σ. 33). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη το γεγονός πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία μορφή λύσης αναφορικά με τις διακρίσεις, τον ρατσισμό, τον φόβο και την άγνοια απέναντι σε «διαφορετικά» κοινωνικά σύνολα ή μονάδες, κατανοούμε το πόσο σημαντική ανάγκη υπάρχει για την εφαρμογή της στις μέρες μας.

Κατά τον Μάρκου, όταν αναφερόμαστε σε διαπολιτισμική εκπαίδευση, εννοούμε μια αφετηρία για την ύπαρξη και παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής ή διαφορετικότητας, μια διαδικασία εκπαίδευσης κατά την οποία επικρατεί κλίμα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα άτομα, είτε προέρχονται από διαφορετικές εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες είτε όχι, που θέτει ως αρχικό στόχο την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους, αλλά έχει ως τελικό στόχο τη δημιουργία και μεταστροφή των κοινωνιών σε κοινωνίες ισονομίας, αλληλοαποδοχής και αλληλοσεβασμού, τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών και την ελεύθερη έκφραση όλων των ατόμων, είτε σε επίπεδο μονάδας είτε σε επίπεδο κοινωνικών συνόλων (Γεωργογιάννης, 2008, σ. 82). Κατά τον Γκόβαρη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η διαδικασία αυτή κατά την οποία υπάρχει αναστοχαστική αντίληψη και εμπειρία των πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ως αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας ανάμεσα σε άτομα που δε διαθέτουν κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο, και απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους μαθητές, χωρίς να υπάρχει διάκριση βάσει της χώρας προέλευσής τους (Γκόβαρης, 2011, σσ. 14-15).

Με τη μελέτη των παραπάνω ορισμών, βλέπουμε λοιπόν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη και την ευημερία των κοινωνιών, αλλά και στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, σεβασμού και ισότητας με άλλους πολιτισμούς, έχοντας όλοι ως κοινό άξονα τον σεβασμό για τη διαφορετικότητα.

Όπως είδαμε και στους ορισμούς, δεν υπάρχει κάποιο συνθετικό στοιχείο που να εμποδίζει τη συμμετοχή των «διαφορετικών» ή να επιβάλλει τη διαφορετικότητα με αρνητική χροιά σε όλους. Επίσης, μετά τη μελέτη των ορισμών που παρουσιάστηκαν καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα θέματα της πρακτικής διδασκαλίας με τη μορφή του διδακτικού υλικού, αλλά αποτελείται από ένα μεγάλο σύνολο στοιχείων που εμπεριέχουν αναλύσεις και προσεγγίσεις αναφορικά με τις συνθήκες που θα πρέπει να απαρτίζουν το σύνολο της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Από το σύνολο των ορισμών συμπεραίνουμε, ακόμη, πως για να είναι επιτεύξιμη η διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε πρακτικό επίπεδο, οφείλει να υπάρξει η αναγνώριση της αξίας του κάθε, διαφορετικού σε εμάς πολιτισμού. Πρέπει να υπάρχει η αντίληψη πως δεν υφίσταται η διαφορετικότητα με την αρνητική έννοια, αλλά αντιθέτως, πως περιστοιχιζόμαστε από πολιτισμούς με ιδιαίτερα και μοναδικά στοιχεία, πως μόνο θετικά αποτελέσματα θα έχει η αλληλεπίδρασή μας με άτομα άλλων πολιτισμών και πως παρά τις όποιες θεωρητικές μας διαφορές ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσα και ισάξια μέλη της κοινωνίας, έχουμε ίσα δικαιώματα και ίσες υποχρεώσεις ασχέτως της χώρας καταγωγής, του κοινωνικού επιπέδου, της οικονομικής μας κατάστασης, των σεξουαλικών προτιμήσεων και του θρησκευμάτός μας.

Άλλωστε, μια επιτυχημένη κοινωνική πολιτική ενσωμάτωσης ελαχιστοποιεί τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διακρίσεις ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που ευνοούν την αλληλεπίδραση, ενώ αποτρέπει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα, δεν ενθαρρύνονται φαινόμενα εργασιακής ή κοινωνικής εκμετάλλευσης ούτε στοχοποιούνται όσοι «φαντάζουν» διαφορετικοί από την κυρίαρχη ομάδα. Γενικότερα, όταν ομάδες πληθυσμών αποκλείονται συστηματικά από τα οφέλη του κράτους στο οποίο διαμένουν αποκόβονται από τον πολιτισμό και την κοινωνία στην οποία ζουν, με συνέπεια να δημιουργούνται συνθήκες διακρίσεων και αποκλεισμού που είναι επιζήμιες τόσο για τους ίδιους όσο και για τις οικογένειές τους (Parthenis, Eleftheriou, & Siouli, 2021, σ. 281).



## 2.5 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο 2, γίνεται η αποσαφήνιση κάποιων όρων. Κατά τη διαδικασία αυτή και μέσω της καλύτερης κατανόησης των όρων που πραγματευόμαστε, αντιλαμβάνεται κανείς γιατί είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράγοντες σημασίας για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν τόσο η προσωπική τους εξέλιξη όσο και η αναγκαιότητα που στην πράξη εμφανίζεται μπροστά τους ξανά και ξανά και τους υπενθυμίζει την ανάγκη προς επιμόρφωση. Οι μορφές επιμόρφωσης ποικίλουν και έτσι ο καθένας μπορεί να επιλέξει ανάλογα με το τι θεωρεί αναγκαίο, αλλά αποτελούν κατά κύριο λόγο αποτελέσματα ιδιωτικής πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών.

### **3. Πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη**

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται η κατάσταση της πολιτισμικής ετερότητας βάσει ήδη υπάρχουσας έρευνας που έχει διεξαχθεί στην Αχαΐα το 2017 σε σχέση με την κοινωνική ένταξη των αλλόφωνων μαθητών στη σχολική τάξη (Σγούρα,, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

#### **3.1 Η προϋπάρχουσα απεικόνιση**

Κατά την έρευνα των Σγούρα, Μάνεση και Μητρόπουλου, παρατηρούμε πως δυστυχώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε πως τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες είναι καθόλου έως λίγο ενσωματωμένα στην σχολική αίθουσα και στο σχολικό κοινωνικό σύνολο. Παρά το γεγονός πως η γενική οπτική απέναντι στα παιδιά από άλλες χώρες, όπως φαίνεται στην έρευνα είναι θετική τόσο από τους καθηγητές τους όσο και από τους συμμαθητές τους καθώς η πλειοψηφία των συμμαθητών τους απάντησαν πως κάνουν παρέα μαζί τους σε μεγάλο βαθμό, κάτι τα οδηγεί στην αποτυχία ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο της τάξης.

#### **3.2 Οι αλλόφωνοι μαθητές στη Δυτική Ελλάδα**

Σύμφωνα με τα τελευταία δημοσιοποιημένα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (για το σχολικό έτος 2010/2011) ο αριθμός των αλλόφωνων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχεται στους 12866 στα γενικά λύκεια, 10991 στην επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 22218 στα γενικά γυμνάσια. Ο συνολικός αριθμός των αλλόφωνων μαθητών πανελλαδικά, σε οποιαδήποτε βαθμίδα και τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχεται στους 46075 μαθητές.

Όσον αφορά τα αντίστοιχα νούμερα για την περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, οι αλλόφωνοι μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι 632, οι αλλόφωνοι μαθητές γενικών γυμνασίων είναι 1737 και οι αλλόφωνοι μαθητές γενικών λυκείων είναι 542. Ο συνολικός αριθμός αλλόφωνων μαθητών στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας ανέρχεται στους 2911.

Κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022 σύμφωνα με το ενιαίο πληροφοριακό σύστημα Myschool ο αριθμός των αλλόφωνων μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας ανέρχεται στους 92. Από αυτούς οι 15 φοιτούν σε Γενικά Λύκεια, οι 52 σε Γυμνάσια και οι 25 σε Επαγγελματικά Λύκεια. Επίσης, από τους 92 αλλόφωνους μαθητές οι 43 φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι και ΙΙ των σχολικών μονάδων που είναι ενταγμένες στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) για το σχολικό έτος 2021-2022.

### 3.3 Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός

Τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία ήταν απαραίτητο να παρουσιαστούν έτσι ώστε να μπορέσουμε να αντιληφθούμε το μέγεθος του προβλήματος, αλλά και τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Η σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών έχει μεταβληθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν, αποκτώντας περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα από ποτέ. Το παραπάνω συνιστά κρίσιμης σημασίας πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να είναι σε θέση να χειριστεί επιτυχώς τις απαιτήσεις και ανάγκες των εκπαιδευόμενων με διαφοροποιημένο κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνοτικό υπόβαθρο, σε ένα περιβάλλον το οποίο γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικό σε σχέση με την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου σε μια συνεχώς διαφοροποιούμενη κοινωνία (Devine, 2005). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει στερεότυπα, πρότυπα και αντιλήψεις που μπορεί να χαρακτηρίζουν τον ίδιο σε σχέση με τη διαφορετικότητα, εμποτίζοντας παράλληλα τους εκπαιδευόμενούς του με αξίες και αρχές σχετικές με το σεβασμό και την κατανόηση της διαφορετικότητας, καθώς και με την αξία πολιτισμών και κοινωνιών διαφορετικών από τη δική τους (Γκόβαρης, 2001 & Παπαναούμ, 2005).

Σε σχέση με την «εσωτερική» πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός ειδικότερα, αυτή δηλαδή της υπέρβασης των στερεοτύπων, προτύπων και αντιλήψεων που μπορεί να έχει ο ίδιος για το διαφορετικό, αυτή είναι κρίσιμη για την επιτυχή έκβαση του εκπαιδευτικού έργου σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξεπεράσει, εκτός από την προσωπική του θεώρηση,

αντιλήψεις και κανόνες που επικρατούν γενικότερα στην κοινωνία σε σχέση με ζητήματα όπως η μετανάστευση και το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ταυτοτήτων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Woods & Jeffrey, 2002· Devine, 2005). Οφείλει, επίσης, να διαχειριστεί και να αμβλύνει αντιλήψεις που σχετίζονται με τις επιδόσεις και τις ικανότητες μάθησης των παιδιών που είναι πρόσφυγες, οι οποίες επίσης έχουν διαμορφωθεί στο γενικότερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο που ζει και λειτουργεί ο εκπαιδευτικός (Vygotsky, 1978).

Για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και πρότυπα που μπορεί να έχουν έναντι της μετανάστευσης και της διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας, το πρώτο βήμα είναι η αναγνώριση της ύπαρξής τους και η διερεύνηση των τρόπων που αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινότητα στο σχολείο. Το παραπάνω βήμα είναι κρίσιμο, καθώς οι επιστημολογικές και προσωπικές αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού μπορούν αποδεδειγμένα να επηρεάσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Τη στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι, είτε αποτελούν πρόσφυγες, είτε έχουν γεννηθεί και ζουν στον τόπο όπου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν τη δική τους μοναδική προσωπική ταυτότητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά με διαφοροποιημένο τρόπο και διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές (Hamilton & Moore, 2004). Οι εκπαιδευόμενοι – ιδιαίτερα αυτοί που προέρχονται από μειονότητες – πρέπει να αισθανθούν ασφάλεια στο μαθησιακό περιβάλλον τους, στόχος που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας, μέσω των οποίων θα αναπτυχθούν σχέσεις ενσυναίσθησης για τα προσωπικά βιώματα κάθε εκπαιδευόμενου. Ταυτόχρονα, μέσω των συμμετοχικών διαδικασιών προωθείται το θετικό κλίμα στο σχολείο, αλλά και η αίσθηση ότι η σχολική κοινότητα εστιάζει ουσιαστικά στην προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών όλων των μαθητών του, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, εθνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των ιδίων και των οικογενειών τους (Χατζηδάκη, 2014· Clark, 2017· Saklan & Erginer, 2017). Σκοπός, με άλλα λόγια, πρέπει να είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνικής πραγματικότητας τέτοιας που να δημιουργήσει θετικά βιώματα για όλους του μαθητές, καθώς επίσης να διαμορφώσει κλίμα σταθερότητας, δημοκρατίας, συμμετοχής και ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον (Maadad & Matthews, 2018).

Όπως τονίζεται και από την Dryden-Peterson (2015) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν το γεγονός πως πολλοί μαθητές, στις χώρες καταγωγής τους δεν είχαν τις ευκαιρίες μάθησης που έχουν στη χώρα μετανάστευσής τους, καθώς πολλές φορές η μαθησιακή διαδικασία χαρακτηριζόταν από μη συνεχόμενη σχολική εκπαίδευση λόγω ανωτέρας βίας, από ανυπαρξία πρόσβασης στη μάθηση ή και από χαμηλό μαθησιακό αποτέλεσμα. Ακόμη ένας εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υπόψη του κι άλλους, ποικίλους παράγοντες όπως τα πιθανά γλωσσικά εμπόδια που μπορεί να έχουν οι μαθητές άλλων χωρών ή και τις διακρίσεις που είναι πιθανό να πραγματοποιούνται εντός της σχολικής κοινότητας των μαθητών που έχουν ως αποτέλεσμα την μη ένταξη των μαθητών αυτό στο σχολικό σύνολο. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοούν τη μεταναστευτική εμπειρία των μαθητών και τα αίτια που οδήγησαν σε αυτή. Ακόμη, στην περίπτωση που δεν αναφερόμαστε σε απλή μετανάστευση, αλλά σε κάποια προσφυγική εμπειρία, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ακόμα πιο σημαντικός καθώς θα πρέπει να αντιληφθούν πως τα παιδιά πρόσφυγες είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερες συμπεριφορικές και γνωστικές δυσκολίες, προερχόμενα από μια χώρα που βρίσκεται σε δεινή κατάσταση και πως είναι πιθανό να είναι τραυματισμένα ψυχικά λόγω της βίας, της ανέχειας και των συνεχών συγκρούσεων και προσπαθειών για επιβίωση που επικρατεί στη χώρα προέλευσής τους (Weber, 1978). Τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική τάξη μεγιστοποιούνται στο έπακρο στην περίπτωση που οι μαθητές – πρόσφυγες έχουν χωριστεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και καλούνται να διαμείνουν σε μία χώρα μόνα τους, υπό την αιγίδα του κράτους (Dryden-Peterson, 2015· Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Με την ύπαρξη αλλόφωνων μαθητών που πιθανώς να διαθέτουν και διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, τονίζεται η σημαντικότητα για την ύπαρξη ενός νέου ελληνικού σχολείου το οποίο θα πρέπει να αποκτήσει νέο προσανατολισμό και να προβεί σε αλλαγές αναφορικά με το αναλυτικό του πρόγραμμα διδασκαλίας, αλλά και σε σχέση με την συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του (Rhodes & Beneicke, 2002). Στην ελληνική πραγματικότητα του σήμερα, παρά τις όποιες προσπάθειες για εξυγίανση του σχολείου και τη μεταστροφή του προς τη διαπολιτισμική του εκπαίδευση, έχει παραλειφθεί δυστυχώς σε μεγάλο βαθμό η συνιστώσα της επιμόρφωσης των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών από το κράτος. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν το επίπεδο της διαπολιτισμικής

τους ευελιξίας ως ανεπαρκές και πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης μιας ετεροπολιτισμικής τάξης (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017· Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010· Παπαχρήστος, 2009), και πως δεν δύνανται να αξιοποιήσουν μαθητοκεντρικές (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων) και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, οι οποίες θα μπορούσαν να βελτιστοποιήσουν τόσο το μαθησιακό αποτέλεσμα όσο και το κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν την σχολική τάξη, βοηθώντας έτσι τα ετεροπολιτισμικά μέλη να ενταχθούν πιο εύκολα (Μαρτιμιανάκη, 2015· Μπελαδάκης, 2015· Νικολάου, 2011).

Μία από τις αιτίες που συντελούν στο να μην καθίσταται δυνατό να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες, αποτελεί το γεγονός πως οι τύποι και οι μορφές επιπρόσθετης κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια, δεν ήταν επαρκή ως προς την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012), καθώς τα ίδια τα προγράμματα, λόγω του γεγονότος πως υλοποιήθηκαν στα πλαίσια συγχρηματοδοτούμενων έργων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκή, ανομοιομορφα και μη εφαρμόσιμα στην ελληνική πραγματικότητα (Μουζάκης, Μπουρλετίδης, Μαγκλογιάννης, & Μπουρλετίδης, 2009).

Βλέπουμε, λοιπόν, πως ο εκπαιδευτικός σε ένα ελληνικό, πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές του έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις διάφορες αλλά και διαφορετικές τους ικανότητες και δεξιότητες, αλλά οφείλει και ο ίδιος, παράλληλα με τους μαθητές του να αναπτύξει τις ικανότητες κοινωνικής και εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές, δημιουργώντας στη σχολική τάξη ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, αποδοχής της διαφορετικότητας, ένα μέρος ασφαλές για την ατομική εκφραστικότητα των μαθητών. Ένα μέρος που θα στοχεύει στην ατομική ενδυνάμωση των μαθητών ισάξια για όλους (Cummins, 1999).

### **3.4 Διαχείριση πολυπολιτισμικής ετερότητας της σχολικής τάξης**

Η μετανάστευση έχει προκαλέσει μια σειρά από πολιτικές, ιδεολογικές και επιστημονικές διαμάχες σχετικά με τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης μέσω της ελληνικής χώρας και σχετικά με αυτά τα προβλήματα (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί κανόνες και οι επιστημονικές τακτικές για την αντιμετώπιση των επιθυμιών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με εκπαιδευτικά μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί σε αρκετές χώρες (Μάρκου 1997· Γκότοβος 2003).

Οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν επίγνωση των κοινών αναγνωρίσεων και της κοινής ανοιχτής διευθέτησης που επικεντρώνεται στην προσήλωσή τους, καθώς έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τους εαυτούς τους και τους άλλους οι μαθητές. Οι δάσκαλοι σε σχολεία που διαθέτουν τάξεις για παιδιά που έχουν φτάσει στη χώρα μας τη δεδομένη χρονική στιγμή από άλλες χώρες ή των οποίων οι κηδεμόνες είναι μετανάστες πρέπει να γνωρίζουν την απόλαυση της μετανάστευσης και πώς αυτή η ευδαιμονία μπορεί να έχει αντίκτυπο στους νέους και την οικογενειακή τους εστία (Γκότοβος, 2003). Είναι επιπρόσθετα κρίσιμο να αξιολογηθούν οι διδακτικές επιθυμίες και ανάγκες αυτών των μαθητών, με στρατηγικές που αφορούν τις γλωσσικές και κοινωνικές τους βάσεις, ώστε να μπορούν να ενταχθούν στην κατάλληλη σχολική εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οι εκπαιδευτές πρέπει να συνδέουν τη νέα απόκτηση γνώσης με τις προηγούμενες πληροφορίες και εμπειρίες του παιδιού. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν αποτελεσματικά μια ανομοιογενή πολιτισμικά σχολική αίθουσα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές. Τα πολιτιστικά διαφορετικά παιδιά μπορεί επιπλέον να έχουν προηγουμένως αποκτήσει γνώσεις για εμπειρίες που τα προδιαθέτουν να σπουδάσουν σε μεθόδους που δεν ταιριάζουν καλά με ορισμένες συνήθως χρησιμοποιούμενες μεθόδους διδασκαλίας σε πολλές τάξεις. Γι' αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτές πρέπει να αναλάβουν μια περιεκτική και ευέλικτη μέθοδο καθοδήγησης, παρακολουθώντας την αντίδραση των παιδιών και προσαρμόζοντας το μάθημά τους ώστε να ανταποκρίνονται στις επιθυμίες των ανθρώπων και των φορέων μέσα στην αίθουσα διαλέξεων (Δαμανάκης, 2007).

Η υιοθέτηση μιας πολιτικής η οποία τονίζει τις διαφορές θεωρείται ότι οδηγεί σε αντιπαλότητες και διακρίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες προσπαθούν να κερδίσουν μερίδιο εξουσίας, συχνά καταλήγει στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με όλες τις συνέπειες για τις ίδιες και για την κοινωνία (Parthenis, & Michalis, 2018, σ. 255).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας διαπολιτισμικής τάξης προτείνεται, επίσης, το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, όπου ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από τα αυστηρά όρια της



παραδοσιακής διδασκαλίας και γίνεται μέτοχος και κοινωνός του μαθήματος. Συνεργάζεται με τους μαθητές, τους καθοδηγεί, τους βοηθά να έχουν αυτοπεποίθηση, τους ενθαρρύνει να μοιράζονται τις απόψεις τους με τον ίδιο, αλλά και μεταξύ τους. Από την άλλη, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να δουλεύουν ομαδικά, να μη νιώθουν ντροπή να μοιραστούν τη δική τους διαφορετική άποψη, να σκέφτονται κριτικά και να προσαρμόζονται σε κάθε νέο δεδομένο που προκύπτει στην τάξη τους και στο σχολείο τους. Έτσι το μάθημα βγαίνει από την τάξη και είναι ανοιχτό σε όλο το σχολείο και έξω από αυτό (Παρθένης, 2010, σ. 193).

### **Διαπολιτισμική ετοιμότητα**

Ως ετοιμότητα θα μπορούσε να χαρακτηρίσει κανείς την ικανότητα για άμεση αντίληψη των ερεθισμάτων και το να προβαίνει κανείς στις κατάλληλες αντιδράσεις στα ερεθίσματα αυτά (Γ. Μπαμπινιώτης, 1998). Ο διαπολιτισμικά διατεταγμένος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώση των εκπαιδευτικών στρατηγικών για την εκπαίδευση της ελληνικής διαλέκτου, τα συγκριτικά αναλυτικά προγράμματα και τη σημαντική ερμηνεία για μη γηγενείς ομιλητές της Ελλάδας, καθώς και την ελληνική διατύπωση για μετανάστες στο εξωτερικό. Επιπλέον, είναι θεμελιώδες να γνωρίζουμε την κοινωνική βάση των υπολοίπων, να αντιμετωπίζουμε τα εκπαιδευτικά ζητήματα και να επιβλέπουμε μια πολυπολιτισμική πορεία (Μάρκου, 1997).

Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι ζωτικής σημασίας, στην περίπτωση που κάποιος λαμβάνει υπόψη του ότι είναι αυτός που μεταβιβάζει όλες τις πληροφορίες που πήρε από την θεωρητική του εκπαίδευση στην πράξη. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την προετοιμασία του, πρέπει να μπορεί να δει αμέσως τα δεδομένα που δέχεται από τους μαθητές, να τα αξιολογήσει και να ενεργήσει κατάλληλα (Γεωργογιάννης, 2009).

Επιπρόσθετα, και ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων είναι πολύ σημαντικός για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των προκλήσεων από την αυξανόμενη πολιτισμική ετερογένεια στο χώρο που εδρεύουν, αφού ακόμη και μέσα στο πλαίσιο που ορίζει το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να διευκολύνουν και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πολιτικών στο σχολείο που να ευνοούν την ανοχή και την ενσωμάτωση της διαφορετικότητας μέσα στη σχολική κοινότητα (Parthenis & Fragoulis, 2020, σ. 255).



### **Διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση**

Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια μεγάλη ιδέα που περιλαμβάνει τα πρότυπα του τρόπου ζωής, της ταύτισης, της απόλαυσης, της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας. Η χρονική περίοδος ετοιμότητας διαπολιτισμικής συνομιλίας βρίσκεται στη βιβλιογραφία ως: διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική ετοιμότητα επικοινωνίας, διαπολιτισμική ικανότητα. Ως διαπολιτισμική ετοιμότητα εννοείται ένα σύνολο στάσεων, στάσεων, τεχνογνωσίας και ικανοτήτων που επιτρέπουν στους ανθρώπους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαπολιτισμικές συνθήκες (Fantini & Tirmizi, 2006).

Το «λογισμικό» μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης καθιστά σημαντική τη διαπολιτισμική ετοιμότητα λεκτικής ανταλλαγής των εκπαιδευτών, δηλαδή την ικανότητα να «πιάνουμε» χωρίς καθυστέρηση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος της σχολικής αίθουσας και να εφαρμόζουμε τις θεωρητικές τους πληροφορίες (Γεωργογιάννης, 2009). Ο διαπολιτισμικά οργανωμένος εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει πληροφορίες και δεξιότητες σχετικά με τη μετατροπή και σπουδαστικών πληροφοριών του σε διαπολιτισμική εκπαίδευση στην αίθουσα διαλέξεων.

### **3.5 Συνεκπαίδευση και συμπερίληψη**

Η έννοια της ένταξης και της συνεκπαίδευσης δημιουργήθηκε γύρω στις αρχές του 1990. Βασίζεται στην υιοθέτηση ενός ολοκαίνουργιου ευφάνταστου και προληπτικού οράματος, στην προϋπόθεση του οποίου εάν ένα παιδί έχει προβλήματα τότε το καθήκον ανήκει στο σύστημα εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι ως φιλοσοφία, η ανάδυσή του στοχεύει στο να ανατρέψει την παρούσα τάξη πραγμάτων, επιμένοντας στην ανάγκη να μπει σε ένα ολοκαίνουριο σύστημα. Ο κύριος στόχος της συνεκπαίδευσης είναι να βρεθούν εκείνα τα στοιχεία που λειτουργούν αποτρεπτικά για τη φοίτηση και συμμετοχή μαθητών που έχουν ιδιαίτερες επιθυμίες και να τα απορρίψουν. Υπάρχουν πολλές λεπτομέρειες που μπορούν να ληφθούν υπόψη και πρέπει να δηλωθούν, όπως παράγοντες που σχετίζονται με την εθνική ταυτότητα, το φύλο, την κοινωνική καταγωγή, την αναπηρία, τις σεξουαλικές προτιμήσεις, αλλά υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες που μπορούν να κάνουν ένα παιδί ξεχωριστό σύμφωνα με τα τρέχοντα κοινωνικά πρότυπα (Booth & Ainscow, 1998, 2011).

Η συμπερίληψη των χρονικών περιόδων είναι συνυφασμένη με αξίες που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίς καθυστέρηση (Τριμικλινιώτης & Δημητρίου, 2009). Για το λόγο αυτό, η παροχή υψηλής ποιότητας σχολικής εκπαίδευσης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ένταξη, η οποία εστιάζει σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε πολιτισμική προέλευση, τη χώρα ή τη διαφορετική κληρονομιά. Τελικά, ο πρωταρχικός λόγος ένταξης είναι η κατασκευή ενός συστήματος που θα μπορούσε να καλύψει τις διάφορες επιθυμίες ολόκληρου του πληθυσμού, όχι απλώς ένα μέρος τους (Αγγελίδης, 2011).

Για να μπορέσει η συνεκπαίδευση να λάβει την τωρινή της μορφή έχουν προηγηθεί κάποια βήματα, όπως η «ενσωμάτωση» και η «ένταξη». Στην πρώτη περίπτωση καταργήθηκε γιατί βασιζόταν σε πολιτική αφομοίωσης ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός. Σε γενικές γραμμές, το άτομο πρέπει να υιοθετήσει τα χαρακτηριστικά του μεγαλύτερου μέρους του περιβάλλοντος γύρω του για να μπορέσει να ενσωματώσει, να αλλάξει ή ακόμα και να αφήσει τα δικά του ατομικά χαρακτηριστικά (Σούλης, 2002). Στην περίπτωση της ολοκλήρωσης, το σύστημα έχει επικριθεί για τη χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσής του (Vislie, 2003).

Η επιθυμία να εκπληρωθούν οι απαιτητικές καταστάσεις έχει προκαλέσει την εμφάνιση του κινήματος της «εκπαίδευσης για όλους», για να απαλλαγούμε από όλες τις ποικιλίες αποκλεισμού και διαχωρισμού, που θα ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες. Αυτό το κίνημα είναι ένα είδος αφοσίωσης που έχει παγκόσμιο αντίκτυπο, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα είναι βιώσιμο να προσφέρει βασική και ισότιμη εκπαίδευση που να αφορά εξίσου και τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες (Rodriguez & Garro-Gil, 2014). Σε γρήγορες, χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικές επιδιώξεις για να επιτευχθεί ένα υψηλής ποιότητας σχολείο για όλους, τροποποιώντας σωστά το περιβάλλον γνωριμίας για να ανταποκριθεί στις διάφορες επιθυμίες (Hosford & O'Sullivan, 2015· Mac-Giolla Phadraig, 2007· Winter & O'Raw, 2010).

Μια συγκεκριμένη πτυχή της εκπαίδευσης, λοιπόν, είναι η περιεκτική, στην οποία η φιλοσοφική και εκπαιδευτική της μέθοδος παρουσιάζει δραματικές διακυμάνσεις, καθώς στοχεύει να αλλάξει σημαντικά το μαθησιακό περιβάλλον που καλείται σχολείο (Στασινός, 2013). Τόσο τα κοινωνικά όσο και τα πολιτισμικά στοιχεία εναλλάσσονται δραστικά μέσω αυτής της φιλοσοφίας και στον ίδιο χρόνο ακολουθούνται εξαιρετικοί τρόποι αντιμετώπισης των πραγμάτων εντός του σχολείου. Το σύστημα εκπαίδευσής

μας οφείλει να τονίσει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με την επινόηση των καλύτερων στρατηγικών, ανταποκρινόμενοι σε αυτές για το λόγο αυτό, αναπτύσσοντας ένα «σχολείο για όλους» (Πατσίδου - Ηλιάδου, 2011).

### **3.6 Ιστορική ανασκόπηση της διαπολιτισμικής διάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**

Στις αρχές του 1970 δημιουργούνται τα πρώτα σχολεία παλιννοστούντων μαθητών όπου η εισροή μεταναστών και προσφύγων είναι αυξανόμενη, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με το προσφυγικό ζήτημα της Συρίας. Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε ότι η ιστορική ανασκόπηση αναφορικά με την μέριμνα απαντάται σε τρεις χρονικές περιόδους. Όπως ήδη αναφέραμε, η πρώτη χρονική περίοδος είναι αυτή του 1970-1980. Πραγματοποιείται μία αξιολόγηση, για την εποχή, προσπάθεια εκπαίδευσης των αλλόφωνων μαθητών με την ίδρυση των σχολείων παλιννιστούντων μαθητών. Δυστυχώς τα σχολεία αυτά δεν ευδοκίμησαν καθώς ο φόβος για το άγνωστο, ο ρατσισμός, η περιθωριοποίηση και η γκετοποίηση των μαθητών οδήγησαν σε μεγάλα ποσοστά αποτυχίας (Νικολάου, 2010, σσ. 59-61). Η δεύτερη περίοδος προσπάθειας μέριμνας του κράτους αφορά τις χρονολογίες 1980 μέχρι και το 1996. Κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, απαντάται ραγδαία αύξηση της εισροής των Ελλήνων του Πόντου και της Βορείας Ηπείρου και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη θεσμοθέτηση νέων εκπαιδευτικών νόμων για αυτές τις κατηγορίες ατόμων. Εν αρχή, δημιουργούνται οι τάξεις υποδοχής των ομογενών αλλά και τα φροντιστηριακά τμήματα. Έπειτα, παρέχεται το δικαίωμα στους αλλόφωνους μαθητές να εισαχθούν και να φοιτούν στις τάξεις υποδοχής, ενώ παράλληλα θα μπορούν να συνεχίσουν να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, που μιλούσαν και στη χώρα από την οποία προέρχονται. Τέλος, γίνονται οι κατάλληλες ενέργειες για την ύπαρξη βοηθητικού, καταρτισμένου προσωπικού, υπεύθυνο αναφορικά με την υποστήριξη μαθητών σε ψυχολογικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Παρά όμως τη νομοθέτηση των παραπάνω, τίποτα από αυτά δεν έγινε πράξη. Οι τάξεις υποδοχής λειτούργησαν ως ένα μέσο που στόχευε στη γρήγορη προσαρμογή των αλλόφωνων μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα, χωρίς να ληφθεί υπόψιν και να αξιοποιηθεί ο μορφωτικός και πολιτισμικός τους πλούτος (Νικολάου, ό.π., σσ. 59-62). Η τρίτη περίοδος κρατικής μέριμνας αναφορικά με την

διαπολιτισμική εκπαίδευση των αλλόφωνων μαθητών αρχίζει το 1996 και συνεχίζει έως και σήμερα, με σημείο την ψήφιση του Ν.2413/1996.

Όση έκπληξη και αν προκαλεί, μέχρι και την έναρξη του 1990, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρούσε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τις μειονότητες (Γεωργογιάννης, 2008, σ. 37). Ο νόμος που άλλαξε βαθιά αυτή τη διάκριση ήταν ο 2413/1996. Στο άρθρο 5 του νόμου προβλέπεται η ίδρυση της Οργανωμένης Ομογενούς Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που έχει ως σκοπό τη δημιουργία αλλά και την έγκριση προγραμμάτων καθώς και η σύνταξη των διδακτικών βιβλίων που αφορούν μαθητές από το εξωτερικό και διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Συμφωνώντας με το νόμο, ξεκινά την αδιάλειπτη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ρυθμίζει την ολοκλήρωση της ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε συνεργασία με άλλους φορείς (Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Κέντρο Ελληνικής Διαλέκτου, Διδασκαλία και Διδασκαλία) και προβληματισμός για το μεταναστευτικό και το προσφυγικό. Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 34 του Νόμου, σκοπός της Ελληνικής Διαπολιτισμικής Διδασκαλίας είναι «η οργάνωση και λειτουργία βασικών και βοηθητικών σχολικών μονάδων για την εκπαίδευση νέων με παιδαγωγικές, κοινωνικές, κοινωνικές ή παιδαγωγικές ιδιότητες». Επιπλέον, ο νόμος 2910/2001 (άρθρο 40) διασφαλίζει την εισδοχή των ξένων μαθημάτων στα ελληνικά σχολεία, χωρίς μάλιστα όλα τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για όσους βρίσκονται κάτω από την ασφάλεια του ελληνικού κράτους ως πρόσφυγες ή υπό την ασφάλεια της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, για όσους προέρχονται από ζώνες όπου λαμβάνει χώρα μια κατάσταση κρίσης ή που έχουν υποβάλει αίτηση για καταφύγιο ή για εκείνους των οποίων η νόμιμη παραμονή στην Ελλάδα δεν έχει ακόμα επισφραγιστεί. Ζωτικής σημασίας αποτελεί το γεγονός πως στο ίδιο άρθρο δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αλλά και της κουλτούρας των αλλόφωνων μαθητών. Ο νόμος 3386/2005 (άρθρο 72) υποχρεώνει τους υπηκόους και τους ανήλικους υπηκόους τρίτων χωρών να παρακολουθούν την ανοιχτή εκπαίδευση. Τέλος, ο Ν. 3879/2010 (άρθρο 26) ορίζει τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) στα βασικά και βοηθητικά σχολεία ως «προάγοντας τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της ανάπτυξης τακτικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο διδακτικό περιβάλλον, ενισχυτικά μαθήματα, θερινά και μαθήματα που διδάσκονται στη μητρική γλώσσα της χώρας καταγωγής του μαθητή». Με τη θέσπιση αυτών των νέων νόμων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται πιο

ελπιδοφόρα. Αναγνωρίζεται και θεωρείται δεδομένο το δικαίωμα στη μόρφωση και στη σχολική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, είτε κατάγονται από την Ελλάδα είτε όχι. Ο νόμος κατοχυρώνει το δικαίωμα, αλλά υποβάλλει και την υποχρέωση για όλους τους ανήλικους, ημεδαπούς και αλλόφωνους να παρακολουθήσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διασφαλίζοντας παράλληλα και την ισότητα ευκαιριών. Δημιουργούνται, όμως, ποικίλα ερωτήματα από την εφαρμογή του νόμου και το πέρασμα στην πρακτική του διάσταση, αναφορικά με τον σεβασμό των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων στην καθημερινότητα. Επιπλέον, για να δώσει στους ομογενείς ή μη γηγενείς ομιλητές τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, το Πανεπιστήμιο Πατρών ξεκίνησε να δημιουργήσει και να γράψει δύο πακέτα διδασκαλίας, «Τα Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα» «Έξι Οι τόμοι είναι για ενήλικες μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έξι τόμοι του «Say Greek» είναι για μαθητές ηλικίας 6-14 ετών (Γεωργογιάννης, 2009, σ. 223).

Ένας πρώην σχολικός σύμβουλος, ο Ιωάννης Παπάζογλου παρατηρεί πως για να μπορέσουν οι αλλόφωνοι μαθητές να προβούν στην εκμάθηση της γλώσσας μας σε ελληνικό σχολείο, η μαθησιακή διαδικασία θέτει ως άξονα την ομιλούμενη από τους μαθητές γλώσσα. Άλλωστε, το να είναι κανείς δίγλωσσος είναι αποδεδειγμένα πιο ωφέλιμο αναφορικά με την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας στη νέα χώρα μετανάστευσης, σε σχέση με την ημιγλωσσία, τη μερική δηλαδή γνώση της μητρικής γλώσσας και τη μερική γνώση της νέας γλώσσας που καλείται το άτομο να μάθει, και μπορεί να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα σε μια κατάσταση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η ημιγλωσσία μπορεί να οδηγήσει ένα άτομο στην περιθωριοποίηση και απομόνωσή του (Παπάζογλου, 2008, σ. 84). Όπως τονίζεται συγκεκριμένα στο Διαθεματικό Πλαίσιο του Πρωτοβάθμιου Προγράμματος Ελληνικών Σπουδών (ΔΕΕΠΣ - ΑΠΣ), σκοπός της εκμάθησης της ελληνικής είναι «να αναπτύξει τις ικανότητες των μαθητών να επεξεργάζονται συνειδητά και με αυτοπεποίθηση, να γράφουν και να μιλούν υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά, ώστε να μπορεί να συμμετέχει ενεργά στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία». Αντιθετικά με τις μέχρι τώρα προσπάθειες της κρατικής μέριμνας, η νέα αυτή μαθησιακή διδασκαλία δεν ωθεί τους μετανάστες στο να ξεχάσουν τη δική τους γλώσσα και να αποποιηθούν τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Η βασική διαφορά που οφείλει να υπενθυμίζεται τακτικά είναι πως ενώ για τους Έλληνες η ομιλούμενη

γλώσσα είναι η μητρική μας, για τους αλλόφωνους όμως η ελληνική γλώσσα αποτελεί δεύτερη και ξένη γλώσσα. Επιδιώκεται, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνεται υπόψιν τους το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Στόχος του είναι να ενισχύσει την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών έτσι ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν σε διαφορετικές γλωσσικές ή και πολιτισμικές συνθήκες. Μέσω της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών οι μαθητές έρχονται σε επαφή και εξοικειώνονται με τρεις βασικές έννοιες, τον εγγραμματοτισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες τους βοηθούν στην κατανόηση και στην αποδοχή της αξίας του διαφορετικού αλλά και στους λόγους για τους οποίους συνίσταται η συναναστροφή μαζί τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. ξένων γλωσσών). Κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, τονίζεται και προωθείται ο σεβασμός της πολυπολιτισμικότητας και ετερότητας της κοινωνίας και των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και μονάδων που την απαρτίζουν.

Η σπουδαιότητα των πολυπολιτισμικών μεθόδων εκγύμνασης σημειώνεται στην ένταξη του πολιτισμού και της ιστορίας των μαθητών διαφορετικών, ετεροπολιτισμικών ταυτοτήτων στο διδακτικό περιεχόμενο και έχει ως επιδιωκόμενο αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση, κατανόηση και αποδοχή μεταξύ των μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων τόσο σε κοινωνικά όσο και σε ψυχολογικά πλαίσια. Με την παραπάνω μεθοδολογία, οι μαθητές γνωρίζουν νέες κουλτούρες και πολιτισμικά στοιχεία που μέχρι πρότινος τους φαινόταν ξένα και μέσω της επαφής τους αυτής, κοινωνικά ζητήματα όπως ο ρατσισμός, η αποστρέφηση και ο φόβος προς το ξένο και η περιθωριοποίηση των ατόμων που διαφέρουν πολιτισμικά εξαλείφονται σε μεγάλο βαθμό. Αναπτύσσεται σεβασμός προς τη διαφορετικότητα, καλλιεργείται κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και εμπιστοσύνης.

Στην πράξη, διεξήχθη μια πανελλαδική έρευνα από το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών ερευνών – μελετών το 2009 που είχε ως αντικείμενό της την κρίση των καινούριων σχολικών βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο γεγονός πως τα νέα σχολικά βιβλία περνάνε θετικά μηνύματα αναφορικά με ποικίλες μορφές διαφορετικότητας, τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε γλωσσικό επίπεδο. Βλέπουμε, λοιπόν, πως τα σχολικά βιβλία εκτός από εγχειρίδιο εκπαίδευσης ως προς τη γραφή και την ανάγνωση, αποκτούν πλέον διπλό ρόλο και χρησιμεύουν και ως εφελκυστικό άλμα για προβληματισμό, σκέψη και ιδεολογική διαπαιδαγώγηση. Τα νέα βιβλία φέρνουν σε



επαφή τους μαθητές με τα ιδανικά πρότυπα συμπεριφοράς, με νέες κουλτούρες και πολιτισμούς, προβληματίζουν και εξάπτουν την περιέργεια των μαθητών ώστε να γνωρίσουν το μέχρι πρότινος άγνωστο και να το αποδεχτούν (Καρανικόλα, 2010, σ. 41). Παρά ταύτα, η δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού δεν αποτελεί τη λύση στο πρόβλημα αλλά μόλις μία από τις συνιστώσες που την απαρτίζουν. Κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός. Ο καθηγητής ή δάσκαλος διαχειρίζεται και οργανώνει το μάθημα, δημιουργεί τα εκπαιδευτικά σενάρια και τα πλάνα μαθημάτων, αποφασίζει τον τρόπο με τον οποίο θα μεταχειριστεί το περιεχόμενο ενός βιβλίου, συνθέτει το διδακτικό πλάνο και υποβάλλει τους εκάστοτε στόχους. Κατά συνέπεια, παρατηρούμε πως είτε άμεσα είτε έμμεσα, ο εκπαιδευτικός ως οντότητα είναι ο υπεύθυνος χαρακτήρας – κλειδί που καλείται να μεταφέρει σε όλους τους μαθητές τα μηνύματα των σχολικών εγχειριδίων και όχι μόνο, και να θέσει τις βάσεις μέσω της αποδοχής και της κατανόησης της διαφορετικότητας για μια κοινωνία αλληλεγγύης, σεβασμού, ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για όλους παρά τη διαφορετικότητα ως προς τη χώρα καταγωγής, τον πολιτισμό, τη θρησκεία, των βιολογικών διαφοροποιήσεων. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται να βοηθήσει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τη διαφορετικότητα υποβοηθώντας το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών ή πολλές φορές ακόμη, να εισάγει τους μαθητές σε νέες οπτικές αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα, που ο οικογενειακός περίγυρος έχει απορρίψει λόγω ημιμάθειας ή και αμάθειας. Κατά τον Νικολάου «το σώμα των δασκάλων της χώρας φαίνεται να είναι από τους λίγους θύλακες αντίστασης σε ένα διαμορφούμενο ξενοφοβικό και φυλετικό ρεύμα στη χώρα, εξαιτίας της άφιξης των αλλόφωνων μεταναστών και κυρίως των Αλβανών» (Νικολάου, 2010, σ. 196).

Ένα σχολείο για να μπορέσει να θεωρηθεί ως επιτυχημένο, πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εκπαίδευσης το οποίο θα μπορεί να υποστηρίξει και να προσφέρει σε όλους τους μαθητές, χωρίς να αποκλείει αυτούς με διαφορετικές κοινωνικές, γνωστικές, σωματικές, εθνικές και συναισθηματικές ανάγκες. Το επιτυχημένο σχολείο φροντίζει και προσπαθεί για την ενθάρρυνσή όλων των μαθητών έτσι ώστε να μπορέσουν όλοι να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Ακόμη, ένα επιτυχημένο σχολείο προσβλέπει στη συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών, στοχεύει σε καρποφόρες διδακτικές τεχνικές, φροντίζει για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως και για την πολιτισμική συνεργασία. Σε ένα σύγχρονο σχολείο, σκοπός

είναι να διδάσκεται συστηματικά στους μαθητές με έμμεσο και άμεσο τρόπο το γεγονός πως όλοι οι άνθρωποι, παρά τη διαφορετικότητά τους, είναι ισάξια μέλη της κοινωνίας και να καλλιεργηθεί η κοινωνική ενσυναίσθηση και ο σεβασμός για τους ανθρώπους που διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες και ιδιότητες (Bennett, ό.π., σ. 258). Το κατά πόσον ένα πολυπολιτισμικό σχολείο έχει επιτύχει η όχι τον σκοπό του, φαίνεται από μόνο του, αρκεί να παρατηρήσει κανείς τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές. Εάν οι σχέσεις διέπονται από συνεργασία, αλληλοαποδοχή παρά τη διαφορετικότητα, κατανόηση και εναγκαλισμό των διάφορων ετεροπολιτισμικών στοιχείων και σεβασμό ανάμεσα σε όλα τα μέλη που απαρτίζουν τη μικροκοινωνία του σχολείου, τότε μπορούμε να βεβαιώσουμε με σιγουριά πως το πολυπολιτισμικό σχολείο έχει επιτύχει τον στόχο του.

### 3.7 Συμπεράσματα

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται ποικίλα ζητήματα υπό το πρίσμα της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη. Αρχικά, με μια ματιά στην προ υπάρχουσα κατάσταση αναφορικά με την ένταξη των πολιτισμικά έτερων μαθητών στη σχολική αίθουσα, βλέπουμε πως η κατάσταση είναι αρκετά δύσκολη, πράγμα που καθιστά την ανάγκη για την έρευνα που θα διεξάγουμε ακόμα μεγαλύτερη. Αναζητώντας τον αριθμό των αλλόφωνων μαθητών στην Δυτική Ελλάδα βλέπουμε πως το σύνολό τους αναλογικά με το σύνολο των μαθητών δεν είναι αριθμός μικρής σημαντικότητας, πράγμα που σημαίνει πως έχουμε μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού για την οποία κάποιος θα πρέπει να διεξάγει έρευνα, να διαπιστώσει το μέγεθος του προβλήματος, έτσι ώστε να ασκηθεί μιας μορφής πίεση για να πραχθούν τα προβλεπόμενα και οι μαθητές αυτοί να λαμβάνουν την εκπαίδευση που έχουν ανάγκη και να μην περιθωριοποιούνται από τυχόν ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών ή και του σχολικού συστήματος με την ευρύτερη έννοια. Άλλωστε, όπως είδαμε και παραπάνω, η ευελιξία και η ευπροσαρμοστικότητα αποτελούν αρετές που πρέπει να έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός για να μπορεί να διδάξει σε μια έτερη πολιτισμικά σχολική αίθουσα. Η συμπερίληψη και η συνεκπαίδευση παίζουν κομβικό ρόλο και είναι αρχές που θα έπρεπε να ακολουθούνται πιστά.



## 4. Η διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα

### 4.1 Οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Σε μια σχολική αίθουσα, καθώς οι μαθητές που απαρτίζουν το σύνολό της είναι πιθανό να διαθέτουν διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετικά στοιχεία κουλτούρας αλλά και μη ταυτόσημες νοοτροπίες, ήθη, έθιμα και οικονομικό υπόβαθρο, δημιουργούνται οι διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες. Όπως έχει ορίσει και ο Amartya Sen, όταν αναφερόμαστε σε πολλαπλές ταυτότητες αλλά και σε «ειλικρινή πολιτισμό, εννοούμε μια κατάσταση ποικιλόμορφη, από την οποία προκύπτει μια ουσιαστική πολιτισμική ελευθερία που χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα που έχει ο καθένας στο να μπορεί είτε να διατηρεί αλλά και είτε να μεταβάλλει τις προτιμήσεις του αναφορικά με την πολιτισμική του ταυτότητα. Ο παραπάνω ορισμός επεκτείνεται από τον ίδιο, λέγοντας πως καθώς υπάρχει πληθώρα κατηγοριών με την αίσθηση του ανήκειν, τα άτομα χαρακτηρίζονται με παραπάνω από μία ταυτότητας τις οποίες επανεξετάζουν και επαναξιολογούν συχνά, δεν τις υιοθετούν παθητικά και εξετάζουν την αξία αλλά και τη λειτουργικότητα των ταυτοτήτων αυτών για τη ζωή τους (Γεωργονιάννης, 2008, σ. 40). Αυτό που ορίζουμε ως κοινωνική – πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι κάτι μεμονωμένο, συγκεκριμένο, μη εξελίξιμο και στατικό, αλλά κάτι το οποίο δημιουργείται με βάση το άτομο και το κοινωνικό του πλαίσιο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008, σ. 427).

Βάσει όσων είδαμε πιο πάνω, χαρακτηρίζουμε ως αναγκαία την ύπαρξη των διαφορετικών ταυτοτήτων, σε όποιο πλαίσιο κι αν αντιστοιχούν, είτε θρησκευτικό, είτε πολιτισμικό, είτε γλωσσικό, είτε εθνικό, δεδομένου ότι μέσω των διαφορετικών ταυτοτήτων, σε μια πολυποίκιλη κοινωνία, ερχόμαστε σε επαφή με πράγματα, έννοιες και κουλτούρες διαφορετικές από τις δικές μας.

Κάθε άνθρωπος έχει ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών - ατομικά χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν σε σχέση με τους υπόλοιπους πολίτες αλλά, συγχρόνως, συνδέονται στενά με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες στις οποίες εισέρχεται κατά τη διάρκεια του βίου του. Η έρευνα της Anne Campbell δείχνει ότι μερικοί άνθρωποι μπορούν να ταυτιστούν με πολλές ομάδες, να αλλάξουν τις

πολιτισμικές τους ταυτότητες καθώς αλλάζει το πολιτιστικό περιβάλλον και να αναπτύξουν τη δυνατότητα να μεταβαίνουν σε διαφορετικές πολιτιστικές περιοχές, χωρίς όμως να χάσουν την αίσθηση της προσωπικής τους ταυτότητας (Νικολάου, 2005, σ. 212). Φυσικά, τα άτομα που εισέρχονται σε μια ομάδα προσδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, διαφορετικές υποχρεώσεις, διαφορετικές αξίες και καθήκοντα, τα οποία μαζί αλλάζουν την έννοια της ταυτότητας.

Ειδικά, οι ταυτότητες των ατόμων διαμορφώνονται με βάση κάποιους αμετάβλητους ή σταθερούς όρους που αφορούν τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και τον εσωτερικό του κόσμο. Όσον αφορά αυτό που καλούμε συλλογική ταυτότητα, αυτή καθορίζεται με βάση την επαφή του ατόμου με τα μέλη μιας ή και επιπλέον κοινωνικών οργανώσεων, καθώς και τις οργανωτικές απαιτήσεις και καταστάσεις κάθε κοινωνικού συστήματος μαζί με κύκλο συγγενών, φυλή, εθνότητα, επαγγελματική οργάνωση, θρησκευτικές ομάδες, πολιτικά κόμματα ή ολόκληρη την ανθρωπότητα (Ιντζεσίλογλου, 1999, σ. 178).

Η ιδιωτική ταυτότητα κάποιου είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό της εμφάνισής του ή της προσωπικότητάς του που τον κάνει να ξεχωρίζει από τους γείτονές του. Ωστόσο, η συλλογική ταυτότητα συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή των ανθρώπων σε ποικίλους κοινωνικούς δεσμούς και υποομάδες. Κατά συνέπεια, μπορεί να ονομαστεί κοινωνική ταυτότητα με βάση τη θέση και το κίνητρο του κάθε κοινωνικού δεσμού. Για παράδειγμα, η επιλογή της εθνικότητας, της πίστης και των κοινωνικοπολιτικών εννοιών αποτελούν τον κοινωνικό προσδιορισμό των κοινωνικών υποκειμένων. Για τον Anselm Strauss, η ιδιωτική ταυτότητα και η κοινωνική ταυτότητα συνδέονται στενά, καθώς η προσωπική ταυτότητα περιλαμβάνει την πλήρη ύπαρξη ενός ατόμου στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα, την προσωπική και κοινωνική ύπαρξη (Γκότοβος, 2002, σ. 146).

Γενικά, οι ταυτότητες είναι ευέλικτες και εύπλαστες επειδή δεν ορίζονται σε μια συγκεκριμένη ηλικία, αλλά μπορούν να αλλάξουν καθώς το άτομο αναπτύσσεται και τις συνθήκες κοινωνικοποίησης στις οποίες συμμετέχει (Jeckins, 2007, σ.108). Οι συλλογικές ταυτότητες, όπως όλες οι κοινωνικές ταυτότητες, είναι αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων ταυτοτήτων αντίθετου φύλου και εαυτού (Γκότοβος, ό.π., σ. 111). Η πρωταρχική συλλογική ταυτότητα στην οποία ανήκει κάθε άτομο, αλλά που διαφέρει στο ότι για κάθε εθνική ομάδα μπορεί να αντιπροσωπεύει ποικίλες ιδιότητες

αλλά και αντιλήψεις, είναι μία ομάδα συγγένειας που δημιουργεί ομοιότητες με άλλους συγγενείς όσον αφορά τη γενιά και την εθνικότητα. Κατέχει σημαντική θέση. Σε ατομική εμπειρία και έντονα επηρεασμένη από τη συλλογική τριβή «εμείς»-«αυτοί» ομοιότητες και διαφορές. Ωστόσο, η συγγένεια και η φυλή δεν είναι απαραίτητα οι πρωταρχικοί ορισμοί της ταυτότητας, καθώς φαίνεται να είναι πιο διαπραγματεύσιμοι και ευέλικτοι από τις ανθρώπινες ιδιότητες και το φύλο (Jeckins, ό.π., σ. 112). Βλέπουμε λοιπόν πως η ατομική ταυτότητα του κάθε ατόμου χαρακτηρίζεται ως πιο σταθερή και μόνιμη, γιατί τα χαρακτηριστικά του προσώπου ενός ατόμου, όπως το φύλο, δύσκολα αλλάζουν, ενώ η κοινωνική ταυτότητα μπορεί να διακριθεί ή και να αλλάξει με την παραμονή ή τη μετακίνηση για κάποια μεγάλη χρονική περίοδο σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Για τον Erying Goffman η προσωπική ταυτότητα αφορά στη μοναδικότητα του θέματος, στο αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, στην αίσθηση του ταξιδιού στο χρόνο, στην αίσθηση ότι δεν είναι επαναλαμβανόμενο, στην αποκλειστικότητά του γεγονότος της ατομικής του ύπαρξης. Μάλλον, η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται «στο συλλογικό, το γεγονός ότι τα υποκείμενα ανήκουν σε κοινωνικές κατηγορίες, στοιχείο ενός περίπλοκου συστήματος ταξινομήσεων κοινωνικών ιδιοτήτων που δραστηριοποιούνται στην κοινωνία τους» (Γκότοβος, 2002, σ. 103). Γενικότερα, ο Έρικσον ήταν ένας από τους πρώτους θεωρητικούς ταυτότητας της δεκαετίας του 1950 και του 1960, που υποστήριζε ότι «οι διαδικασίες ταυτότητας λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα στον πυρήνα του ατόμου και στον πυρήνα της κουλτούρας της κοινότητας στην οποία ανήκει» (Δραγώνα, 2003, σελ. 20).

Οδηγηθήκαμε στη διαπίστωση ότι επειδή οι σημερινές ελληνικές αίθουσες διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμική ποικιλομορφία, αναμένεται ένα ευρύ φάσμα ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Η προσωπική ταυτότητα του μαθητή είναι πιθανό να διαφέρει από τον μαθητή στο διπλανό τραπέζι. Μια μεγαλύτερη δυσκολία, ωστόσο, έγκειται στη διαφοροποίηση των κοινωνικών ταυτοτήτων, ειδικά όταν πρόκειται για προβαλλόμενες ταυτότητες. Η απόσταση μεταξύ της «ξένης» ταυτότητας του φοιτητή και των προσδοκιών της κοινωνίας του δημιουργεί φυσικά σύγχυση για τους «διαφορετικούς» φοιτητές, οι οποίοι, ως εκ τούτου, απομονώνονται και επιβαρύνονται σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ισότητα και αλληλεγγύη. Το σύστημα εκπαίδευσης της Ελλάδας φαίνεται πως προβάλλει την ομοιογένεια

αναφορικά με τον πολιτισμό αλλά και την ιστορική συνέχεια έτσι ώστε να οικοδομήσει έναν αμετάβλητο εθνικό εαυτό, σκοπός του οποίου είναι να διαιωνίζει και να διατηρεί άρρηκτα τις ίδιες αμετάβλητες πολιτιστικές ταυτότητες με τα αρχαία χρόνια, προβάλλοντας έτσι το ήθος του δυτικού πολιτισμού (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008, σ. 427).

Τέλος, για να κατανοήσουμε τη σημασία των διαφορετικών ταυτοτήτων στη σύγχρονη κοινωνία, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι, στη θεωρία του για την κοινωνία, ο Mead δηλώνει ότι «το μυαλό, ο εαυτός και η κοινωνία» δεν είναι διαφορετικά είδη πραγμάτων. «Η κοινωνία είναι μια σχέση μεταξύ ατόμων, έξω από την οποία τα άτομα δεν μπορούν να υπάρξουν. Χωρίς σχέσεις, δεν υπάρχει ανθρώπινο μυαλό και ατομικότητα.» Ο Mead θεωρεί πως η ατομικότητα είναι εγγενώς διαδραστική, που αναδύεται μέσω αμφίδρομων σχέσεων. Το «εγώ» και το «εγώ» που λαμβάνουν χώρα στο κεφάλι ενός ατόμου και η ταυτότητα είναι το θεμέλιο των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ενός ατόμου. Επιπλέον, έχει καταγραφεί ότι κάθε ομάδα κατασκευάζει τη δική της ταυτότητα μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ «εαυτού» και «άλλου» και πως κατά μία έννοια, δεν υπάρχει φυσική, πραγματική ή δεδομένη ταυτότητα. Από την άλλη, υπάρχει ένας αγώνας για ταυτότητα και κυριαρχία" (Jenkins, ό.π., σσ. 17-78).

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση, και ιδιαίτερα η πολυπολιτισμικότητα, σημαίνει κάτι περισσότερο από σεβασμό για τις ταυτότητες των άλλων, και η αποκλειστική καθήλωση των ταυτοτήτων μπορεί να αποσπάσει την προσοχή από τις οικονομικές και πολιτικές ανισότητες και την πολιτική της αναδιανομής. Ένας βασικός σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης είναι να υποθέσει πάντα ότι οι άνθρωποι συμβολίζουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις δεσμεύσεις της ταυτότητάς τους (Gewirtz & Cribb, ό.π. σελ. 165). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ταυτότητα επαναπροσδιορίζεται μέσω του διαλόγου και ο δημοκρατικός διάλογος είναι απλούστερος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που σέβεται τους άλλους. Αν όλοι βλέπουμε στον εαυτό μας πολλαπλές και αντιφατικές επιρροές, μικτές και ετερογενείς επιρροές, τότε οι στάσεις μας απέναντι στην «εξαίρεση» και στον άλλο μπορεί επίσης να ανταλλάσσονται (Δραγώνα, 2003, σ. 28).

## 4.2 Συμπεράσματα

Οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών είναι ένα χαρακτηριστικό – κλειδί που θα έπρεπε να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν καθώς στόχος μιας πολιτισμικά έτερης σχολικής αίθουσας δεν είναι η απαλοιφή των ταυτοτήτων αυτών, αλλά η χρησιμοποίησή τους ως κινητήρια δύναμη για την εκπαίδευση των μαθητών. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε διαχειριστούν σωστά τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών, τότε μπορούν να διαχειρίζονται με επιτυχία και τη διαφορετικότητα στις τάξεις τους.

## 5. Δικαιώματα του Παιδιού

Καθώς στη Διπλωματική μας εργασία εξετάζεται σε μεγάλο βαθμό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατά συνέπεια, η εκπαίδευση σε πολιτισμικά έτερους μαθητές, χρειάζεται να εξηγήσουμε το γιατί. Όλα τα παιδιά βάσει της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως πολιτισμικών καταβολών, οικονομικών κριτηρίων, μορφωτικού επιπέδου των γονέων, σεξουαλικών προτιμήσεων κ.ά. Το να στερείται ένα παιδί της μόρφωσης λόγω μη ετοιμότητας είτε του κράτους να αντεπεξέλθει στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας είτε των εκπαιδευτικών, αποτελεί παραβίαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα πιο σημαντικά σημεία της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και κυρίως σε αυτά τα οποία αφορούν το ζήτημα της εκπαίδευσης.

### 5.1 Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, υπογράφηκε το 1989 από τα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών και έχει ως σκοπό να ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών έτσι ώστε να προστατεύουν και να προάγουν τα δικαιώματα του παιδιού. Το 1992 θεσμοθετήθηκε και στην Ελλάδα με τον νόμο 2101/92. Η Σύμβαση αυτή εμπεριέχει τρεις εκτενείς κατηγορίες δικαιωμάτων που εμπεριέχουν την προστασία, τις παροχές και τη συμμετοχή.

Επιγραμματικά, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού εμπεριέχει ορισμένα από τα παρακάτω Δικαιώματα.

Όλα τα παιδιά είναι ισόνομα και πρέπει να προστατεύονται από διακρίσεις που βασίζονται κυρίως στη φυλή, το χρώμα, τη συνουσία, τη γλώσσα, την πίστη, τον τόπο εκκίνησης, τις πεποιθήσεις, το νομικό καθεστώς των ίδιων ή των μελών της οικογένειάς τους. Κατά συνέπεια, μια διάκριση ως προς την εκπαίδευση που λαμβάνει κάποιο παιδί εξαιτίας της πολιτισμικής διαφοράς που το διέπει είναι απαγορευτική. Το να επιτυγχάνονται για ένα παιδί οι καλύτερες επιδιώξεις σε όλα τα θέματα που το αφορούν, είναι κομμάτι ζωτικής σημασίας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν σε όλες τις πτυχές της ζωής του, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Άλλωστε, βάσει της σύμβασης τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως δεξιοτήτων, ομιλούμενης γλώσσας, κοινωνικών καταβολών, ειδικών δεξιοτήτων. Ακόμη, σύμφωνα με τη Σύμβαση, το κράτος και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε ετοιμότητα

και να λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα έτσι ώστε τα παιδιά να μην υφίστανται εκπαιδευτικές διακρίσεις, να εκκινούν και να μη διακόπτουν το σχολείο, να είναι σε θέση να το ολοκληρώνουν, και συνάμα, ο χώρος του σχολείου να αποτελεί ένα μέρος όπου το κάθε παιδί να μπορεί να αναπτύσσει τόσο τις ικανότητές του όσο και την προσωπικότητά του.

## 5.2 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό πως η μη τήρηση των παραπάνω, η μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και του κράτους να διαχειριστούν μια πολιτισμικά έτερη σχολική τάξη και πολιτισμικά έτερους μαθητές οδηγεί σε κατώτερης ποιότητας εκπαίδευση προς τους μαθητές αυτούς, γεγονός που συνεπάγεται παραβίαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού.



*Μαριάννα Σκιαδαρέση, «Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας για την  
ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους»*

## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

## 6. Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα εργασία ακολουθούμε μεθοδολογία που ανήκει στην ποσοτική προσέγγιση και χρησιμοποιούμε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο (Shermann & Webb, 2005).

Το ερωτηματολόγιο εστιάζει σε ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, το δεύτερο μέρος ασχολείται με ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις των δασκάλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πολιτισμική διαφορετικότητα, το τρίτο μέρος ασχολείται με ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των δασκάλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στις τάξεις τους και το τέταρτο μέρος πραγματεύεται ερωτήματα που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πολιτισμική ποικιλομορφία. Μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο είναι αυτο-συμπληρούμενο, δηλαδή οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μόνοι τους τις απαντήσεις και ανώνυμα, γεγονός που ενθάρρυνε τη συμμετοχή και την ειλικρίνεια των ερωτώμενων (Robson, 2010, σσ. 275-288). Ακόμη, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής Googledocs (φόρμες Google) στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις (e-mails) των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας. Έπειτα, ήρθαμε σε επικοινωνία μέσω τηλεφώνου με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι διευθυντές το προώθησαν στους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις είναι σαφείς και κατανοητές. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από κείμενο (memo), το οποίο δίνει πληροφορίες στους συμμετέχοντες για την έρευνα που διεξάγεται.

Το δείγμα μας αποτελείται από μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι τοποθετημένοι σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας στο χρονικό διάστημα που έχουμε ορίσει. Η ομάδα των εκπαιδευτικών που κλήθηκε να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο της έρευνας επιλέχθηκε με τη διαδικασία της βολικής δειγματοληψίας (convenience

sampling) σε συνδυασμό με τη δειγματοληψία – χιονοστιβάδα (snowball sampling), καθώς οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη, ενώ τους ζητήθηκε να αναφέρουν και άλλα άτομα τα οποία ήταν σε θέση να γίνουν μέλη του δείγματος (Cresswell, 2016, σ. 146).

Η ποσοτική έρευνα με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων επιλέχθηκε, διότι, ως μέθοδος, είναι εύκολα διαχειρίσιμη και αποτελεσματική για την υποστήριξη ή απόρριψη των ερευνητικών ερωτημάτων αφού μπορεί εύκολα να αναπαραχθεί και να συμπληρωθεί από ικανό αριθμό επισκεπτών ώστε μέσω της στατιστικής ανάλυσης να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ομαδοποιημένες ερωτήσεις και ερωτήσεις κλειστών απαντήσεων με τη χρήση κλίμακας Likert, έτσι ώστε οι ερωτώμενοι να μην δυσκολεύονται κατά τη διαδικασία απάντησης, αφού δεν απαιτείται να εισάγουν οι ίδιοι γραπτώς τις απαντήσεις,

### **6.1 Βήμα 1<sup>ο</sup>: ορισμός πληθυσμού**

Ο πληθυσμός που μας αφορά είναι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

### **6.2 Βήμα 2<sup>ο</sup>: προσδιορισμός πλαισίου δείγματος**

Το πλαίσιο της έρευνάς μας που έχουμε θέσει ως δειγματοληπτικό πλαίσιο, δεν εμπεριέχει το πλήρες πληθυσμιακό σύνολο και είναι περιορισμένο, δεδομένου ότι δεν γνωρίζουμε όλους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ελλάδα. Κατά συνέπεια, θα χρησιμοποιηθεί μία μερίδα αυτών, η οποία θα καθοριστεί μετέπειτα, στον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος.

### **6.3 Βήμα 3<sup>ο</sup>: επιλογή μεθόδου διεξαγωγής δειγματοληψίας**

Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε δείγματα μη πιθανοτήτων, έτσι ώστε η πιθανότητα να επιλεγεί ένα άτομο είναι άγνωστη. Επιπλέον, θεωρήσαμε ότι η ύπαρξη μιας ποσόστωσης δειγμάτων θα βοηθούσε την έρευνά μας, ώστε οι ερευνητές να μπορούν να προσδιορίσουν συγκεκριμένα αναμενόμενα ποσοστά διαφορετικών κατηγοριών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη μελέτη. Είναι επίσης χρήσιμο να συνδυαστεί αυτό με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, όπου οι ερωτηθέντες καλούνται να συστήσουν άλλους που μπορούν να συμμετάσχουν για να καλύψουν το μέγεθος του δείγματος.

#### **6.4 Βήμα 4<sup>ο</sup>: καθορισμός μεγέθους του δείγματος**

Χρησιμοποιώντας τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, θέλαμε οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας να καλύψουν πλήρως ένα μέγεθος δείγματος 45 για να μειωθεί το δειγματοληπτικό σφάλμα.

#### **6.5 Βήμα 5<sup>ο</sup>: συλλογή στοιχείων – εκτέλεση**

Σε αυτό το σημείο, αποφασίσαμε να συλλέξουμε τα δεδομένα που απαιτούνται για τη μελέτη μας με δύο διαφορετικούς τρόπους. Επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τους διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων της Δυτικής Ελλάδας και συγκεκριμένα των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας, τους ενημερώσαμε για το ερωτηματολόγιο και τους το στείλαμε ηλεκτρονικά. Ζητήσαμε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς που το ολοκλήρωσαν να το προωθήσουν σε άλλους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρειά μας και δεν αντιμετωπίσαμε κανένα πρόβλημα κατά τη διαδικασία συλλογής απαντήσεων.

#### **6.6 Διανομή ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιό μας διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, αφού πρώτα υπήρξε τηλεφωνική συνεννόηση με τους διευθυντές των Γυμνασίων και των Λυκείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και συγκεκριμένα των Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας και Ηλείας.

#### **6.7 Διαδικασία συλλογής δειγμάτων και δειγματοληπτικός έλεγχος**

Κατά τη διαδικασία της συλλογής των απαντήσεων, δεν αντιμετωπίσαμε κανένα πρόβλημα. Η μέθοδος διανομής του ερωτηματολογίου και επιλογής δείγματος ταιριάζει καλύτερα στο είδος της έρευνας που διεξάγουμε. Αντίστοιχα, δεν εντοπίσαμε σφάλματα κατά τη φάση ελέγχου του δείγματος όπου ελέγξαμε τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν. Έτσι, αυτό το στάδιο της διαδικασίας ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

#### **6.8 Στατιστική ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο**

Σε αυτό το σημείο, καθώς η δειγματοληψία δεν έδειξε σφάλματα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου μας, θα πραγματοποιήσουμε στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν με δειγματοληψία.

## 6.9 Επιλογή στατιστικού προγράμματος

Επομένως, για να μπορούμε να κάνουμε την ανάλυση εύκολα και με ακρίβεια, επιλέξαμε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics, στο οποίο παραθέσαμε όλες τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις τους για κάθε ερωτηματολόγιο.

## 7. Αποτελέσματα Έρευνας

### 7.1 Στατιστικά Στοιχεία

Μελετώντας το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, έχουν προκύψει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον όρο πολιτισμική ετερότητα;
- 2) Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι έχουν την ετοιμότητα να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους;
- 3) Πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους;
- 4) Σχετίζεται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών τους και την εκπαιδευτική εμπειρία τους;
- 5) Πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει την ετοιμότητά τους στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους;

### Συλλογή Δεδομένων

Προβήκαμε στη συλλογή δεδομένων της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας έχοντας ως μέσω συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο το οποίο κινούνταν γύρω από 4 άξονες:

Α άξονας ερωτηματολογίου: Δημογραφικά στοιχεία.

Β άξονας ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα.

Γ άξονας ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους.

Δ άξονας ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.

## Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Δεδομένου ότι η έρευνα που κάναμε ήταν ποσοτική, κριτήριο φερεγγυότητας και αξιολόγησης ήταν η αυθεντικότητα που την διέπει (Bryman, 2017). Όσον αφορά τη φερεγγυότητα, πραγματοποιήσαμε πιλοτική έρευνα το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεδομένου ότι η έρευνα που διεξήγαμε ήταν ηλεκτρονική, η διεύθυνση IP και η χρονική σήμανση στην απάντηση κάθε ερωτώμενου μας διασφαλίζουν τα δέοντα.

## Ανάλυση Δεδομένων

Η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτή της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ως μέθοδος η θεματική ανάλυση «συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων», κατά τα οποία ο ερευνητής μπορεί να «αποκτήσει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες», όπως και να «ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του» (Τσιώλης, 2017).

## 7.2 Αποτελέσματα έρευνας

Για να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο 6, προβήκαμε σε μία ηλεκτρονική έρευνα. Η πλήρης μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιγράφεται αναλυτικά στο έκτο κεφάλαιο. Η έρευνα διήρκεσε έναν μήνα και οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν σαράντα πέντε (45). Παρακάτω, βλέπουμε τα διαγράμματα από τις απαντήσεις της έρευνας.

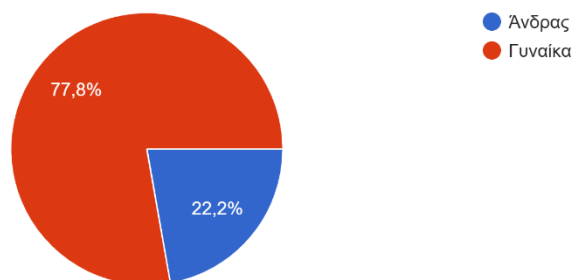
### 7.2.1 Θεματικός Άξονας Α: Δημογραφικά στοιχεία

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδ	10	22,2	22,2	22,2
	Γυν	35	77,8	77,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Εικόνα 1 Πίνακας Συχνότητων Φύλου

## 1. Φύλο

45 απαντήσεις



Πίνακας 1 Α Άξονας, ερώτηση 1

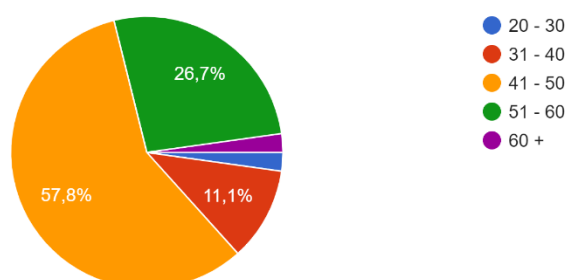
Το 77,8% των ερωτηθέντων είναι γυναίκες και το 22.2% είναι άντρες.

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 - 30	1	2,2	2,2	2,2
	31 - 40	5	11,1	11,1	13,3
	41 - 50	26	57,8	57,8	71,1
	51 - 60	12	26,7	26,7	97,8
	60 +	1	2,2	2,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Εικόνα 2 Πίνακας Συχνότητων Ηλικίας

## 2. Ηλικία

45 απαντήσεις



Πίνακας 2Α Άξονας, Ερώτηση 2

Το 57,8% των ερωτηθέντων ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 41-50, το 26,7% στην ηλικιακή κατηγορία 51-60, το 2,2% στην ηλικιακή κατηγορία 60 και άνω και το 2,2% στην ηλικιακή κατηγορία 20-30.



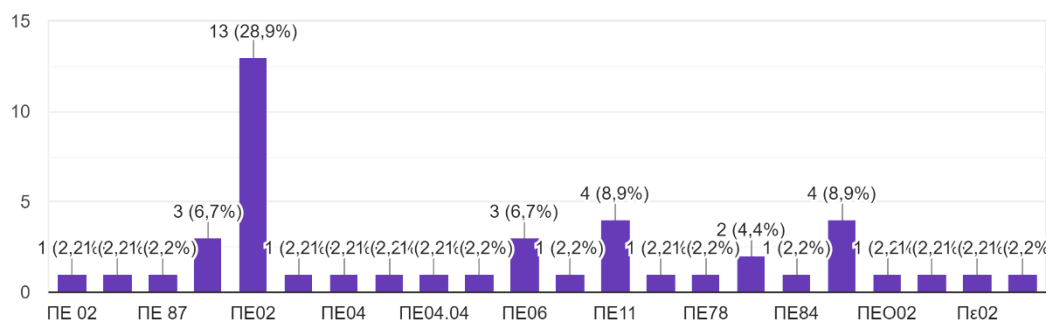
### Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ 02	1	2,2	2,2	2,2
	ΠΕ 78	1	2,2	2,2	4,4
	ΠΕ 87	1	2,2	2,2	6,7
	ΠΕ01	3	6,7	6,7	13,3
	Πε02	1	2,2	2,2	15,6
	Πε02	1	2,2	2,2	17,8
	ΠΕ02	13	28,9	28,9	46,7
	ΠΕ03	1	2,2	2,2	48,9
	ΠΕ04	1	2,2	2,2	51,1
	ΠΕ04-02	1	2,2	2,2	53,3
	ΠΕ04.04	1	2,2	2,2	55,6
	ΠΕ05	1	2,2	2,2	57,8
	ΠΕ06	3	6,7	6,7	64,4
	ΠΕ07	1	2,2	2,2	66,7
	ΠΕ11	4	8,9	8,9	75,6
	ΠΕ70	1	2,2	2,2	77,8
	ΠΕ78	1	2,2	2,2	80,0
	ΠΕ81	2	4,4	4,4	84,4
	ΠΕ84	1	2,2	2,2	86,7
	ΠΕ86	4	8,9	8,9	95,6
	ΠΕ002	1	2,2	2,2	97,8
	ΠΕ06	1	2,2	2,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Εικόνα 3 Πίνακας Συχνότητων Ειδικότητας

### 3. Ειδικότητα (Γράψτε το λεκτικό της ειδικότητάς σας: π.χ. ΠΕ01)

45 απαντήσεις



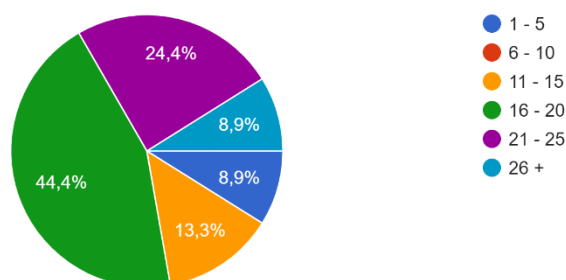
Πίνακας 3 Α Αξονας, Ερώτηση 3

Οι ερωτηθέντες είναι ποικίλων ειδικοτήτων με κυρίαρχες την ΠΕ02 – Φιλολόγων σε ποσοστό 28,9%, την ΠΕ86 - Πληροφορικής σε ποσοστό 8,9% και την ΠΕ11 – Φυσικής Αγωγής σε ποσοστό 8,9%.

Έτη_Εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 - 5	4	8,9	8,9	8,9
	11 - 15	6	13,3	13,3	22,2
	16 - 20	20	44,4	44,4	66,7
	21 - 25	11	24,4	24,4	91,1
	26 +	4	8,9	8,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Εικόνα 4 Πίνακας Συχνοτήτων Ετών προϋπηρεσίας

#### 4. Έτη υπηρεσίας 45 απαντήσεις



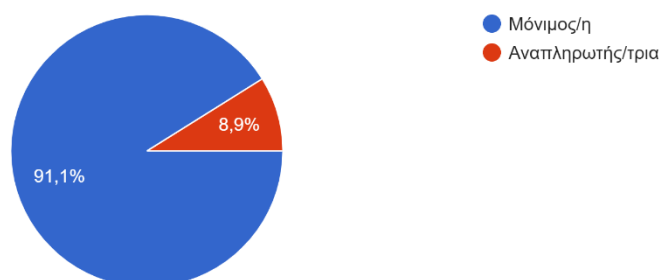
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 44,4% διαθέτει 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας.

Σχέση_Εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρω	4	8,9	8,9	8,9
	Μόνιμος/η	41	91,1	91,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Εικόνα 5 Πίνακας Συχνοτήτων Σχέσης Εργασίας

## 5. Σχέση Εργασίας

45 απαντήσεις



Πίνακας 4 Α Αξονας, Ερώτηση 5

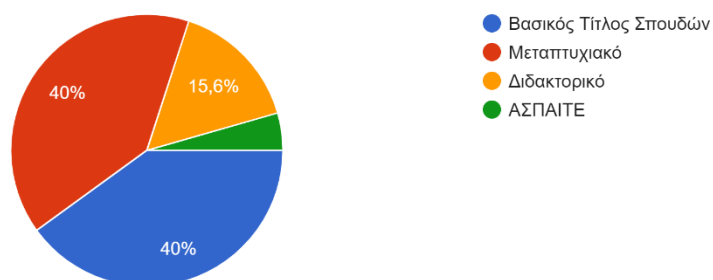
Το 91,1% των ερωτηθέντων μας είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Επίπεδο_Σπουδών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΣΠΑΙΤΕ	2	4,4	4,4	4,4
	Βασικός Τίτλος	18	40,0	40,0	44,4
	Διδακτορικό	7	15,6	15,6	60,0
	Μεταπτυχιακό	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Εικόνα 6 Πίνακας Συχνότητας Επιπέδου Εκπαίδευσης

## 6. Επίπεδο Εκπαίδευσης

45 απαντήσεις



Πίνακας 5 Α Αξονας, Ερώτηση 6

Το 40% των ερωτηθέντων διαθέτει μεταπτυχιακό, το 40% τον βασικό τίτλο σπουδών, το 15,6% διδακτορικό και το 4,4% ΑΣΠΑΙΤΕ.

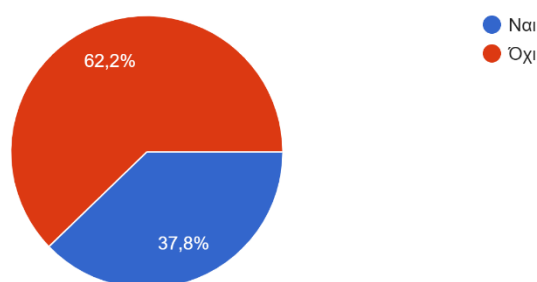
### Επιμόρφωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	17	37,8	37,8	37,8
	Όχι	28	62,2	62,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Εικόνα 7 Πίνακας Συχνοτήτων Επιμόρφωσης σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

#### 7. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

45 απαντήσεις



Πίνακας 6 Α Άξονας, Ερώτηση 7

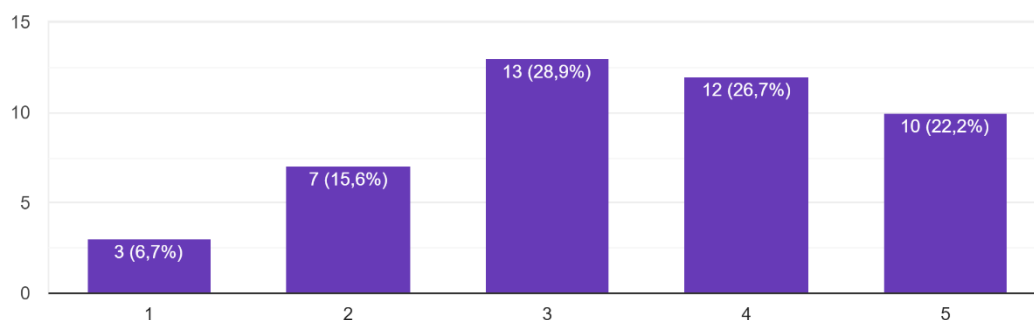
Το 62,2% των ερωτηθέντων δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

#### 7.2.2 Θεματικός Άξονας Β: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα.

Μέσω του ερωτηματολογίου έγινε δυνατό να διερευνηθούν κάποιες απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αντίληψή τους ως προς την πολιτισμική ετερότητα

1. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με τον όρο "πολιτισμική ετερότητα";

45 απαντήσεις

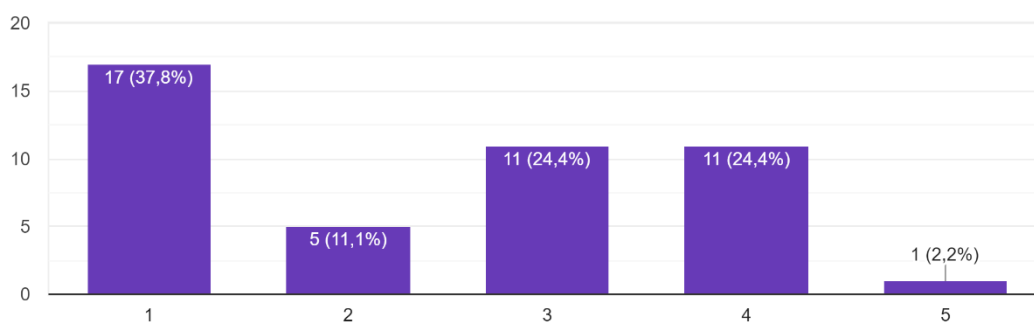


Πίνακας 7 Β Άξονας, Ερώτηση 1

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω σχεδιάγραμμα, το 6,7% των ερωτώμενων δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι με τον όρο «πολιτισμική ετερότητα», το 15% είναι λίγο εξοικειωμένο, το 28% είναι αρκετά, το 26,7% είναι πολύ και το 22,2% είναι πάρα πολύ εξοικειωμένοι με τον όρο. Τα παραπάνω ποσοστά μας υποδεικνύουν πως υπάρχει μία σχετικά καλή εξοικείωση με την έννοια του όρου καθώς το 77,8% των ερωτηθέντων βρίσκονται στη θέση τρία και πάνω της κλίμακας Likert.

2. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

45 απαντήσεις

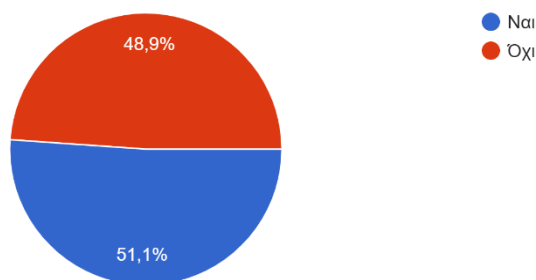


Πίνακας 8 Β Άξονας, Ερώτηση 2

Όπως προκύπτει από το παραπάνω σχεδιάγραμμα, το 47,9 % των ερωτηθέντων έχει λάβει από καθόλου έως πολύ λίγη επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα απογοητευτικό, καθώς προσεγγίζει το 50%, και συμπεραίνουμε πως σχεδόν οι μισοί εκ των ερωτηθέντων δεν έχουν λάβει

καμία επιμόρφωση για ένα τόσο σημαντικό και ευαίσθητο ζήτημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους.

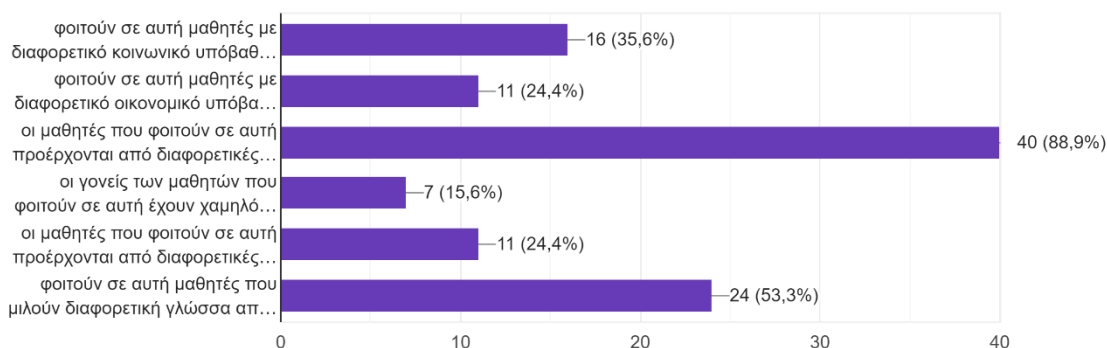
3. Έχετε ενημερωθεί για θέματα διαχείρισης μιας διαπολιτισμικής τάξης με δική σας πρωτοβουλία;  
45 απαντήσεις



Πίνακας 9 Β Άξονας, ερώτηση 3

Από την παραπάνω πίτα παρατηρούμε πως από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 51% έχει ενημερωθεί για θέματα διαχείρισης μιας διαπολιτισμικής τάξης με δική του πρωτοβουλία. Αυτό το ποσοστό δείχνει ότι δεν υπάρχει οργανωμένο σχέδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα διαχείρισης μιας διαπολιτισμικής τάξης από τους επίσημους φορείς της πολιτείας, με συνέπεια η αποτελεσματικότητα του μαθήματος σε μια πολιτισμικά ανομοιογενή τάξη να εξαρτάται από την ιδιωτική πληροφόρηση και πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού.

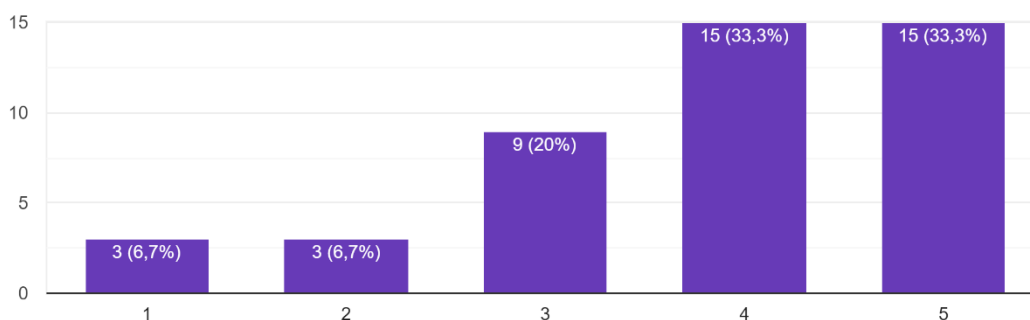
4. Για εσάς μια τάξη χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα όταν:  
45 απαντήσεις



Πίνακας 10 Β Άξονας, Ερώτηση 4

Στο παραπάνω σχεδιάγραμμα, βλέπουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το πότε χαρακτηρίζεται ως πολιτισμικά έτερη μία σχολική τάξη. Καθώς πρόκειται για μια ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων, βλέπουμε πως τα κριτήρια που έχουμε θέσει δεν είναι ίδιας βαρύτητας από όλους τους ερωτώμενους, παρά το γεγονός πως όλα χαρακτηρίζουν μια πολιτισμικά έτερη τάξη.

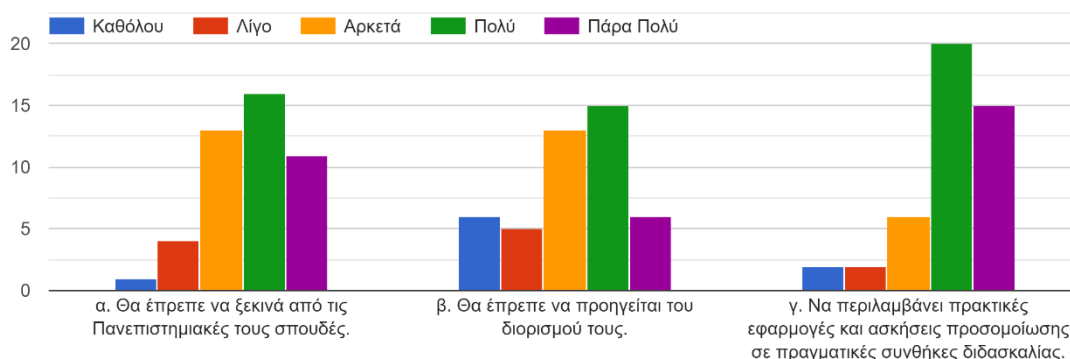
5. Θεωρώ ότι η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους επίσημους φορείς της πολιτείας θα ενισχύσει τις δεξιότητες των εκπαιδ...η της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους.  
45 απαντήσεις



Πίνακας 11 Β άξονας, Ερώτηση 5

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των ερωτώμενων με τη βοήθεια του παραπάνω σχεδιαγράμματος, βλέπουμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 86,6% (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) θεωρεί πως η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από επίσημους φορείς της πολιτείας αναφορικά με ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας θα βελτιστοποιήσει το έργο τους.

6. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

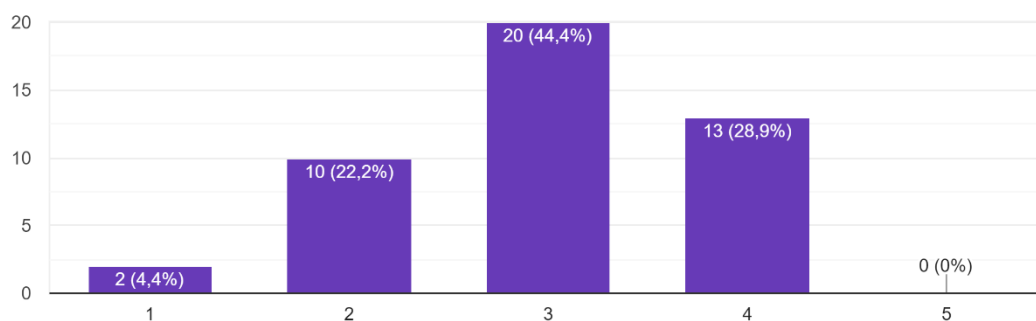


Πίνακας 12 Β Άξονας, Ερώτηση 6

Από το παραπάνω σχεδιάγραμμα, παρατηρούμε πως η γνώμη των ερωτηθέντων συγχέεται ελαφρώς. Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως θα έπρεπε να ξεκινά από τις πανεπιστημιακές σπουδές. Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, η πλειοψηφία θεωρεί πως θα έπρεπε να προηγείται του διορισμού της, αλλά υπάρχει και ένα ποσοστό των ερωτηθέντων, το 10% που θεωρεί πως δεν θα έπρεπε καθόλου ή ελάχιστα να προηγείται του διορισμού τους. Τέλος, αναφορικά με το τρίτο σκέλος της ερώτησης, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί σε μεγάλο βαθμό πως θα έπρεπε να περιλαμβάνονται πρακτικές εφαρμογές και ασκήσεις προσομοίωσης σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

7. Θεωρώ ότι ως εκπαιδευτικός διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιληφθώ τις ατομικές και μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών σε μια ανομοιογενή τάξη.

45 απαντήσεις

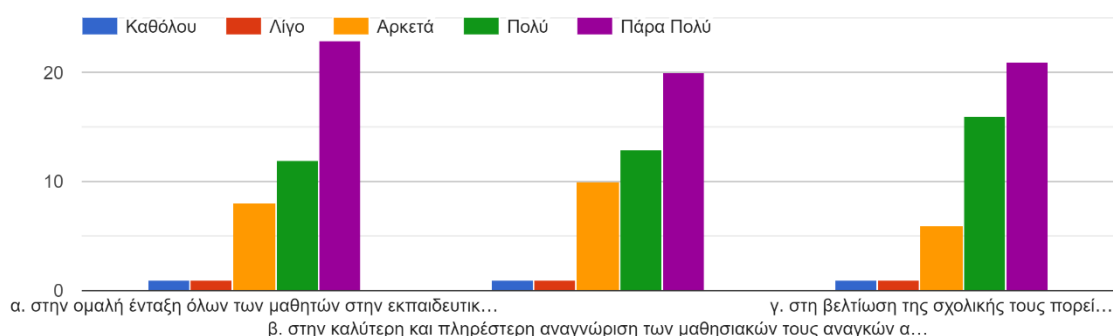


Πίνακας 13 Β Άξονας, Ερώτηση 7



Στην έβδομη ερώτηση βλέπουμε πως το 2,4% των ερωτηθέντων θεωρεί πως δεν διαθέτει καθόλου τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιληφθεί τις ατομικές και μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών σε μια ανομοιογενή τάξη, το 22,2% θεωρεί πως τις διαθέτει σε μικρό βαθμό, το 44,4% θεωρεί πως διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες αυτές, και το 28,9 θεωρεί πως τις διαθέτει σε μεγάλο βαθμό.

8. Θεωρώ ότι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές μιας ανομοιογενούς τάξης βοηθά:



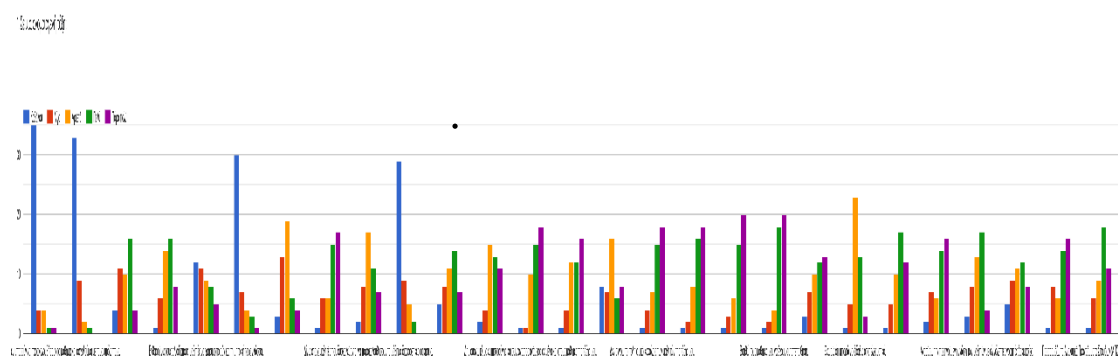
Πίνακας 14 Β Άξονας, Ερώτηση 8

Στην όγδοη ερώτηση αναφορικά με το αν και σε ποιους τομείς βοηθά η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στους μαθητές μιας ανομοιογενούς τάξης, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι επηρεάζει και βοηθά σε μεγάλο βαθμό την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αναγνώριση των μαθησιακών τους αναγκών και στη βελτίωση της σχολικής τους πορείας.

Όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον θεματικό άξονα, οι ίδιοι θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως είναι εξοικειωμένοι με τον όρο της πολιτισμικής ετερότητας. Ενώ όμως δηλώνουν εξοικείωση, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δεν έχει λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση ή κατάρτιση στην πολιτισμική ετερότητα. Η αντίφαση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί μάλλον είναι εξοικειωμένοι με τον όρο «πολιτισμική ετερότητα» ως άκουσμα παρά με τις αρχές που τον διέπουν. Από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία έχει επιμορφωθεί με δική της, ιδιωτική πρωτοβουλία, γεγονός ιδιαίτερα απογοητευτικό αν το δει κανείς από την πλευρά της κρατικής μέριμνας, αλλά και παράλληλα ενθαρρυντικό από την πλευρά της ατομικής ευθύνης,

καθώς μπορεί το κράτος να μην προβαίνει σε συντονισμένες ενέργειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά οι ίδιοι δεν μένουν άπραγοι. Η επιφανειακή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον όρο της πολιτισμικής ετερότητας είναι ιδιαίτερα ευδιάκριτη στην ερώτηση Β4, όπου όλες οι παρεχόμενες απαντήσεις είναι σωστές όσον αφορά τη σύνθεση μιας πολιτισμικά έτερης τάξης, αλλά πολλοί εκ των ερωτώμενων δεν επιλέγουν στις απαντήσεις τους όλες τις επιλογές που τους δίνονται. Ακόμη, οι ερωτηθέντες θεωρούν πως η επιμόρφωσή τους σε θέματα της πολιτισμικής ετερότητας θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική, αλλά διχάζονται αναφορικά με το πότε θα έπρεπε να ξεκινήσει. Παρά τις αντικρουόμενες απαντήσεις τους σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αισθάνεται αυτοπεποίθηση για τη διαχείριση μιας πολιτισμικά έτερης τάξης και πως μπορεί να αντιληφθεί και να αφουγκραστεί τις ανάγκες των πολιτισμικά έτερων μαθητών. Τέλος, οι ερωτηθέντες θεωρούν πως η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζει και βοηθά σε μεγάλο βαθμό την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αναγνώριση των μαθησιακών τους αναγκών και στη βελτίωση της σχολικής τους πορείας.

### 7.2.3 Άξονας Γ: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους.



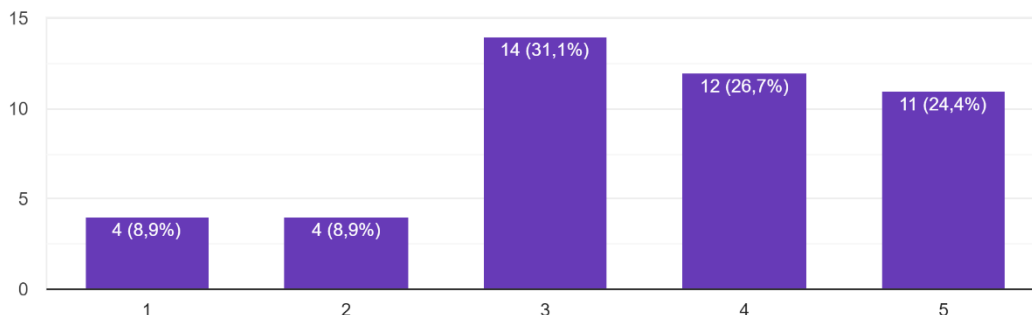
Πίνακας 15 Γ Άξονας, Ερώτηση 1

Η παραπάνω ερώτηση αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια ανομοιογενή σχολική αίθουσα. Παρέχονται ποικίλες στάσεις που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί τόσο με θετική παρακίνηση όσο και με τη χρήση μεθόδων όπως η αποστασιοποίηση από τους πολιτισμικά έτερους μαθητές. Ευτυχώς,

σε όλα τα παρεχόμενα κριτήρια, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει  
μορφές θετικής παρακίνησης.

2. Θεωρώ ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές  
να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

45 απαντήσεις

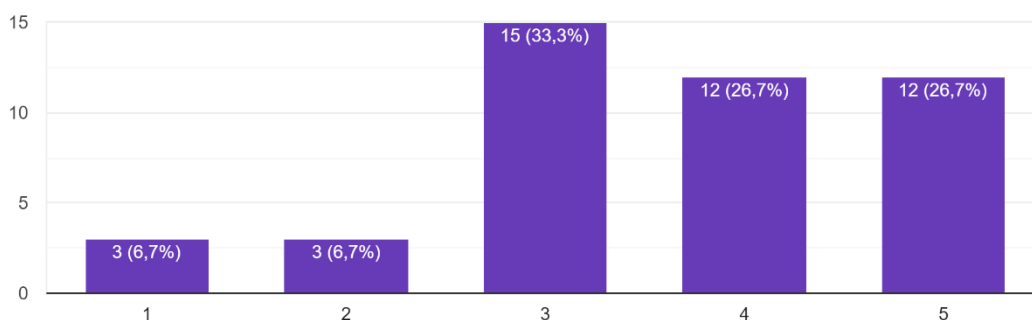


Πίνακας 16 Γ Άξονας, Ερώτηση 2

Στο παραπάνω σχήμα, παρατηρούμε πως το 82,2% (θέση 3 και άνω της κλίμακας  
Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί πως η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο  
μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό  
σύστημα από αρκετά έως πάρα πολύ.

3. Θεωρώ ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο οδηγεί τους μαθητές μειονοτικών  
ομάδων στη σχολική πρόοδο.

45 απαντήσεις

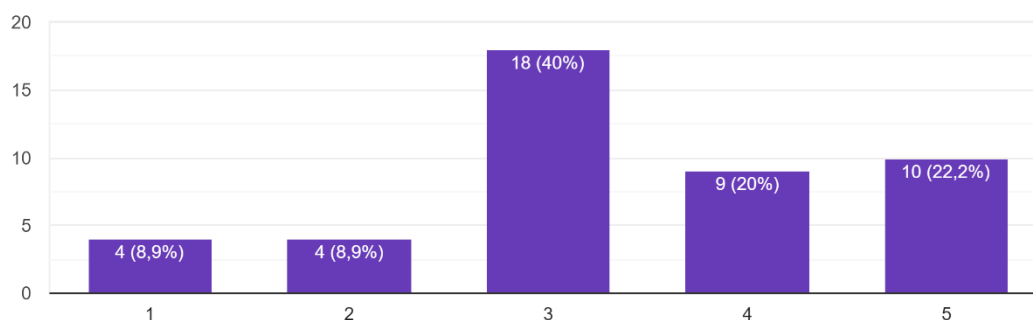


Πίνακας 17 Γ Άξονας, Ερώτηση 3

Το 86,7% (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί πως η  
εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο οδηγεί τους μαθητές μειονοτικών  
ομάδων στη σχολική πρόοδο από αρκετά έως πάρα πολύ.

4. Θεωρώ ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να μάθουν πιο εύκολα την ελληνική γλώσσα.

45 απαντήσεις



Πίνακας 18 Γ Άξονας, Ερώτηση 4

Το 82,2% (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί πως η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να μάθουν πιο εύκολα ελληνικά από αρκετά έως πάρα πολύ.

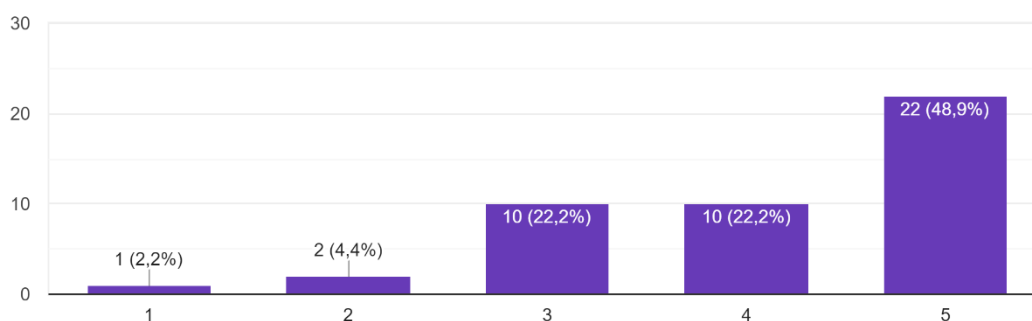
Όπως βλέπουμε, ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους. Στην αρχή, τους δίνεται μια ερώτηση αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε μια ανομοιογενή τάξη. Στις απαντήσεις που τους δίνονται ως επιλογές, καθώς η ερώτηση είναι κλειστού τύπου και πολλαπλών επιλογών, οι εκπαιδευτικοί έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε ποικίλες στάσεις που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν σε μια ανομοιογενή σχολική αίθουσα, θετικές όπως για παράδειγμα η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, το να λαμβάνονται υπόψιν οι πολιτισμικές διαφορές κ.ά, αλλά και αρνητικές όπως η απαγόρευση της χρήσης της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών, η περιθωριοποίηση των πολιτισμικά έτερων μαθητών, η πιστή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, μη λαμβάνοντας υπόψιν της διαφοροποιημένες ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Ευτυχώς, η πλειοψηφία των ερωτώμενων τάχθηκε υπέρ των θετικών στάσεων. Ακόμη, στον τρίτο άξονα ρωτάμε τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την μητρική γλώσσα των αλλόφωνων μαθητών και προς μεγάλη μας έκπληξη διαπιστώνουμε πως είναι θετικοί απέναντι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο σχολείο, καθώς πιστεύουν πως θα βοηθήσει στην πιο ομαλή τους ένταξη, στη σχολική πρόοδο και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οι παραπάνω απαντήσεις είναι εξαιρετικά ευοίωνες καθώς

αντιλαμβανόμαστε πως έχει παρέλθει η εποχή της πλήρους ομοιογένειας έτσι ώστε ένας αλλόφωνος μαθητής να μπορέσει να ενσωματωθεί στο σχολικό περιβάλλον αρχικά, και μετά στο κοινωνικό σύνολο. Γίνεται, ακόμη, αντιληπτό πως η διαφορετικότητα με οποιαδήποτε μορφή, ακόμα και γλωσσολογική, θα πρέπει να προσεγγίζεται με θετική σκέψη και ανοιχτό μυαλό, και να χρησιμοποιείται και αυτή ως μέσο εκπαίδευσης και όχι ως κάτι που πρέπει να ξεχαστεί, στοχεύοντας μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

#### **7.2.4 Άξονας Δ: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.**

1. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα με βοηθήσει στην πιο αποτελεσματική διαχείριση μιας τάξης με πολιτισμική ετερότητα.

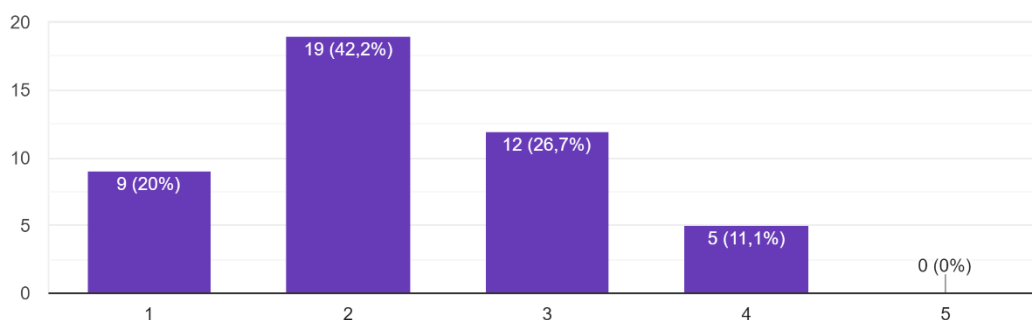
45 απαντήσεις



Πίνακας 19 Δ Άξονας, Ερώτηση 1

Το 93,3% (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί πως η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα βοηθήσει τους ίδιους από αρκετά έως πάρα πολύ σε μια πιο αποτελεσματική διαχείριση μιας τάξης με πολιτισμική ετερότητα.

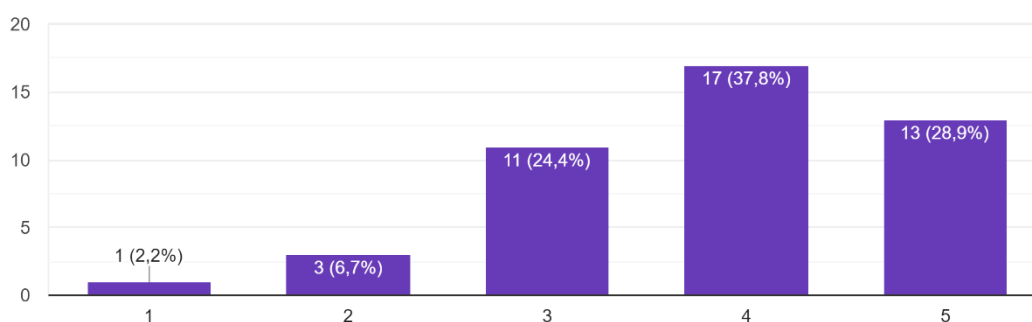
2. Θεωρώ ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι επαρκή για τη ...θήματος σε μια τάξη με πολιτισμική ετερότητα.  
45 απαντήσεις



Πίνακας 20 Δ Άξονας, Ερώτηση 2

Το 62,2% (θέση 1 και 2 στην κλίμακα Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων δεν είναι επαρκή για τη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος σε μια τάξη με πολιτισμική ετερότητα.

3. Θεωρώ ότι σεμινάρια που αφορούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική διαχείριση μιας τάξης με πολιτισμική ετερότητα.  
45 απαντήσεις

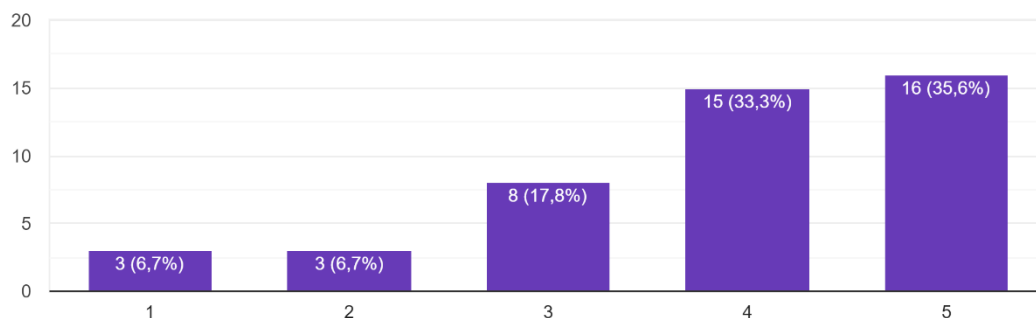


Πίνακας 21 Δ Άξονας, ερώτηση 3

Το 91,1% (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) των ερωτηθέντων θεωρούν πως τα σεμινάρια που αφορούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση είναι απαραίτητα σε μεγάλο βαθμό για την αποτελεσματική διαχείριση μιας τάξης με πολιτισμική ετερότητα.

4. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να ευνοεί τη διαφορετικότητα μέσω προγραμμάτων και σεμιναρίων.

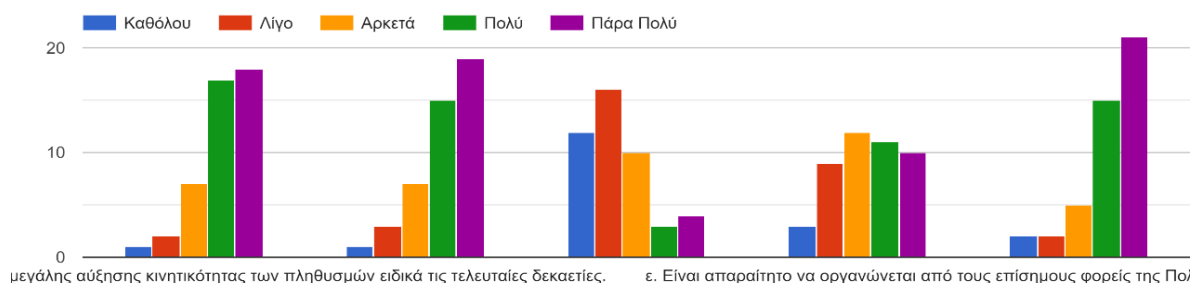
45 απαντήσεις



Πίνακας 22 Δ Άξονας, Ερώτηση 4

Το 86,7% (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται, σε μεγάλο βαθμό να ευνοεί τη διαφορετικότητα μέσω των προγραμμάτων και των σεμιναρίων.

5. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



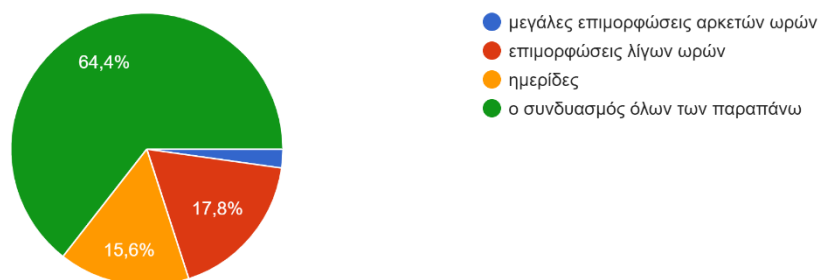
Πίνακας 23 Δ Άξονας, Ερώτηση 5

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πως είναι απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό λόγω της μεγάλης αύξησης κινητικότητας των πληθυσμών ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει μεγάλος φόβος επιβάρυνσης στο ήδη «φορτωμένο» πρόγραμμα των εκπαιδευτικών προκαλώντας σύγχυση στη διεξαγωγή του μαθήματος, είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται κάθε χρόνο, ώστε οι

εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τα νέα κάθε φορά δεδομένα και πως είναι  
απαραίτητο να οργανώνεται από τους επίσημους φορείς της Πολιτείας, όπως είναι το  
Υ.ΠΑΙ.Θ. και το Ι.Ε.Π.

6. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα  
πρέπει να είναι διαβαθμισμένη σε:

45 απαντήσεις

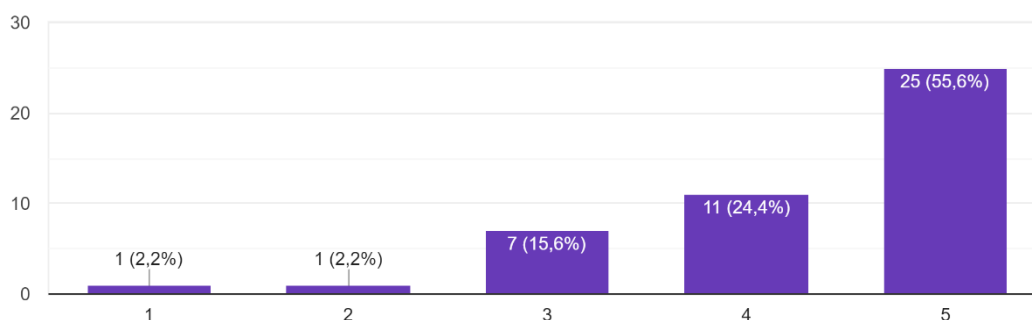


Πίνακας 24 Δ Άξονας, Ερώτηση 6

Όπως παρατηρείται και από την παραπάνω πίτα, η συντριπτική πλειοψηφία των  
εκπαιδευτικών σε ποσοστό 64,4% θεωρεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε  
θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς  
συνδυαστικά αποτελούμενη από μεγάλες επιμορφώσεις αρκετών ωρών, από  
επιμορφώσεις λίγων ωρών και από ημερίδες.

7. Θεωρώ ότι χρειάζεται να ενημερώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο ή τον φορέα  
που υπηρετούν για τη διεξαγωγή επιμορφώσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

45 απαντήσεις



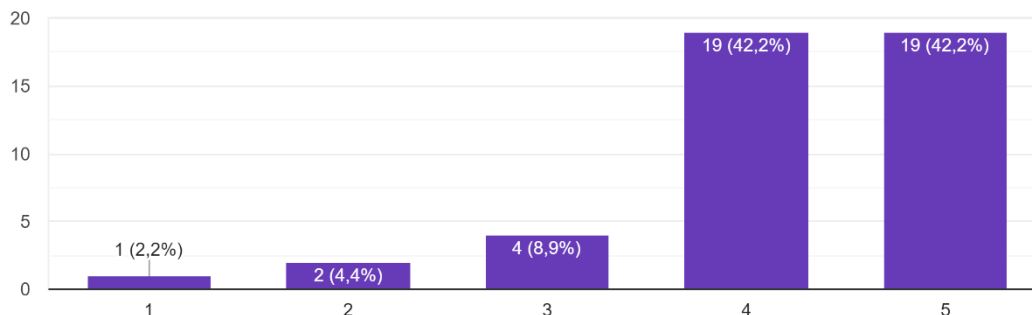
Πίνακας 25 Δ Άξονας, Ερώτηση 7

Το 95,6 (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί σε μεγάλο έως  
πολύ μεγάλο βαθμό πως χρειάζεται να ενημερώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί από το



σχολείο ή τον φορέα που υπηρετούν για τη διεξαγωγή επιμορφώσεων σε θέματα  
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

8. Θεωρώ ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις με θεματική τη διαπολιτισμική  
εκπαίδευση συμβάλει στην ετοιμότητά τους να δι...ύν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.  
45 απαντήσεις



Πίνακας 26 Δ Άξονας, Ερώτηση 8

Το 93,3% (θέση 3 και άνω της κλίμακας Likert) των ερωτηθέντων θεωρεί σε μεγάλο  
έως πολύ μεγάλο βαθμό πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις με  
θεματική τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλει στην ετοιμότητά τους να  
διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.

Στον τέταρτο και τελευταίο άξονα του ερωτηματολογίου μας, διερευνώνται οι  
αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της  
επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ετοιμότητά τους να  
διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους. Στην αρχή, βλέπουμε πως  
οι ερωτώμενοι κατανοούν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και αντιλαμβάνονται πως  
η επιμόρφωση θα τους βοηθήσει στη διαχείριση μιας σχολικής αίθουσας που  
χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα. Ακόμη, διακρίνουμε την απογοήτευση  
των ερωτώμενων από την αντιμετώπιση του Υπουργείου Παιδείας καθώς θεωρούν πως  
το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά και οι οδηγίες διδασκαλίας του Υπουργείου  
δεν τους καλύπτουν τις ανάγκες διαχείρισης των πολιτισμικά ανομοιογενών τάξεων.  
Στη συνέχεια αναφέρουν ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη και ότι πρέπει να  
ευνοείται η διαφορετικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που κάνει ακόμα πιο  
έκδηλη την ανάγκη των ερωτώμενων για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής  
ετερότητας. Επίσης, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως είναι ανοιχτοί και  
διαθέσιμοι σε οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωση από το κράτος, καθώς πιστεύουν πως

η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις με θεματική τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλει στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους. Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό πως από την πλευρά των εκπαιδευτικών υπάρχει η απαραίτητη θέληση για βελτίωση και εξέλιξη και πως είναι ανοιχτοί στις αλλαγές για να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

### 7.3 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που εξήγαμε κατά την εκπόνηση της έρευνάς μας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της διπλωματικής μας εργασίας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε αφορούσε το πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον όρο πολιτισμική ετερότητα. Στο πρώτο μέρος της διπλωματικής μας εργασίας, δώσαμε ποικίλους ορισμούς. Θέσαμε το συγκεκριμένο ερώτημα και στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, με τη μορφή τμηματοποιημένων ερωτήσεων. Οι απαντήσεις που λάβαμε δεν ήταν ενθαρρυντικές καθώς ενώ στην αρχή οι εκπαιδευτικοί δήλωναν εξοικειωμένοι με τον όρο, στις αντίστοιχες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών παρέλειπαν στοιχεία που αποτελούν συνθετικά μέρη του όρου πολιτισμική ετερότητα. Γι' αυτό καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια επιφανειακή επαφή με τον όρο της πολιτισμικής ετερότητας, χωρίς να τον κατανοούν πλήρως ή να αντιλαμβάνονται όλα τα συνθετικά στοιχεία που τον απαρτίζουν.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε αφορούσε το εάν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι έχουν την ετοιμότητα να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους. Για ακόμα μια φορά βλέπουμε να επικρατεί η αισιοδοξία και η αυτοπεποίθηση εκ μέρους των ερωτώμενων, καθώς θεωρούν πως έχουν την ετοιμότητα να διαχειριστούν μια πολιτισμικά έτερη σχολική τάξη. Όμως με τα επιμέρους ερωτήματα που τους θέτουμε βλέπουμε πως, σε δεύτερη ανάγνωση, η έλλειψη επιμόρφωσής τους δυσχεραίνει το έργο τους αυτό, πράγμα που προκύπτει και από τα διάφορα υποερωτήματα που θέτουμε αλλά και από την ήδη υπάρχουσα έρευνα των Σγούρα κ.ά, όπως αυτή φαίνεται και σε παραπάνω κεφάλαιο.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, το πώς δηλαδή διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους, έχουμε δώσει απάντηση και εδώ με την έρευνά μας. Στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής μας

εργασίας δώσαμε κάποιους ορισμούς αναφορικά με τις πολιτισμικά ανομοιογενείς σχολικές αίθουσες, με τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού αλλά και με την συνεκπαίδευση και την συμπερίληψη. Με μεγάλη μας ικανοποίηση διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, ακόμη και χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση, οδηγούμενοι από την εμπειρία τους και τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους κινούνται προς την ορθή κατεύθυνση για τη διαχείριση μιας πολιτισμικά έτερης τάξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν χρήζουν επιμόρφωσης ή ότι δεν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, με το αν σχετίζεται δηλαδή η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών τους και την εκπαιδευτική εμπειρία τους, οι απόψεις δίστανται. Παρατηρούμε δύο αξιοσημείωτες κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με την ευελιξία και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της ετεροπολιτισμικής τάξης. Η πρώτη αφορά τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν την απαιτούμενη εμπειρία αλλά έχουν μελετήσει πιο σύγχρονες θεωρήσεις και η δεύτερη αφορά τη μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία εκπαιδευτικών, όπου μπορεί να μην έχουν διδαχτεί το πιο σύγχρονο θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά με οδηγό την εμπειρία τους μπορούν να διαχειριστούν την ετερότητα. Το φύλο των ερωτηθέντων και η σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) δεν παίζει κάποιο ρόλο στην ετοιμότητά τους για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα της Καρανικόλα (2015) σύμφωνα με την οποία τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών και η ηλικία τους σχετίζεται με το επίπεδο γνώσεών τους για τη διαχείριση μιας τάξης με ανομοιογένεια, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενημερωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αλλά και στην έρευνα της Δεληπάλα, (2021) η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε μια ανομοιογενή τάξη σχετίζεται με την προϋπηρεσία και την κατάρτισή τους. Επίσης, και στην έρευνα της Δεληπάλα, (2021) δεν βρέθηκε συσχετισμός ανάμεσα στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών με το φύλο και τη σχέση εργασίας.

Τέλος, το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε και απαντήσαμε ήταν το πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει την ετοιμότητά τους στη διαχείριση

της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα ήταν ξεκάθαρη, καθώς όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν ότι θέλουν επιμόρφωση και καθοδήγηση από το Υπουργείο Παιδείας. Είναι πρόθυμοι να λάβουν μέρος σε ποικίλες επιμορφώσεις, ενώ πολλοί από αυτούς έχουν επιμορφωθεί με δική τους πρωτοβουλία, επειδή πιστεύουν ότι μια τέτοιου είδους επιμόρφωση μπορεί να τους βοηθήσει στο να διαχειρίζονται την πολιτισμική ανομοιογένεια με θετικό πρόσημο, χρησιμοποιώντας τις διαφοροποιήσεις αυτές ως διδακτικό μέσο και εργαλείο και όχι ως εμπόδιο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σε αυτό το ερώτημα συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα ερευνών (Νικολακάκη, 2003 · Παπανούμ, 2014 · Πυργιωτάκη, 2011·Καρανικόλα, 2015·Παγουλάτου, 2021·Δεληπάλα, 2021), που συζητήθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας.

#### 7.4 Συμπεράσματα Έρευνας

Από την έρευνα που διεξήγαμε με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μας εργασίας, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε είναι ποικίλα.

Αρχικά, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα, παρατηρούμε πως ενώ μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρούν πως είναι εξοικειωμένοι με τον όρο της πολιτισμικής ετερότητας, δυστυχώς το ποσοστό των μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών είναι αρκετά μεγάλο και σημαντικό. Ακόμη, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό επιμορφώνονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με δική τους αποκλειστικά πρωτοβουλία, γεγονός που δείχνει το προσωπικό τους ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους σε μια ανομοιογενή πολιτισμικά τάξη, αλλά και ότι έχουν αντιληφθεί τη σημαντικότητα της επιμόρφωσής τους αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών η πολιτεία δεν παρέχει την επιμόρφωση αυτή όπως οι ίδιοι θα επιθυμούσαν.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους, βλέπουμε πως πάλι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί πλήρως το πόσο σημαντικές είναι διάφορες πτυχές μιας ανομοιογενούς πολιτισμικά τάξης, όπως το γλωσσικό χάσμα ανάμεσα στη γλώσσα από τον τόπο προέλευσης του κάθε μαθητή με την επικρατούσα γλώσσα του τόπου εγκατάστασης. Έχουν, επίσης, κατανοήσει πως αυτό το γλωσσικό χάσμα με τις

κατάλληλες τεχνικές και την κατάλληλη εκμετάλλευση θα μπορούσε αντί να σταθεί εμπόδιο, να αποτελέσει κίνητρο για μάθηση και πως οι φαινομενικές δυσκολίες και διαφοροποιήσεις σε μια ανομοιογενή τάξη θα μπορούσαν να αποτελέσουν «βήμα» για τη βελτιστοποίηση των μαθητών.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους, η εικόνα που σχηματίζεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων καταδεικνύει με σαφήνεια την ανάγκη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση, αλλά και την απογοήτευσή τους από τη στάση της πολιτείας. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως χρήζουν περεταίρω επιμόρφωσης, και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τους δηλώνει πως θεωρεί ανεπαρκές το κράτος αναφορικά με τις παρεχόμενες οδηγίες για την διαχείριση μιας τάξης με πολιτισμική ετερότητα. Κατανοούν και αντιλαμβάνονται τις ελλείψεις τους σε αυτό το θέμα αυτό και για αυτό έχουν ανάγκη για παραπάνω επιμορφωτικά σεμινάρια, με ποικίλες διαμορφώσεις.

Τέλος, από τη διεξαχθείσα έρευνα καθίσταται σαφές πως ενώ υπάρχει κίνητρο, θέληση και ακόμη και ιδιωτικές πρωτοβουλίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους και κατά συνέπεια για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από όλους τους μαθητές τους, η πολιτεία δεν έχει μεριμνήσει για την απαραίτητη υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε αυτό το θέμα.

Κλείνοντας, θα ήταν σημαντικό να θεσμοθετηθεί η υποχρεωτική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών – μόνιμων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων – με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή και όχι μόνο στη θεωρία. Θα μπορούσαν, δηλαδή, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν δειγματικές διδασκαλίες από έμπειρους σε θέματα διαχείρισης διαπολιτισμικών τάξεων επιμορφωτές και να συμμετέχουν ενεργά σε βιωματικά εργαστήρια διαχείρισης εικονικών πολιτισμικά ετερογενών τάξεων. Ακόμη, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες ως οδηγοί για την κατ' ιδίαν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές, αλλά και για τον εμπλουτισμό γνώσεων των υπολοίπων. Επίσης, από την παρούσα έρευνα γίνεται αντιληπτό ότι θα ήταν χρήσιμο και ουσιαστικό αν δεν έμενε μόνο στα ΑΠΣ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στις περιπτώσεις φοίτησης δίγλωσσων μαθητών και δινόταν από την πολιτεία η δυνατότητα

επιλογής από τον εκπαιδευτικό του μαθητοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας, όπως προτείνεται και στο κonstrouκτιβιστικό μοντέλο στο κεφάλαιο 3.4, με υποχρεωτικά εργαστήρια, ερευνητικές εργασίες και συνεργασία των μαθητών και μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.

## 8. Επίλογος, περιορισμοί και προτάσεις περεταίρω μελέτης

Από την εκπόνηση της παραπάνω διπλωματικής εργασίας μπορέσαμε να αποσαφηνίσουμε, κατά το θεωρητικό μέρος τις έννοιες - όρους της επιμόρφωσης, της πολυπολιτισμικότητας, της πολιτισμικής ετερότητας, της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δώσαμε τους ορισμούς των παραπάνω εννοιών, καθώς και τις διαστάσεις που μπορούν να πάρουν. Ειδικότερα, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εμπεριέχει δύο βασικές έννοιες που μας απασχολούν, τον πολιτισμό και την πολιτισμική ετερότητα.

Στη συνέχεια, ασχοληθήκαμε με την πολιτισμική ετερότητα από την οπτική της εκπαίδευσης και της σχολικής τάξης, αλλά και του ρόλου των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας, αποσαφηνίσαμε το Ιστορικό – Κοινωνικό πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, τη διαπολιτισμική διάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών και του ατόμου τόσο εντός όσο και εκτός του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Παράλληλα, κάναμε μια αναφορά στα δικαιώματα του παιδιού με την ευρύτερη έννοια, αλλά και στα δικαιώματα του παιδιού αναφορικά με την εκπαίδευση.

Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση μας βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό να κατανοήσουμε κάποια σημεία ζωτικής σημασίας, αλλά και μας προετοίμασε για το ερευνητικό κομμάτι της Διπλωματικής μας εργασίας. Η ίδια η θεωρία μας έθεσε τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν το αντικείμενο μελέτης μας, καθώς είναι ερωτήματα που μας απασχολούν, δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν.

Το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής μας εργασίας μάς έδωσε απαντήσεις αναφορικά με την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας με διάφορες μορφές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν και πιο πάνω, με μια πρώτη ματιά μπορεί να φαίνονται αποθαρρυντικά, αλλά από την άλλη είναι έκδηλη η προσπάθεια και η θέληση των εκπαιδευτικών για τη βελτιστοποίησή τους. Το μόνο που μένει είναι η οργανωμένη και συντονισμένη από την πολιτεία επιμόρφωσή τους.

Ως διαδικασία, η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας μας άφησε ποικίλες εντυπώσεις. Το πιο θετικό συναίσθημα, όμως, προέκυψε από την προθυμία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διευκολύνουν το έργο μας



απαντώντας ειλικρινά στις ερωτήσεις και προωθώντας στους συναδέλφους τους το ερωτηματολόγιο. Χάρη στη βοήθειά τους, η έρευνά μας περατώθηκε χωρίς προβλήματα.

Ο κύριος περιορισμός που αντιμετωπίσαμε κατά την εκπόνηση της Διπλωματικής μας εργασίας ήταν το γεγονός πως τα ευρήματα της έρευνάς μας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, όπως για παράδειγμα η Θράκη ή η Ήπειρος, καθώς πρόκειται για διαφορετικούς τύπους πολιτισμικής ετερότητας και αλλόφωνων μαθητών. Ακόμη, δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν σε κάποια άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης, γιατί η έρευνά μας αφορά αποκλειστικά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, θα θέλαμε να ολοκληρώσουμε τη διπλωματική μας εργασία με προτάσεις μελλοντικής μελέτης που θα θέλαμε να διεξάγουμε. Η πρώτη πρόταση αφορά την επαναδιεξαγωγή της έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου είναι άλλες οι αναλογίες μαθητών και δασκάλων, άλλο το μαθησιακό πλαίσιο και άλλες οι μαθησιακές ανάγκες και θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να δούμε το επίπεδο ετοιμότητας ως προς την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας εντός της σχολικής αίθουσας, σε τόσο μικρούς ηλικιακά μαθητές. Επίσης, προτείνουμε τη διεξαγωγή μιας έρευνας που να εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει τα δύο τελευταία χρόνια ή και διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων θα μπορούσε αυτή τη φορά να χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση μιας αμιγώς πολιτισμικά έτερης τάξης και τα αποτελέσματά της να συγκριθούν με εκείνα των ερευνών που μελετούν απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις του κανονικού σχολικού προγράμματος.

Ακόμη, καθώς το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της σχολικής ετερότητας είναι τόσο σημαντικό, θα θέλαμε να προτείνουμε στο μέλλον, να δημιουργηθεί μια συνθήκη σχολικής τάξης, σε πιλοτική μορφή, με ανομοιογένεια και πολιτισμική ετερότητα όπου σαν εργαλεία εκμάθησης να χρησιμοποιούνται ακριβώς τα στοιχεία αυτά που διαφοροποιούν του μαθητές μεταξύ τους και να καταγραφούν τα αποτελέσματα. Για να γίνουμε πιο σαφείς, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον σχολικής αίθουσας πλήρους ανομοιογένειας, με διαφορετικό από το σύνηθες εκπαιδευτικό



υλικό, όπου θα χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα του εκάστοτε μαθητή ως εργαλείο εκμάθησης και οι πολιτισμικές διαφορές τους θα διερευνώνται πλήρως. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θα είναι ευέλικτο ως προς τις ανάγκες των μαθητών. Θα είχε, επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε να εφαρμόζονται στην πράξη οι παιδαγωγικές μέθοδοι που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα και να παρατηρήσουμε τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education : theory and practice*. New York: Allyn & Bacon.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφ.: Π. Σακελαρίου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Clark, K. A. (2017). *Are we ready? Examining teachers' experiences supporting the transition of newly-arrived Syrian refugee students to the Canadian elementary classroom*. Master diss., University of Toronto. Retrieved from <https://goo.gl/EZnTiK>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, Ed.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2019). An Examination of Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3). <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>
- Cummins, J. (1999). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Students' Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives* (EPAA), 8.
- Day, Christopher (2001). Teacher professionalism Choice and Consequence in the New Orthodoxy of Professional Development and Training. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, 15-16 Δεκεμβρίου 2000 (σσ. 17-25). Θεσσαλονίκη.
- Devine, D. (2005). *Welcome to the Celtic Tiger? Teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools*. *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 49- 70

- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Eisner, E. (1982). *Aesthetic education*. In H.E. Mitzel (Ed.) *Encyclopaedia of Educational Research*, 5th Ed. Vol. 1, pp.87-94.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications.
- Gewirtz, S., & A. Cribb (Μτρ. Ε. Πανάγου) (2011) *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gough, M. (1993). *In touch with dance*, Whitethorn Books, UK.
- Hamilton, R. J., & Moore, D. (Eds.) (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. N.Y
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2015). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Jenkins (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Maadad, N., & Matthews, J. (2018). *Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures*, Educational Review. doi:10.1080/00131911.2018.1508126
- MacGiollaPhadraig, B. (2007). *Towards Inclusion: The Development of Provision for Children with Special Educational needs in Ireland from 1991 to 2004*. Irish Educational Studies, 26(3), 289-300
- minorities of Cyprus: Development patterns and the identity of the internal-exclusion*.
- Modgil, S. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί – προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moloney, R., & Saltmarsh, D. (2016). 'Knowing Your Students' in the Culturally and Linguistically Diverse Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.5>
- Parthenis, C., Eleftheriou, P., & Siouli, L. (2021). The Challenge of School Inclusion: Intercultural Education in Practice, *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning (edited by Vana Chiou, Lotte Geunis, Oliver Holz, Nesrin Oruç Ertürk, Fiona Shelton)*. New York: Waxman, Vol 1, 276-285. Retrieved from info:FdVEJX4dWIYJ:scholar.google.com

- Parthenis, Ch., & Fragoulis, G. (2020). Principals' Views on Policies and Practices for the Educational Inclusion of Roma People, *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234-261. Retrieved from <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5050>
- Parthenis, Ch., & Michalis, A. (2018). Language –teaching material for the education of returning ethnic Greek and immigrant children in Greece, *Επιστήμες Αγωγής*, 2(2), 187-203. Retrieved from <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/281>
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310. <http://dx.doi.org/10.1080/13674580200200184>
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (2<sup>η</sup>). Αθήνα: GUTENBERG.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2014). *Inclusion and integration on special education. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
- Rogers, S. (1999). *Areas of agreement about effective practices serving young children with autism spectrum disorders*. Infants and Young Children
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. doi:10.11648/j.edu.20170606.17
- Santoro, N., & Kennedy, A. (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards?: an international analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3). 208-223 <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081674>
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2005). *Qualitative Research in Education: A Focus*. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pp. 2-20). London: Routledge
- Singha, S. S., & Akarb, H. (2021). Culturally responsive teaching: beliefs of pre-service teachers in the Viennese context. *Intercultural Education*, 32(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1844533>
- Sirin, S., & Rogers-Sirin, L., (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Trimikliniotis, N., & Demetriou, C. (2009). *The Cypriot Roma and the failure of education: Anti-discrimination and multiculturalism as a post-accession challenge*. Retrieved from: [https://www.academia.edu/29022857/The\\_Cypriot\\_Roma\\_and\\_the\\_Failure\\_of\\_Education\\_Anti\\_Discrimination\\_and\\_Multiculturalism\\_as\\_a\\_Post\\_accession\\_Challenge](https://www.academia.edu/29022857/The_Cypriot_Roma_and_the_Failure_of_Education_Anti_Discrimination_and_Multiculturalism_as_a_Post_accession_Challenge)

- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. Berkeley: University of California Press.
- Winter, E., & O' Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Meath: National Council for Special Education.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π., (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228- 236. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Αυγητίδου Σ. (2014). Εκπαιδεύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 65–85.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/b4oMj8>
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος. 7. Πάτρα: TYPOCENTER
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα: TYPOCENTER
- Γκάτζουλας, Ν., & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την*

*Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11, 72-87.  
doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9821>

- Γκίκα, Μ. (2006). Προσωπική – Επαγγελματική Ανάπτυξη και Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Σμύρνης. Διερεύνηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γραίκος, Ν. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου*
- Δεληπάλα Σ. (2021). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ και η ετοιμότητα τους για την πολιτισμική ετερότητα στην σχολική τάξη (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων apothesis στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52558>
- Δουράνου, Α. (2007). *Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 42 – 48
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). *Εισαγωγή. Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και εκπαίδευση, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών, ([www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net))
- ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/HR6fQU>
- Εμβαλωτής, Α. (2009). *Νέα σχολικά βιβλία – εμπειρίες των εκπαιδευτικών: Συνοπτικό τεύχος με τα ευρήματα του Ι.Π.Ε.Μ. για τα νέα σχολικά βιβλία*. Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε.
- Θεοδοσίου, Β. (2015). Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 129-152.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1999). *Περί κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας*. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Δ. Γερμανός, Λ. Μαράτου, Θ.



Οικονόμου (Επ.) *Εμείς και οι Άλλοι: αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα* (σ.σ .177 – 201). Αθήνα: ΕΚΚΕ/ Gutenberg

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρανικόλα, Ζ. (2010). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα ανθολόγια κείμενα του δημοτικού σχολείου: ανάλυση περιεχομένου* (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3268>.

Καρανικόλα, Ζ. (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). Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36257>

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Η συμβολή της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης στην αποσχολοιοποίηση του σχολείου από τη σκοπιά της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών:Θεωρία και έρευνα. Υπό δημοσίευση στα *πρακτικά του 4ου συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα, Πάτρα.

Κυρίδης, Α. (2005). *Όψεις της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg

Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη Μ. (2009). Στοχαστικο-κριτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: μια πρόταση με πολυμορφική διάσταση. *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009 (σελ. 228-243).

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων: 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 199-209.

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. σσ. 77-94. Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη.

- Μάρκου Γ. (1997): *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Μαρτιμιανάκη, Α. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική* (σσ. 161-169). Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: *Παράλληλα Κείμενα για τη Θ.Ε. ΕΚΠ62* (2005), (σσ. 86-103). Πάτρα. ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γιώργος (1986). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Αθανάσιος Γκότοβος, Γιώργος Μαυρογιώργος & Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η., & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 195-209. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.493>
- Μπαλαμπανίδου, Ζ., & Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-μετανάστευση/διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας*, Τόμος II (σσ. 192-203). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογία.
- Μπελαδάκης, Ε. (2015). Θεσμικές ρυθμίσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική* (σσ. 170-178). Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
- Νικολακάκη, Μ. (2003). *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19



- Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). *Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ*. Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology 9 (1), 19-31.
- 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 στην Ευρώπη*. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σσ. 37-51
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παγουλάτου Β. (2021). *Η ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας σε θέματα πολιτισμικής ετερογένειας στη σχολική τάξη (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων apothesis στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53363>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές, ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Ρ., & Βασάλα, Π. (2010). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης*
- Παπάζογλου, Ι. (2008). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. Επιστημονικό Βήμα*, τόμος 9, σσ. 81-87.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Παπαταξιάρχης, Ε., *Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας*, Τοπικά Β': Περί κατασκευής, Αθήνα 1996, σ.197-216  
<http://eclass.music.uoi.gr/modules/document/file.php/TLPM192/%CE%95.%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%91>

%CE%A1%CE%A7%CE%97%CE%A3%20-  
%20%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%20%CE%A4%CE%97%CE%A3%20  
%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%  
E%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%  
E%A3%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%97%CE%A3%20%CE%A4%CE%97%CE%  
E%A3%20%CE%A4%CE%91%CE%A5%CE%A4%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%  
E%A4%CE%91%CE%A3%20copy.pdf

Παρθένης, Χ. (2010). Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της  
εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 12, σσ. 177-199 Ανακτήθηκε από  
[https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_12/177E199.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_12/177E199.pdf)

Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες  
προκλήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη  
σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατσίδου - Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια  
εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη  
α.ε

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:  
ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις*.  
*Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126.

Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών:  
εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.),  
*Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών  
πρακτικών* (σσ. 7-13). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

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. doi:  
<https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο *Εκπαίδευση:  
Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (Τόμ. Α', σσ. 167-282). Πάτρα:  
ΕΑΠ

- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής.
- Χατζηδάκη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές τάξεις*. Ανακτήθηκε από [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/33-b1-xatzidaki?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/33-b1-xatzidaki?showall=1): Routledge Falmer.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001α). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Αλ., Ανδρούσου, Ν., Ασκούνη, Κ., Μάγος, & Σ., Χρηστίδου Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τομ. Β, σσ. 47-65). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

## Νομοθεσία

- Νόμος 2101/1992 (ΦΕΚ 192, τ.Α΄, 2-12-1992) «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού». Ανακτήθηκε από [http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=19920100192](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=19920100192)
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124, τ.Α΄, 17-6-1996) «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από [http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=19960100124](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=19960100124)
- Νόμος 2910/2001 (ΦΕΚ 91, τ.Α΄, 2-5-2001) «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από [http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20010100091](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20010100091)

Νόμος 3386/2005 (ΦΕΚ 212, τ.Α΄, 23-8-2005) «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη  
υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια». Ανακτήθηκε από  
[http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20050100212](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20050100212)

Νόμος 3879 (ΦΕΚ 163,τ.Α΄, 21-9-2010) «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και άλλες  
διατάξεις». Ανακτήθηκε από  
[http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20100100163](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20100100163)

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136, τ. Α΄, 03-08-2021) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση  
των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε από  
[http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20210100136](http://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20210100136)

Η με αριθμ. πρωτ. Φ.20.4/9502/25-10-2021 (ανακοινοποίηση στο ορθό 01-11-2021) Απόφαση  
του Περιφ/κού Δ/ντή Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας με θέμα  
«Ιδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι και ΙΙ Ζ.Ε.Π. (ΑΔΑ: ΨΜΗ746ΜΤΛΗ-2Θ2).

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

**Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας για την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.**

Αγαπητοί, Αγαπητές συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στη διεξαγωγή έρευνας που διενεργείται στα πλαίσια εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Ε.Α.Π. «Επιστήμες της Αγωγής». Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει σκοπό να διερευνήσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Δυτικής Ελλάδας να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλώ πολύ να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Η εμπειρία σας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στην έρευνα θα τηρηθούν όλοι οι προβλεπόμενοι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικές και θα παρουσιαστούν συγκεντρωτικά υπό την μορφή πινάκων και στατιστικών δεικτών και σε καμία περίπτωση μεμονωμένα. Επίσης, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στο πλαίσιο την παρούσης έρευνας και για κανένα άλλο σκοπό. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και για τη συμπλήρωσή του απαιτούνται το πολύ 5 λεπτά. Η λήξη της προθεσμίας υποβολής του είναι η 28<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 2022 λόγω συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος παράδοσης της εργασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας

Με εκτίμηση

Μαριάννα Σκιαδαρέση

Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02

## **A) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

### **A.1 Φύλο**

Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

### **A.2 Ηλικία**

20 – 30 ☐ 31 – 40 ☐ 41 – 50 ☐ 51 – 60 ☐ 61 και άνω ☐

### **A.3 Ειδικότητα**

Γράψτε το λεκτικό της ειδικότητάς σας: π.χ. ΠΕ01 .....

### **A.4 Έτη υπηρεσίας**

1 – 5 ☐ 6 – 10 ☐ 11 – 15 ☐ 16 – 20 ☐ 21 – 25 ☐ 26 και άνω ☐

### **A.5 Σχέση εργασίας**

Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐

### **A.6 Επίπεδο εκπαίδευσης**

Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐ ΑΣΠΑΙΤΕ ☐ Άλλο .....

### **A. 7 Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Ναι ☐ Όχι ☐

## **B) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πολιτισμική ετερότητα.**

### **Ερωτήσεις**

#### **1. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με τον όρο "πολιτισμική ετερότητα";**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

#### **2. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**3. Έχετε ενημερωθεί για θέματα διαχείρισης μιας διαπολιτισμικής τάξης με δική σας πρωτοβουλία;**

Ναι ☐ Όχι ☐

**4. Για εσάς μια τάξη χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα όταν:**

(Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- α. ☐ φοιτούν σε αυτή μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο.
- β. ☐ φοιτούν σε αυτή μαθητές με διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο.
- γ. ☐ οι μαθητές που φοιτούν σε αυτή προέρχονται από διαφορετικές χώρες καταγωγής.
- δ. ☐ οι γονείς των μαθητών που φοιτούν σε αυτή έχουν χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο.
- ε. ☐ οι μαθητές που φοιτούν σε αυτή προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της ίδιας χώρας.
- στ. ☐ φοιτούν σε αυτή μαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την κυρίαρχη.
- ζ. ☐ όλα τα παραπάνω

**5. Θεωρώ ότι η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους επίσημους φορείς της πολιτείας θα ενισχύσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την ετοιμότητά τους για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**6. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:**

α. Θα έπρεπε να ξεκινά από τις Πανεπιστημιακές τους σπουδές.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

β. Θα έπρεπε να προηγείται του διορισμού τους.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

γ. Να περιλαμβάνει πρακτικές εφαρμογές και ασκήσεις προσομοίωσης σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**7. Θεωρώ ότι ως εκπαιδευτικός διαθέτω τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιληφθώ τις ατομικές και μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών σε μια ανομοιογενή τάξη.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**8. Θεωρώ ότι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές μιας ανομοιογενούς τάξης βοηθά:**

α. στην ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

β. στην καλύτερη και πληρέστερη αναγνώριση των μαθησιακών τους αναγκών από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

γ. στη βελτίωση της σχολικής τους πορείας.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**Γ) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις τους.**

**Ερωτήσεις**

**1. Σε μια ανομοιογενή τάξη :**

α. Απομονώνω τους μαθητές που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα και ασχολούμαι με τους υπόλοιπους.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

β. Παροτρύνω τους «αδύνατους» μαθητές να ζητήσουν εξωσχολική βοήθεια (π.χ. φροντιστήριο).

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐



γ. Παροτρύνω τους «αδύνατους» μαθητές να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα Αντισταθμιστικής Αγωγής που εφαρμόζεται στο σχολείο.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

δ. Εφαρμόζω μεθόδους διαφοροποιημένης μάθησης και διδασκαλίας.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ε. Ενθαρρύνω τους αλλοδαπούς μαθητές να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

στ. Απαγορεύω στους αλλοδαπούς μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ζ. Ακολουθώ πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και τις οδηγίες διδασκαλίας για το συγκεκριμένο μάθημα.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

η. Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της ίδιας ή άλλης ειδικότητας προκειμένου να βοηθήσω τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολία.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

θ. Δίνω στους μαθητές που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημα διαφορετικές ασκήσεις.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ι. Βαθμολογώ χαμηλά τους μαθητές που δεν μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα λόγω χαμηλού ή διαφορετικού κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου.

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

ια. Βάζω ένα διαγνωστικό τεστ/μια διαγνωστική δοκιμασία στην αρχή τους σχολικού έτους για να καταλάβω το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης μου.

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Αρκετές φορές ☐ Πολλές φορές ☐ Πάντα ☐

ιβ. Εφαρμόζω στρατηγικές που ελαττώνουν το χάσμα και τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της τάξης μου.

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Αρκετές φορές ☐ Πολλές φορές ☐ Πάντα ☐

ιγ. Δημιουργώ κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα σε μένα και στους μαθητές της τάξης μου.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ιδ. Λαμβάνω υπόψη μου το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ιε. Επιβραβεύω τους αλλοδαπούς μαθητές μου όταν χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα κατά τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ιστ. Δεν αγνοώ το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών της τάξης μου.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ιζ. Καλλιεργώ κλίμα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών της τάξης μου.

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Αρκετές φορές ☐ Πολλές φορές ☐ Πάντα ☐

ιη. Ενημερώνω τους γονείς των μαθητών μου για την πρόοδο του παιδιού τους.

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Αρκετές φορές ☐ Πολλές φορές ☐ Πάντα ☐

ιθ. Βοηθώ τους μαθητές μου να έχουν αυτοπεποίθηση.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

κ. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματός μου χρησιμοποιώ παραδείγματα, αντικείμενα, πολυμέσα που συνδέονται με το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες των μαθητών της τάξης μου.

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Αρκετές φορές ☐ Πολλές φορές ☐ Πάντα ☐

κα. Θεωρώ ότι μπορώ να διδάξω αποτελεσματικά.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

κβ. Λαμβάνω υπόψη μου τις πολιτισμικές αξίες, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

κγ. Ζητώ από τους μαθητές να ανταλλάξουν εμπειρίες σχετικά με συνήθειες και έθιμα του τόπου καταγωγής τους.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

κδ. Ανασύρω την προηγούμενη γνώση των μαθητών με ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

κε. Ζητώ από τους μαθητές να γράψουν μικρά κείμενα που αφορούν στη δική τους ιστορία και να τα μοιραστούν με τους συμμαθητές τους.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

κστ. Ενθαρρύνω τους μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων.

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Αρκετές φορές ☐ Πολλές φορές ☐ Πάντα ☐

κζ. Προσαρμόζω τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στις ανάγκες των μαθητών.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**2. Θεωρώ ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**3. Θεωρώ ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο οδηγεί τους μαθητές μειονοτικών ομάδων στη σχολική πρόοδο.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**4. Θεωρώ ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να μάθουν πιο εύκολα την ελληνική γλώσσα.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**Δ) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.**

#### Ερωτήσεις

**1.Θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα με βοηθήσει στην πιο αποτελεσματική διαχείριση μιας τάξης με πολιτισμική ετερότητα.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**2. Θεωρώ ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι επαρκή για τη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος σε μια τάξη με πολιτισμική ετερότητα.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**3.Θεωρώ ότι σεμινάρια που αφορούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική διαχείριση μιας τάξης με πολιτισμική ετερότητα.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**4. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να ευνοεί τη διαφορετικότητα μέσω προγραμμάτων και σεμιναρίων.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**5. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

α. Είναι απαραίτητη λόγω της μεγάλης αύξησης κινητικότητας των πληθυσμών ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

β. Βοηθά στην ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

γ. Θα επιβαρύνει το ήδη «φορτωμένο» πρόγραμμα των εκπαιδευτικών προκαλώντας σύγχυση στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

δ. Είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται κάθε χρόνο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τα νέα κάθε φορά δεδομένα.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

ε. Είναι απαραίτητο να οργανώνεται από τους επίσημους φορείς της Πολιτείας, όπως είναι το Υ.ΠΑΙ.Θ. και το Ι.Ε.Π.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

στ. Χρειάζεται να είναι διαβαθμισμένη σε:

☐ μεγάλες επιμορφώσεις αρκετών ωρών

☐ επιμορφώσεις λίγων ωρών

☐ ημερίδες

☐ ο συνδυασμός όλων των παραπάνω

**6. Θεωρώ ότι χρειάζεται να ενημερώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο ή τον φορέα που υπηρετούν για τη διεξαγωγή επιμορφώσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

**7. Θεωρώ ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις με θεματική τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλει στην ετοιμότητά τους να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.**

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.