



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε
Τάξεις Υποδοχής προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

Ονοματεπώνυμο: Αρματά Σοφία

Α.Μ.: 121626

Επιβλέπουσα Α΄: Χαρατσάρη Χρυσάνθη

Αθήνα, Αύγουστος 2023

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τους. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ Αθηνών και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν από δασκάλους και δασκάλες που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής για το έτος 2022- 2023. Οι απαντήσεις ήταν 62 και τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ύπαρξη ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού και των τεχνικών που χρησιμοποιούν με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας σε μία σχολική τάξη. Από τα ευρήματα που είχαμε, σημαντικό είναι το γεγονός ότι αναδείχθηκε η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη και συγκεκριμένα οι γνωστικές του δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα όταν εκείνοι έχουν ένα ανώτερο επίπεδο σπουδών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άλλο ένα σημαντικό συμπέρασμα, ήταν η προθυμία πολλών συμμετεχόντων να επιμορφωθούν στο μέλλον, παρόλο που έχουν ήδη παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, παρατηρήθηκε η εκτεταμένη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών και την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους. Το βέβαιο είναι ότι κρίνεται απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε θέματα θρησκείας και πολιτισμού, δύο αντικείμενα που θα μπορούσαν να μελετηθούν μελλοντικά.

Λέξεις – κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μετανάστες, πρόσφυγες, ρόλος εκπαιδευτικού, επιμόρφωση, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικές τεχνικές

Abstract

This specific research was performed with the aim of investigating the perceptions of the teachers who teach in Reception Classes regarding issues of intercultural education and their training. For this reason, a questionnaire with open-ended and closed questions was created and subsequently was sent electronically to schools of Primary Education in Athens. The answers which were provided to these questions were mainly from teachers who teach in reception classes for the year 2022-2023. There were a total of 62 answers and the queries posed concerned the role of the teacher, the existence of an effective educational material and the techniques they use in order to strengthen the interculturality in a school classroom. From the findings that we gathered, some very important facts emerged concerning the importance of the teacher's role in an intercultural classroom, and more specifically his cognitive skills that meet the needs of the students, especially when they possess a higher level of studies in intercultural education. Another important conclusion, was the willingness of many participants to further their education in the future, even though they have already attended some intercultural education training program. Finally, the extensive use of educational methods for teaching the Greek language, the improvement of their social interactions and the strengthening of their identities, were observed. What is certain however, is that it is necessary to train the teachers in matters of intercultural education and especially in issues of religion and culture, two subjects that could be studied further in the future.

Keywords: Intercultural Education, immigrants, refugees, role of teacher, training, educational material, educational techniques

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Χαρατσάρη Χρυσάνθη, η οποία με συμβούλεψε σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Οι συμβουλές που μου δόθηκαν ήταν αρκετά σημαντικές σε κάθε κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας, ενώ χωρίς την ενθάρρυνσή της δεν θα μπορούσα να την ολοκληρώσω. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με υποστήριξε και συγκεκριμένα το σύζυγό μου, Γιώργο, ο οποίος με συμβούλευσε για τη χρήση του στατιστικού λογισμικού του spss και για τη δημιουργία των διαγραμμάτων. Τέλος, κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης της συγκεκριμένης εργασίας, έφυγε ένας πολύ αγαπημένος μου άνθρωπος και γι' αυτό η προσπάθεια αυτή αποδίδεται σε εκείνον και στις προσδοκίες που είχε πάντα για εμένα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Ευχαριστίες	4
Εισαγωγή	9
Επιλογή θέματος της έρευνας	9
Βασικές έννοιες	10
Προσφορά της εργασίας	11
Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	11
Δομή της εργασίας	12
 Κεφάλαιο 1^ο - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια διαπολιτισμική τάξη	14
1.1 Γνωστικές δεξιότητες	16
1.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες	17
1.3 Δεξιότητες που αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας	20
1.4 Δεξιότητες που αφορούν τη διγλωσσία	23
 Κεφάλαιο 2^ο – Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι τομείς κατάρτισής τους	25
2.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα για την καλύτερη προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας	26
2.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για θέματα θρησκείας	27
2.2.1 Μετανάστες και θρησκευτικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα του Δυτικού Κόσμου	28
2.2.2 Μετανάστες και θρησκευτικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας	29

2.2.3 Σημασία της θρησκευτικής εκπαίδευσης	30
2.2.4 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θρησκείας	32
2.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για θέματα διγλωσσίας	33
2.3.1 Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη διγλωσσία	34
2.3.2 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας	35

Κεφάλαιο 3^ο - Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής

3.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες διδασκόντων	38
3.2 Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο	38
3.3 Εκπαιδευτικά εργαλεία για ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας	41
3.4 Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας	42
3.4.1 Αξιοποιώντας τις Τέχνες στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	42
3.4.2 Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της γλώσσας	44
3.4.3 Άλλες συμμετοχικές τεχνικές	45

Κεφάλαιο 4^ο - Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	48
4.2 Δειγματοληψία	49
4.3 Ερωτηματολόγιο	50
4.4 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων	52

Κεφάλαιο 5^ο – Ανάλυση αποτελεσμάτων

5.1 Περιγραφική ανάλυση	54
5.1.1 Γενικά χαρακτηριστικά	54
5.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη	56
5.1.3 Αποτελέσματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μία Τάξη Υποδοχής	58
5.1.4 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	60
5.2 Διμεταβλητή Ανάλυση	62
5.2.1. Συσχετισμός γενικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση και εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν	62
5.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία Διαπολιτισμική Τάξη	63
5.2.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μία Τάξη Υποδοχής	63
5.2.4 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	64
5.2.5 Έλεγχοι γενικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και επιμόρφωσής τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	65
5.2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία Διαπολιτισμική Τάξη	66
5.2.7 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	66
5.3 Θεματική Ανάλυση	67
5.3.1 Τομείς επιμόρφωσης	67
5.3.1.α Θεωρητική επιμόρφωση	68
5.3.1.β Τεχνικές ενίσχυσης επικοινωνίας	68
5.3.1.γ Πρακτικές εφαρμογές διαχείρισης διαπολιτισμικότητας	69
5.3.1.δ Χρήση ΤΠΕ	69

5.3.2 Εκπαιδευτικές τεχνικές	70
5.3.2.α Τεχνικές προώθησης κοινωνικών συναναστροφών	71
5.3.2.β Καλλιτεχνικές δραστηριότητες	72
5.3.2.γ Τεχνικές εκμάθησης ελληνικής γλώσσας	72
5.3.2.δ Τεχνικές ενίσχυσης ταυτοτήτων	73
5.3.2.ε Χρήση ΤΠΕ	74
 Κεφάλαιο 6^ο – Συμπεράσματα και συζήτηση	75
6.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια διαπολιτισμική τάξη	75
6.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι τομείς κατάρτισής τους	76
6.3 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της Διαπολιτισμικότητας	77
6.4 Προτάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαίδευση ενηλίκων	80
6.5 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	81
 Βιβλιογραφικές Αναφορές	82
Ξένα βιβλιογραφία	82
Ελληνική βιβλιογραφία	84
 Παραρτήματα	
Παράρτημα Ι	93
Παράρτημα ΙΙ	97
Παράρτημα ΙΙΙ	99

Εισαγωγή

Επιλογή θέματος της έρευνας

Σε κάθε εποχή υπάρχουν άνθρωποι και ομάδες που αναγκάζονται να αλλάξουν τον τόπο που ζουν για διάφορους λόγους. Η προσφυγιά λοιπόν και η μετανάστευση δεν είναι καινούρια φαινόμενα για την ανθρωπότητα, αλλά ιδιαίτερα στις μέρες που ζούμε το μεταναστευτικό και το προσφυγικό ζήτημα έχει μετατραπεί σε μία σύνθετη κατάσταση (Καραμούζης, 2019β). Όσον αφορά τις χώρες υποδοχής, η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες που δέχονται αρκετούς μετανάστες και πρόσφυγες και για αυτό κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί ο τρόπος που θα διδάξουμε στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Σύμφωνα με τη Διεθνή Επιτροπή για την εκπαίδευσή του εικοστού πρώτου αιώνα, οι τέσσερις βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους πρέπει να κινείται η εκπαίδευση και αφορά τους μαθητές πρόσφυγες είναι:

- να μπορούν να κατανοούν αυτά που μαθαίνουν,
- να είναι σε θέση να λειτουργούν δημιουργικά στο σχολικό περιβάλλον,
- να έχουν δυνατότητα συνεργασίας με άλλους ανθρώπους και
- να αποκτούν μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Καραμούζης, 2019δ).

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα, ο ρόλος του σχολείου έρχεται στο επίκεντρο της συγκεκριμένης έρευνας και κυρίως οι δράσεις των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να εκπληρώνουν έναν συνταγματικό σκοπό. Δηλαδή, να υπηρετούν μία μορφή εκπαίδευσης που θα καλύπτει τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών και όχι μία εκπαίδευση που να λειτουργεί επιλεκτικά για συγκεκριμένες ομάδες. Υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη να έχουμε μία δημοκρατική εκπαίδευση που θα απευθύνεται και στα παιδιά των μεταναστών ή των προσφύγων και κυρίως θα βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές λειτουργίας της δημοκρατίας (Βρατσάλης, 2019).

Αφορμή για τη δημιουργία της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν η δημοσίευση του ΦΕΚ στις 18 Αυγούστου 2022 σχετικά με την απόφαση ένταξης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) για το σχολικό έτος 2022-23. Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα στελεχώσουν τις παραπάνω τάξεις.

Βασικές έννοιες

Αρχικά, καλό θα ήταν να αποσαφηνίσουμε τους όρους πρόσφυγας και μετανάστης, διότι πολύ συχνά αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλάξ. Πρόσφυγες θεωρούνται όλοι οι άνθρωποι που φεύγουν από τη χώρα τους, επειδή φοβούνται μήπως διωχθούν ή εξαιτίας του πολέμου. Από την άλλη πλευρά, ο όρος μετανάστευση παραπέμπει σε μία διαδικασία που το άτομο διασχίζει τα σύνορα της χώρας του για να αναζητήσει καλύτερες βιοποριστικές ευκαιρίες, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών (2016).

Επίσης, καλό θα ήταν να οριοθετήσουμε εννοιολογικά την έννοια της διαπολιτισμικότητας που έχει ως βάση το σεβασμό της πολιτιστικής πολυμορφίας και της ισότιμης αξιοπρέπειας κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τον Λάβδα (1999), ένα βασικό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας κάθε μειονοτικής ομάδας και ο σεβασμός προς όλους τους πολιτισμούς.

Παράλληλα, η Αραμπατζή (2007) υποστήριξε ότι είναι μία στρατηγική συνεχούς αλληλεπίδρασης που θα πρέπει συνεχώς να ανανεώνεται και να εμπλουτίζεται. Η Jarreau (2014) αναφέρει ως κύριους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την διατήρηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των πολιτών ενός κράτους.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος με βάση το άρθρο της Gopal (2011), τα τρία βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός, είναι να έχει γνώσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες και παράλληλα να αποδέχεται τους άλλους πολιτισμούς.

Σημαντική, επίσης, κρίνεται και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να διδάσκουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών προσφύγων χωρίς παράλληλα να περιθωριοποιούνται (Παγούνη & Καρούντζου, 2007). Σε αυτό μπορεί να βοηθήσουν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν μοναδικό στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας.

Προσφορά της εργασίας

Οι νέες συνθήκες που έχουν προκύψει εξαιτίας της αύξησης των παιδιών μεταναστών στα σχολεία, δημιουργούν την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε μία διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών (Βρατσάλης, 2019). Οι Cushner & Mahon (2009), υποστηρίζουν ότι η προετοιμασία ενός δασκάλου είναι το απαραίτητο στοιχείο ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος και αυτό θα επιτευχθεί όχι μόνο μέσω των γνώσεων, αλλά και μέσω της εμπειρίας που θα αποκτήσουν. Στόχος των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το νέο τους περιβάλλον και να προσαρμοστούν σε αυτό.

Η Τσιμπουκλή (2008), αναφέρει ότι η δημιουργία ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνεται σε ειδικές ομάδες, είναι απαραίτητη καθώς στοχεύει στην πλήρη ένταξη αυτών των ατόμων μέσα στην κοινωνία. Για να επιτευχθεί βέβαια η πλήρης ένταξή τους, απαραίτητη είναι και η συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο, θα αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, θα ενδυναμώσουν τις ταυτότητες τους και παράλληλα θα προσαρμοστούν ευκολότερα στις νέες συνθήκες της ζωής τους.

Από όλα τα παραπάνω λοιπόν, κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία που έχει η ολοκληρωμένη κατάρτισή του για μαθητές πρόσφυγες. Μέσω της έρευνας που έγινε, διερευνήθηκαν οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει και αναλύθηκαν κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν σε μία τάξη υποδοχής για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας.

Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα διπλωματική έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των δασκάλων που στελέχωσαν τις Τάξεις Υποδοχής στα δημοτικά σχολεία που ανήκουν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Α' Αθήνας. Στόχος των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, είναι να διευκολυνθεί η ομαλή προσαρμογή των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να έχουν μία ισότιμη αντιμετώπιση χωρίς διακρίσεις.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής το έτος 2022-2023 στην

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των σχολείων της Α' Αθήνας, σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι μία πολύ σημαντική παράμετρος, ώστε να λειτουργεί σωστά και αποτελεσματικά ένα σχολείο και ιδιαίτερα όταν το μαθητικό κοινό που απευθύνεται ανήκει σε μία ειδική ομάδα, όπως είναι οι μαθητές μετανάστες.

Για να επιτευχθεί ο ερευνητικός στόχος, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη;
- Πόσο αναγκαία κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε ποιους τομείς έχουν επιμορφωθεί;
- Πόσο απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού και με ποιές εκπαιδευτικές τεχνικές ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα σε μία σχολική τάξη;

Δομή εργασίας

Η δομή της εργασίας αποτελείται από βιβλιογραφική ανασκόπηση σε συνδυασμό με έρευνα. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αποτελείται από τρία κεφάλαια. Αρχικά, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη και συγκεκριμένα οι γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει, σε συνδυασμό με δεξιότητες που αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη διγλωσσία. Στη συνέχεια, αναλύονται οι λόγοι που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη και οι τομείς στους οποίους είναι αναγκαίο να επιμορφωθεί. Στο τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής αναφοράς, παρουσιάζεται η ανάγκη για χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στις τάξεις υποδοχής, ενώ για την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές είναι απαραίτητο να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των δασκάλων.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός, όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούν τη δειγματοληψία, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου της έρευνας και τέλος ποιες ήταν οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα. Μετά την ανάλυση της

μεθοδολογίας, έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και συγκεκριμένα πρώτα αναλύθηκαν τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας μέσω της περιγραφικής και της διμεταβλητής ανάλυσης και ύστερα παρουσιάστηκαν οι δύο ανοιχτές ερωτήσεις μέσω της θεματικής ανάλυσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια διαπολιτισμική τάξη

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα σχολικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικός, ενώ το πλαίσιο δράσης τους είναι αρκετά αυστηρό και περιοριστικό. Ιδιαίτερα όσον αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο των πληροφοριών που θα μεταδώσουν και δεν έχουν τη δυνατότητα να υπερβούν τους μηχανισμούς του σχολείου. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2007), όμως, ένας εκπαιδευτικός δεν είναι ένα άβουλο ον που θα υλοποιεί τις επιταγές του εκπαιδευτικού θεσμού με έναν παθητικό τρόπο. Αντίθετα, μπορεί να αξιοποιήσει κάποιες μικρές δυνατότητες ευελιξίας του εκπαιδευτικού θεσμού και να συμβάλλει αποφασιστικά ώστε να αμβληθούν οι όποιες κοινωνικές διακρίσεις υπάρχουν στην εκπαίδευση.

Ιδιαίτερα σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, ο ρόλος του έχει μεγαλύτερη αξία αφού καλείται να δώσει την ψυχή του για να καταφέρει να λύσει σημαντικά προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική τάξη (Σοφός, 2019δ). Η πολιτεία μπορεί να έχει οργανώσει μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική με σκοπό την ομαλή ένταξη των προσφύγων. Όμως σε πρακτικό επίπεδο εφαρμογής, έχουν δημιουργηθεί πολλά προβλήματα. Σύμφωνα με τον Σοφό (2019ε), στη μέση όλων αυτών των προβλημάτων βρίσκεται ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται ως ο «διεκπεραιωτής» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αντίστοιχα ο Cummins (2005), δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο του δασκάλου. Συγκεκριμένα, τον χαρακτηρίζει ως «καταλύτη», ο οποίος μπορεί να αλλάξει καθοριστικά τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στην κοινωνία. Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η σχολική τάξη θεωρείται ότι είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας και σε αυτό το χώρο ένας εκπαιδευτικός έχει την εξουσία να εκπαιδεύει και να διαμορφώνει τους χαρακτήρες των εκπαιδευομένων.

Σημαντικός επίσης θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξηγήσουν το ρόλο τους και με βάση αυτή την ερμηνεία οργανώνουν και τη δράση τους. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2007), οι παράγοντες που επηρεάζουν την παιδαγωγική δράση τους είναι η σχέση με το επάγγελμά τους, οι συνθήκες στις οποίες δουλεύουν, οι γνώσεις που διαθέτουν, η κατάρτιση που έχουν, η κοινωνική τους υπόσταση και η ιδεολογία που υποστηρίζουν. Τα παιδαγωγικά πεδία στα οποία καλούνται να δράσουν είναι τα εξής: θα πρέπει α) να καθορίζουν συγκεκριμένους

στόχους, β) να σχεδιάζουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να τις εφαρμόζουν, γ) να προβαίνουν σε διάγνωση της κατάστασης, δ) να ελέγχουν αν έχουν επιτευχθεί οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ε) να τροποποιούν όταν πρέπει τη μαθησιακή διδασκαλία που είχαν σχεδιάσει αρχικά (Σοφός, 2019α).

Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να μελετηθούν και οι απαιτήσεις που έχουν οι μαθητές από τον δάσκαλό τους. Σύμφωνα με τη μελέτη της Διαμαντίδου (2014), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές περιμένουν από τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως πηγή σοφίας και γνώσης – δηλαδή ως παντογνώστης. Επίσης, να έχει έναν ρόλο προσφοράς και συμπαράστασης που θα καλύπτει τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες τους και να θεωρείται αντικείμενο θαυμασμού. Παράλληλα, κάποιοι μαθητές βλέπουν τον εκπαιδευτικό να έχει το ρόλο δικαστή, αφού έχει την δυνατότητα να κρίνει είτε την επίδοσή τους, είτε την ικανότητα τους, είτε τη συμπεριφορά τους.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, σύμφωνα με την Θεοδοσιάδου (2013), καθορίζει με τη συμπεριφορά και τις γνώσεις του, την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος του όσον αφορά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, καθώς είναι γεγονός ότι όσοι μαθητές έχουν αποκτήσει καλές σχέσεις μαζί του, παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις εξαιτίας της συμπεριφοράς του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Η πολυπλοκότητα του ρόλου του εντοπίζεται και στην εργασία της Jarcau (2014) η οποία παρουσιάζει τις απόψεις των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να μπορούν να επικοινωνήσουν στη μητρική γλώσσα αλλά και σε μία ξένη γλώσσα, ενώ απαραίτητο προσόν θεωρείται η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών. Παράλληλα, να κάνουν χρήση εφαρμοσμένης επιστήμης και τεχνολογίας μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και να επιδιώκουν μία σωστή επικοινωνία με τους μαθητές τους. Τέλος, είναι απαραίτητος ο διάλογος μεταξύ δασκάλων και γονέων, αφού η συνεργασία μεταξύ αυτών μπορεί να επιφέρει καλύτερες σχολικές επιδόσεις στους μαθητές.

Στην πολλαπλότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού εστίασε και το άρθρο της Gopal (2011), η οποία χρησιμοποιώντας το μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας της

Darla Deardorff, κατέληξε σε τρία βασικά στοιχεία που θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μία διαπολιτισμική τάξη. Τα τρία αυτά στοιχεία περιλαμβάνουν τις στάσεις (εκτίμηση άλλων πολιτισμών, κίνητρο, εθνοκεντρισμός και αποδοχή άλλων πολιτισμών), τις γνώσεις (πολιτισμική αυτογνωσία, οι ρόλοι του φύλου και η γλώσσα) και τις δεξιότητες (αυτοστοχασμός, ανακλαστικότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες).

1.1 Γνωστικές δεξιότητες

Η Van Hook (2000), επισήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σωστό να εξετάζουν πολύ προσεκτικά την κοσμοθεωρία τους και να έχουν επίγνωση ότι σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον δεν θα πρέπει να προωθούν ακούσιες και λεπτές προκαταλήψεις. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να έχουν γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, οι Cushner & Mahon (2009) αναφέρουν ότι στοιχεία που μπορούν να επιφέρουν διαπολιτισμική επιτυχία είναι δεξιότητες προσαρμογής, διαπολιτισμικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, για να θεωρείται διαπολιτισμικά ικανός ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τα εξής:

- Αντίληψη , προοπτική και δημιουργία σχέσεων·
- Γνωστική λειτουργία, πολυπλοκότητα και διαχείριση συγκρούσεων·
- Πολιτισμική γνώση, στάση και αποτελεσματικότητα·
- Διεθνή κοσμοθεωρία.

Ο Σοφός (2019α) παρουσιάζει μία βασική μορφή της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας την διδασκαλία, στην οποία ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρουσιάζει και να δίνει εξηγήσεις σχετικά με κάποια περιεχόμενα που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με καθημερινά βιώματα. Μία ακόμη μορφή παιδαγωγικής δράσης είναι η πληροφόρηση, η οποία θεωρείται ότι χρησιμοποιείται περιστασιακά με σκοπό να παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες στους μαθητές για να ολοκληρώσουν διάφορες εργασίες. Μία τρίτη μορφή παιδαγωγικής δράσης είναι η συμβουλευτική που σχετίζεται με συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών που επιζητούν να στηριχθούν κατά τη μαθησιακή τους πορεία. Δύο τελευταίες μορφές δράσεις θεωρούνται η διευθέτηση που σχετίζεται κυρίως με μεθοδολογικές και

οργανωτικές ρυθμίσεις της μαθησιακής κατάστασης και η εμφύχωση που αφορά την ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων να εμπλακούν σε μαθησιακές καταστάσεις.

Σε μία τάξη που αποτελείται από μετανάστες και πρόσφυγες, ο εκπαιδευτικός θεωρείται το «κλειδί» για μία επιτυχημένη διδασκαλία και καλείται να είναι σε ετοιμότητα και να βρίσκει τρόπους, ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Σύμφωνα με τη Βαλιαντή (2015), αυτό θα το πετύχει μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την οποία απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η επιμόρφωση και η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη θεωρία και την πράξη του συγκεκριμένου είδους διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται στο ρόλο του «σκηνοθέτη» που κατέχει ρυθμιστική θέση.

Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού όσον αφορά τις γνώσεις του στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που βασική προϋπόθεση είναι να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μεταναστών. Σύμφωνα με τον Σιμόπουλο (2014), ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει δραστηριότητες διαπολιτισμικής μάθησης και να επιδιώκει δραστηριότητες που αναφέρονται σε εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα των μαθητών. Αξιοποιώντας, λοιπόν, τις εμπειρίες των μαθητών του, κατά κάποιο τρόπο είναι σαν να γράφουν οι ίδιοι το «βιβλίο» τους και να ακούν τις δικές τους φωνές μέσα στην τάξη.

1.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες

Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες που να του επιτρέπουν να συνδιαλέγεται με αποτελεσματικό τρόπο με τους μαθητές του. Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες θα πρέπει να τον βοηθούν στη συνύπαρξη και με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης, όπως είναι οι γονείς και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (Καραντζής, 2018). Η επικοινωνία, λοιπόν, είναι ένας βασικός παράγοντας για να δημιουργηθεί μία καλή σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998:55), «επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις».

Για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας θα πρέπει: τα μηνύματα που στέλνει ο πομπός να χαρακτηρίζονται από ευκρίνεια και πληρότητα, να ληφθούν υπόψη τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, το σύστημα αντιλήψεων της πραγματικότητας αφού κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται διαφορετικά αυτό που λαμβάνει ως πληροφορία, το πλαίσιο της επικοινωνίας, τη σημασία των συναισθημάτων και να ξεχωρίζει ποια είναι τα δύο επίπεδα των μηνυμάτων (Κόκκος, 1998).

Οι Αθανασίου, Μπαλντούκα και Παναούρα (2014), αναφέρουν ότι υπάρχουν τέσσερις μεταβλητές που επηρεάζουν το γενικό πλαίσιο επικοινωνίας, οι οποίες είναι το φυσικό περιβάλλον - δηλαδή η σχολική τάξη, οι προηγούμενες γνώσεις, οι ψυχολογικοί παράγοντες και η κουλτούρα όλων των εμπλεκομένων.

Παράλληλα, αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στην ανάλυση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Ως λεκτική επικοινωνία θεωρείται αυτή η μορφή επικοινωνίας που περιλαμβάνει φαινόμενα που έχουν σχέση είτε με τον προφορικό είτε με το γραπτό λόγο (Σοφός, 2019β). Ενώ ως μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται αυτή που έχει πολλούς τρόπους έκφρασης, τους οποίους ονομάζουμε κώδικες (Κούρτη, 2003). Ο Καραντζής (2018) αναφέρει ότι το ποσοστό του λεκτικού μηνύματος είναι 7%, τα παραγλωσσικά φαινόμενα καλύπτουν το 38%, ενώ η γλώσσα του σώματος αποτελεί το 55% της επικοινωνίας.

Όσον αφορά στη γλώσσα του σώματος, ο Σοφός (2019β) αναφέρει τη γενική εμφάνιση του ανθρώπου, η οποία πολύ συχνά συνδέεται με την ηλικία, την κοινωνική θέση και το φύλο του ατόμου· το πρόσωπο και την έκφραση των συναισθημάτων του που αποτελούν το πιο εκφραστικό μέρος του σώματος· τις κινήσεις με τα χέρια τα οποία θεωρούνται αξιόπιστοι δείκτες της διάθεσης και του συναισθήματος.

Ο Charpan (2015), συμπληρώνει τις εκφράσεις με το στόμα που θεωρείται το εκφραστικότερο μέρος του σώματος και εκτελεί πάντα ένα κεντρικό ρόλο στις εκφράσεις του προσώπου. Τέλος, αναφέρεται στο βλέμμα και συγκεκριμένα στα μάτια, αφού μέσω της επαφής με τα μάτια δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για αποτελεσματική επικοινωνία. Η Κούρτη (2003) εκτός από την κίνηση του σώματος και την εξωτερική εμφάνιση, στη «γλώσσα του σώματος» περιλαμβάνει τα παραγλωσσικά φαινόμενα, όπως τον τόνο και το ύψος της φωνής, τη σωματική επαφή, τη γειννίαση και τις οσμές.

Άλλα χαρακτηριστικά της στάσης και συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού όσον αφορά στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία αναφέρονται και από τον Καραντζή (2018), ο οποίος συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να είναι ήρεμοι και συνεπείς στο λόγο τους, να δείχνουν τα συναισθήματά τους, να ενθαρρύνουν τους μαθητές τονίζοντας τα θετικά τους στοιχεία, να προσέχουν τη γλώσσα του σώματος την ώρα που μιλάνε και να χρησιμοποιούν τα χέρια του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η Αθανασίου κ.ά. (2014), αναλύουν τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας που καλούνται να έχουν οι εκπαιδευτικοί όταν ασχολούνται με άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Για παράδειγμα να έχουν την ικανότητα να διατυπώνουν ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις, να ακούν προσεκτικά το συνομιλητή τους και να κατανοούν σε μεγάλο ποσοστό αυτά που ακούνε, να μην επαναλαμβάνουν όσα έχουν ακούσει αλλά να προσπαθούν να τα μεταφέρουν με δικά τους λόγια και να επανατροφοδοτούν το άτομα με τέτοιο τρόπο ώστε να το βοηθούν να συνειδητοποιεί όσα αισθάνεται. Κάνοντας χρήση των παραπάνω, ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός θα καταφέρει να ενεργοποιήσει τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και θα αναπτύξει περισσότερο μία καλή επικοινωνία μαζί τους.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επίγνωση των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων, αλλά εκτός από αυτό, χρειάζεται να μπορεί να κατανοήσει την πολυπλοκότητα μιας τάξης με μαθητές που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο (Κούρτη, 2003). Παράλληλα, να διαθέτει κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες που χρειάζονται για σωστή επικοινωνία όπως η αυτοεκτίμηση, η έκφραση των συναισθημάτων, η αποδοχή και η κατανόηση του άλλου, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως εμψυχωτής που δεν ασκεί κριτική και προσπαθεί να καταλάβει το συνομιλητή του δίνοντας αξία στις απόψεις του (Κόκκος, 1998).

Στο ρόλο του δασκάλου ως εμψυχωτή αναφέρθηκαν και οι Δημητρίου, Λαγοπούλου και Νικολάου (2002), οι οποίοι παρουσιάζουν μέσα από παραδείγματα τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός με σκοπό να εμψυχώσει κάποιους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι το κεντρικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και ως μέσο χρησιμοποίησε ένα παιχνίδι με στόχο να δημιουργηθούν ομάδες στις οποίες τα παιδιά θα συνεργάζονται απόλυτα μεταξύ τους. Για να είναι όμως η

παραπάνω δραστηριότητα επιτυχημένη, ο συγκεκριμένος δάσκαλος έλαβε υπόψη του τον τρόπο λειτουργίας του υπόλοιπου σχολείου, το πλαίσιο της τάξης, τα μέσα και τους τρόπους που του ήταν απαραίτητα για να πετύχει και τους στόχους που είχε.

1.3 Δεξιότητες που αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας

Σύμφωνα με τους Μητράκη και Μιχελακάκη (2018), ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα ενός εκπαιδευτικού που μπορεί να θεωρηθεί ικανός για να διδάξει σε μια διαπολιτισμική τάξη, είναι η αποδοχή και ο σεβασμός προς τους μαθητές του, ενώ βασική δεξιότητα θεωρείται η επίλυση ενδοσχολικών προβλημάτων που εμφανίζονται λόγω αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων απέναντι στο διαφορετικό. Βέβαια την κριτική ικανότητα και το σεβασμό στην ετερότητα δεν μπορείς να τις αποκτήσεις εύκολα, αφού είναι από τις δεξιότητες που για να καλλιεργηθούν από ένα εκπαιδευτικό πρώτα να γίνουν συνειδητές. Συγκεκριμένα, συνειδητές είναι οι δεξιότητες που απαιτούν μία μη γραμμική πορεία καλλιέργειας από τη γνώση προς τη μεταγνώση τους.

Στις δεξιότητες που αφορούν τη διαπολιτισμική ικανότητα της διδασκαλίας αναφέρεται και το άρθρο των Dimitrov & Haque (2016), οι οποίοι τις χωρίζουν στις εξής τρεις κατηγορίες:

- Θεμελιώδεις ικανότητες, οι οποίες αφορούν κυρίως την προσπάθεια συνειδητοποίησης των πολιτιστικών ταυτοτήτων των παιδιών και την αποδοχή των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών.
- Δεξιότητες διευκόλυνσης, οι οποίες σχετίζονται με συζητήσεις μεταξύ των μαθητών για τους διαφορετικούς πολιτισμούς στους οποίους ανήκουν, δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών μαθητών ή μαθητών που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και αποδοχή των άλλων πολιτισμών.
- Ικανότητες σχεδιασμού προγράμματος σπουδών και συγκεκριμένα η προσπάθεια να ενσωματώνουν στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους μαθησιακά αποτελέσματα που να σχετίζονται με τη διαπολιτισμική μάθηση και παράλληλα να δημιουργούν μαθησιακές δραστηριότητες που να επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνούν τις πολιτισμικές διαφορές που έχουν μεταξύ τους.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να προσθέσουμε και το ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με μεταναστευτικό

υπόβαθρο όπως αναφέρεται στη Σουσαμίδου (2014). Στόχος του είναι να έχει ο μαθητής καλή επίδοση στα μαθήματα, ώστε να ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητά του. Η αυτοεκτίμηση της σχολικής επίδοσης, έχει άμεση σχέση με τη γενική αυτοαντίληψη των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που βοηθάει στη διαδικασία της ένταξής τους. Αντίστοιχα, οι Λουκέρης και Ιωαννίδη (2007) αναφέρουν ότι σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βιωματικές σχέσεις με τους μαθητές τους και γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοαντίληψής τους, το αποτέλεσμα είναι να μειώνονται οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες.

Εξίσου σπουδαίος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του ρατσισμού και στην προσπάθεια να αναπτύσσεται μία ελευθερία ώστε κάθε άνθρωπος να ανήκει σε όποια θρησκεία θέλει. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης όπως αναφέρεται στον Καραμούζη (2019στ), ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απαιτείται να γνωρίζει την ιστορία και τον κόσμο των θρησκειών και να αξιοποιεί διδακτικές δραστηριότητες που να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν μπορούν να αναλάβουν έναν κεντρικό ρόλο στην προώθηση της θρησκευτικής και πολιτιστικής πολυμορφίας και αυτό θα γίνει εφικτό μέσω της διαθρησκευτικής αγωγής (Abu-Nimer & Katalin Smith, 2016). Στο συγκεκριμένο άρθρο, αναδείχθηκε η χρήση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του φανατισμού και την καλλιέργεια της ειρηνικής συνύπαρξης των ετεροτήτων.

Στη μείωση του ρατσισμού αναφέρθηκαν και οι Forrest, Lean & Dunn (2017), αφού επισήμαναν το ρόλο των δασκάλων, οι οποίοι μπορούν να καταπολεμήσουν το ρατσισμό με διάφορες στρατηγικές όπως τη βελτίωση των διαπολιτισμικών σχέσεων, τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων παρόλο που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και την προώθηση της πολιτιστικής ενσωμάτωσης.

Επομένως, κάποιες βασικές αρχές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός είναι οι εξής:

- Να έχει προσδιορίσει το ρόλο του, ώστε οι αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά μεταξύ τους, να οδηγούν σε αποδοχή της ταυτότητας των μαθητών (Cummins, 2005).

- Να λειτουργεί έτσι ώστε να ενισχύει στους μαθητές τη δημιουργική σκέψη, την κριτική και τον ηθικό στοχασμό. Με αυτά τα εφόδια θα μειώνονται οι απειλές που δέχεται η ταυτότητά τους και θα ενδυναμώνουν παράλληλα την ταυτότητά τους ώστε να είναι λιγότερο ευάλωτοι στις απειλές (Δραγώνα, 2007).
- Να εισπράττει το παιδί σεβασμό και να φροντίζει ο εκπαιδευτικός ώστε να συντελούνται ταυτόχρονα τόσο η γνώση όσο και η αποδοχή προς αυτό. Αυτό πρέπει να συμβαίνει, γιατί κανένα παιδί δεν μπορεί να λειτουργεί απερίσπαστα, αν δεν νιώθει ότι είναι αποδεκτό στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων, η αποδοχή είναι το βασικό βήμα αφού έχουν βιώσει διάφορες τραυματικές εμπειρίες (Σκούρτου, 2019γ).
- Να φροντίσει να έχει τα απαραίτητα εργαλεία που θα του επιτρέπουν να διακρίνει κοινωνικά εμπόδια στη μάθηση και να φροντίζει να τα ξεπερνά (Ασκούνη, 2007).
- Να δημιουργεί τις συνθήκες για μία κοινωνία σεβασμού και ανοχής του άλλου, χρησιμοποιώντας βασικές αρχές που σχετίζονται με τα θεμελιώδη δικαιώματα όπως την ελεύθερη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, την ελευθερία της γνώμης, την απόκτηση ελεύθερης συνείδησης, της επιλογής οποιαδήποτε θρησκείας και την αμοιβαιότητα στις σχέσεις με τους άλλους (Πέτρου, 2017).
- Να πραγματοποιεί δραστηριότητες με τα παιδιά μετανάστες μέσω των οποίων θα μπορούν να απεικονίζουν τον κόσμο γύρω τους· να γίνονται αναφορές σχετικά με τον πολιτισμό κάθε παιδιού και να στηρίζεται στις εμπειρίες τους· να προσέχει την ορολογία που χρησιμοποιεί για να αποφεύγονται τυχόν προσβολές προς τα μέλη της σχολικής τάξης και να προάγει ίση αντιπροσώπευση σε όλους τους πολιτισμούς που μπορεί να συνυπάρχουν μέσα στο σχολείο (Παπουτσή, 2007).
- Να έχει την προθυμία να μαθητεύσει κοντά στα παιδιά, ώστε να μάθει από εκείνους στοιχεία του πολιτισμού τους. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει σεβασμό προς την προσφυγική οικογένεια και παράλληλα ενδυναμώνεται ο ίδιος, διότι από την απόλυτη άγνοια αποκτά μία πιο ρεαλιστική εικόνα που τον κάνει να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια στη διδασκαλία του (Σκούρτου, 2019α).
- Να εισάγει την έννοια της ισότητας· να προάγει τον διαπολιτισμικό σεβασμό και παράλληλα να ενισχύει το δημοκρατικό πολίτευμα και τις ανθρωπιστικές αξίες (Σταμλακού, Καζακίδου και Πάστρα, 2020).

1.4 Δεξιότητες που αφορούν τη διγλωσσία

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές είναι να έχουν την απαραίτητη γνώση, ώστε να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο έργο που έχουν σε μία δίγλωσση πολυπολιτισμική τάξη. Επομένως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι τόσο σημαντικός, ενώ κυρίαρχο μέλημα τους είναι να εξασφαλίσει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα ώστε να παρέχουν την καταλληλότερη εκπαίδευση στα παιδιά των μεταναστών (Σελλά - Μάζη, 2015). Κεντρικό ρόλο παίζει η αποδοχή και ο σεβασμός, για να κινητοποιούνται οι μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική από αυτή που διδάσκεται στο σχολικό περιβάλλον (Cummins, 2005). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν οι εκπαιδευτικοί θέτουν χαμηλούς εκπαιδευτικούς στόχους στα δίγλωσσα παιδιά ώστε να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια.

Οι Μητράκης και Μιχελακάκη (2018) αναφέρουν ότι για να αποκτήσει την διαπολιτισμική ικανότητα ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει πώς να διδάσκει την Ελληνική ως ξένη ή ως δεύτερη γλώσσα· η πείρα και η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διγλωσσίας θα του προσφέρουν την επιθυμητή διαπολιτισμική ικανότητα που χρειάζεται. Μία σημαντική τακτική είναι να υποστηρίζει τους δίγλωσσους μαθητές ώστε να χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα για να δημιουργούν ένα κατάλληλο εννοιολογικό υπόβαθρο. Παράλληλα να τους αφήνει τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να καλλιεργούν στη δεύτερη γλώσσα κάποιες ακαδημαϊκές ικανότητες που μπορεί να έχουν (Σκούρτου, 2001). Συγκεκριμένα, να ενθαρρύνει το δίγλωσσο παιδί να αξιοποιεί όλα όσα γνωρίζει από την προηγούμενη γλώσσα του και να προσπαθεί να συσχετίζει έννοιες που ανήκουν σε αυτή (Σκούρτου, 2019α) και συγχρόνως να χρησιμοποιεί ένα διδακτικό στυλ με το οποίο όμως δεν θα απαιτεί υψηλές ακαδημαϊκές γνώσεις που μπορεί να μην έχει (Ζάχος, 2007).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος για να δημιουργηθεί θετικό περιβάλλον στη σχολική τάξη είναι να αντιμετωπίζεται η μητρική γλώσσα με καλοπροαίρετη διάθεση. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίζει την απαραίτητη υποστήριξη και να παρέχει το κατάλληλο πολύγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό στις βιβλιοθήκες του σχολείου. Επίσης καλό θα ήταν να μάθει κάποιες απλές και καθημερινές εκφράσεις στη γλώσσα των μαθητών του ώστε να νιώσουν το σεβασμό και την αποδοχή ή να

αναρτήσει μέσα στη σχολική τάξη ανακοινώσεις που θα γράφονται σε όλες τις γλώσσες του μαθητικού κοινού (Παπουτσή, 2007).

Επιπλέον, παρόλο που οι μαθητές μιας διαπολιτισμικής τάξης έχουν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει να συνεργαστούν σε ομάδες και να έχουν μια σωστή επικοινωνία. Όπως αναφέρουν οι Δημητρίου κ.ά. (2002), ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση οφείλει να χρησιμοποιεί πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης και να σεβαστεί το γεγονός ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του ρυθμό μάθησης. Γι' αυτό, κάθε φορά θα πρέπει να συντονίζει την τρόπο εργασίας του σε διαφορετικό επίπεδο.

Τέλος, μία εναλλακτική λύση για να αυξηθεί το ενδιαφέρον των προσφύγων στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι μέσω της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων. Ο Σοφός (2019β) αναφέρει ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει ποικίλες δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων όπως τις εφαρμογές του διαδικτύου και τα λογισμικά που υπάρχουν στην αγορά με σκοπό να προωθηθεί ο ψηφιακός γραμματισμός και να στηριχθεί η γλωσσική εκμάθηση.

Κεφάλαιο 2ο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι τομείς κατάρτισής τους

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά το σχολείο και ταυτόχρονα αποτελεί βασικό στοιχείο εκσυγχρονισμού και ανανέωσης κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Για να είναι βέβαια αποτελεσματική η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνοδεύεται από κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Με το μεταναστευτικό ρεύμα που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προχωρήσει σε μία νομοθετική και μεθοδολογική ανανέωση με κύριο στόχο να αμβληθούν οι κοινωνικές αδικίες και να διασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο (Παγούνη & Καρούντζου, 2007).

Στη μελέτη με τίτλο «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» όπως αναφέρεται στον Βεργίδη (2012), διαπιστώθηκε ότι όσον αφορά τα ζητήματα κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και πολιτισμικών διαφορών των μαθητών, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση για τρεις κυρίως λόγους. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας όλων αυτών των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων στις οικογένειες των μαθητών, να κατέχουν δεξιότητες που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη και παράλληλα να έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν την πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Αναγνώστου και Νικόλοβα (2017) γίνεται μία αποτίμηση των αποτελεσμάτων σχετικά με τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του προγράμματος, το οποίο είχε στόχο την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Μία αδυναμία που καταγράφηκε στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι δεν υπήρχαν κατάλληλα προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί, διότι οι ίδιοι δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος. Τα προβλήματα εντοπίστηκαν σε δύο τομείς. Υπήρχε έλλειψη κατάρτισης σχετικά με την επικοινωνία με ξενόγλωσσα παιδιά και παράλληλα δεν είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα μέσα στη σχολική τάξη.

Οι βασικότεροι λόγοι που κρίνεται απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι:

- Να δημιουργηθεί μία οργανωμένη εκπαίδευση που θα μπορεί από τη μία να φέρει πολλές αλλαγές και από την άλλη να τηρούνται οι εθνικές παραδόσεις, η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων και ο ιδιαίτερος πολιτισμικός χαρακτήρας (Ζάχος, 2007).
- Να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί με βασική προτεραιότητα να αναπτυχθούν διαπολιτισμικές δεξιότητες. Αυτό θα πρέπει να γίνεται σε τέτοιο βαθμό πού να μην χάνουν το κίνητρο τους και παράλληλα να έχουν την αίσθηση της γνώσης και αυτοπεποίθησης για το τι κάνουν (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).
- Να αναδιαρθρωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε τέτοιο βαθμό που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό θα έχει ως συνέπεια τη μείωση της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού τους (Παγούνη & Καρούντζου, 2007).
- Να δημιουργηθούν προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών τα οποία θα διδάσκουν εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθόδους εργασίας που θα τους βοηθούν να διαχειρίζονται κοινωνικά φαινόμενα όπως το ρατσισμό, την ξενοφοβία και τη διάκριση των φύλων, ενώ παράλληλα θα επιλύουν τις διαφορές ειρηνικά και θα προάγουν το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα (Λευκή Βίβλος, 2008).
- Τέλος, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκύπτει από την εκτίμηση ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μεταναστών και προσφύγων θα παραμείνει στην Ευρώπη και ένα μέρος από αυτούς στην Ελλάδα. Από αυτό προκύπτει η ανάγκη για αναδιοργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βρατσάλης, 2019).

2.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα για την καλύτερη προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών από άλλες χώρες και με άλλη κουλτούρα, αναζήτησε τρόπους και στρατηγικές για να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο. Σύμφωνα με την Αραμπατζή (2007), αρχικά εφαρμόστηκαν το μοντέλο της αφομοίωσης (ακολουθώντας μία μονοπολιτισμική και μονογλωσσική κατεύθυνση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα) και το μοντέλο της ενσωμάτωσης (την ενσωμάτωση δηλαδή της μειονότητας στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας). Στη συνέχεια που το φαινόμενο της μετανάστευσης επιτείνεται, δημιουργήθηκαν άλλα τρία μοντέλα. Το

πολυπολιτισμικό μοντέλο (στο οποίο αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων και πραγματοποιούνται πολιτισμικές δραστηριότητες που προέρχονται κυρίως από την πολιτισμική παράδοση της μειονότητας), το αντιρατσιστικό μοντέλο (το οποίο επικεντρώνεται στις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας που έχει ως στόχο να εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους νέους καταπολεμώντας τον ρατσισμό εντός και εκτός σχολείου) και το διαπολιτισμικό μοντέλο (το οποίο έχει ως στόχο την αποδοχή και την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας. Παράλληλα, να απομακρύνεται η ομάδα της μειονότητας από την πλήρη υιοθέτηση των πολιτιστικών στοιχείων της κυρίαρχης ομάδας και να εντείνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ τους),

Αντίστοιχα, ο Σοφός (2019γ) αναφέρει τέσσερις προσεγγίσεις που συνδέονται με τη διαπολιτισμική αγωγή οι οποίες είναι: η διπολιτισμική προσέγγιση που έχει ως στόχο την προώθηση της μητρικής γλώσσας και της πολιτιστικής ταυτότητας, την πολυπολιτισμική προσέγγιση στην οποία διατηρούνται τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών και παράλληλα έχει στόχο την κοινωνική προσαρμογή στις νέες χώρες υποδοχής, τη διαπολιτισμική προσέγγιση που έχει ως στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πολιτιστικών και γλωσσικών στοιχείων μεταξύ γηγενών και μη γηγενών και την αντιρατσιστική προσέγγιση.

2.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για θέματα θρησκείας

Γενικότερα, η θρησκευτική πίστη είναι ένα στοιχείο της ταυτότητάς του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά αλλά παράλληλα και του συνόλου μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Καραμούζη (2019β), οι μετανάστες θεωρούν ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους τη θρησκεία, η οποία είναι ένας τρόπος για να εκφράσουμε την αντίληψη που έχουμε για τον κόσμο. Το κοινό χαρακτηριστικό που έχουν όλες οι θρησκείες σύμφωνα με τον Καραμούζη (2009) είναι το γεγονός ότι είτε οι άνθρωποι πιστεύουν ότι υπάρχει ένας θεός (π.χ. Ισλάμ), είτε είναι μία απρόσωπη δύναμη (π.χ. Ταοϊσμός) είτε υπάρχουν πολλοί θεοί (π.χ. Ινδουισμός), είναι γενικά αποδεκτό η ύπαρξη ενός Υπερβατικού ή Ιερού.

2.2.1 Μετανάστες και θρησκευτικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα του Δυτικού Κόσμου

Η θρησκευτική αγωγή μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 60' στην Ευρώπη, είχε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα που βασιζόταν στη συστηματική και δογματική θεολογία. Συγχρόνως, οι μαθητές εξοικειώνονταν με την ανάγνωση της Αγίας γραφής και την υμνολογία. Γενικότερα, είχαν μία απόλυτη επαφή με τα βασικά χαρακτηριστικά της εκκλησιαστικής παράδοσης. Από τη δεκαετία του 60' όμως μέχρι σήμερα, σύμφωνα με τον Καραμούζη (2019στ), η θρησκευτική αγωγή έχει μετατραπεί σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που είναι ανοιχτή στη πολιτισμική και θρησκευτική διαφορετικότητα. Με βάση τον παραπάνω ισχυρισμό, το μάθημα των θρησκευτικών θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις και να περιλαμβάνει οπωσδήποτε και την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων, όπως οι μετανάστες και οι πρόσφυγες.

Στην έρευνα του Connor (2010), προτείνονται τρεις φάσεις της θρησκευτικής συμμετοχής των μεταναστών που ζουν στον Καναδά, στις Ηνωμένες πολιτείες και στη Δυτική Ευρώπη, με σκοπό να επεκταθούν σε μία γενική προσαρμογή τους. Αυτές οι τρεις φάσεις ορίζονται ως διατάραξη, αφομοίωση και διευκόλυνση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι μετανάστες αφομοιώνονται ως προς τη θρησκευτική τους συμμετοχή και τελικά ενσωματώνονται τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Αντίστοιχα, στη μελέτη των Munoz & Neuman (2013), ερευνήθηκε αν η θρησκευτικότητα των μεταναστών λειτουργεί ως «γέφυρα» ή ως «προστασία» για τη διαδικασία προσαρμογής τους στη χώρα υποδοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μετανάστες είναι πιο θρησκευόμενοι από τους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής και ότι η θρησκευτικότητα των μεταναστών λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ εκείνων και του ντόπιου πληθυσμού.

Στο άρθρο της η Evans (2008), διερωτήθηκε αν στα σχολεία της Ευρώπης θα πρέπει να εισαχθεί η διδασκαλία για τη θρησκεία στην τάξη. Στο συγκεκριμένο άρθρο εντοπίστηκε ο προβληματισμός που δημιουργείται στους γονείς σχετικά με το αν θα πρέπει να ασκείται το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας στους μαθητές. Υπήρξαν τρεις ομάδες γονέων με τρεις διαφορετικές απόψεις. Η πρώτη ομάδα γονέων θεωρούσε ότι το μάθημα των θρησκευτικών δεν θα έπρεπε να υπάρχει στο

σχολείο, γιατί θεωρούσαν ότι επηρεάζονται αρνητικά τα παιδιά τους. Η δεύτερη ομάδα γονέων υποστήριξε ότι μέσω της θρησκευτικής αγωγής τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις βασικές θρησκευτικές αντιλήψεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στο μέλλον μέσα στην κοινωνία. Τέλος, η τρίτη ομάδα γονέων ισχυρίστηκε ότι αν η θρησκευτική εκπαίδευση προσφέρει στα παιδιά όλες εκείνες τις ηθικές αξίες που απαιτείται να έχει κάθε νέος, τότε είναι απαραίτητη να υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, οι κατευθύνσεις που δίνονται στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Αγγλίας σχετικά με το μάθημα των θρησκευτικών, είναι να προάγουν τον αμοιβαίο σεβασμό και την ανεκτικότητα σε μία κοινωνία, να προσφέρουν ευκαιρίες για προβληματισμό και πνευματική ανάπτυξη στους μαθητές και να εμβαθύνουν στην κατανόηση της σημασίας που έχει η θρησκεία στις ζωές τους ατομικά, κοινωνικά και διαπολιτισμικά. Στον Οδηγό Σπουδών για τη θρησκευτική εκπαίδευση των σχολείων της Αγγλίας (Religious education in English schools: Non – statutory guidance, 2010), βασικοί στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος είναι η ανάπτυξη των μαθητών σε πνευματικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και ηθικό επίπεδο· να προκαλέσει ερωτήματα σχετικά με το σκοπό και το νόημα της ζωής, των πεποιθήσεων και τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος· να τους ενθαρρύνει να εξερευνήσουν τις δικές τους πεποιθήσεις είτε είναι θρησκευόμενοι είτε όχι· να τους δώσει τη δυνατότητα να αποκτήσουν την αίσθηση της ταυτότητας και του ανήκειν· να αναπτύξουν σεβασμό για τους άλλους και να τους παρακινήσει να αναλογιστούν τις ευθύνες τους.

2.2.2 Μετανάστες και θρησκευτικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Το μάθημα των θρησκευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα και παρέχεται από την Πολιτεία. Σύμφωνα με τον Γιαγκάζογλου (2007), αυτό έχει ως άμεση συνέπεια να υπηρετεί τους νόμους της χώρας μας με βάση το ελληνικό Σύνταγμα. Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, είναι να διαμορφώνει ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, ενώ παράλληλα να καλλιεργεί την προσωπικότητα και τις ηθικές αξίες των μαθητών, όπως ο σεβασμός, η έμπρακτη αλληλεγγύη και η συνύπαρξη με άτομα που πιστεύουν σε διαφορετικό Θεό.

Στον Οδηγό που δίνει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου και συντάχθηκε από το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2016), φαίνεται ότι έγιναν κάποιες αλλαγές στα δεδομένα της θρησκευτικής εκπαίδευσης οι οποίες συνδέονται με τις σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις που επηρέασαν και την εκπαίδευση. Υιοθετήθηκε δηλαδή ένας νέος τύπος μαθήματος που κάνει κάποια ανοίγματα στις άλλες θρησκείες. Έτσι, οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν και τα κατανοήσουν τις επιδράσεις και τη λειτουργία που μπορεί να παρέχει η θρησκεία στη ζωή τους. Με αυτό το σταδιακό άνοιγμα προς τις θρησκείες όλου του κόσμου, τα παιδιά εμπλουτίζονται με πληροφορίες που αφορούν τις παραδόσεις άλλων ανθρώπων και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται ένα σημαντικό βήμα ώστε να αποδεχτούν τις μειονότητες.

Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε το γεγονός ότι μέσα στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να γίνονται αποδεκτοί όλοι οι πολίτες ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους ταυτότητα. Ο Καραμούζης (2019ε), αναφέρει ότι δεν πρέπει να προβάλλεται μόνο μία θρησκεία ή να υπερισχύει ένας πολιτισμός. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν άλλους τρόπους που θα μπορούν να καλλιεργούν τη διαπολιτισμικότητα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, το μάθημα των θρησκευτικών μπορεί να δώσει νέες δυνατότητες και να ανοίξει νέους ορίζοντες στη διδασκαλία του, αν αποκτήσει ένα πιο απελευθερωμένο χαρακτήρα σε σχέση με την παλιά αντίληψη που το ήθελε στενά ομολογιακό και κατηχητικό. Μέσω του διαθρησκευτικού διαλόγου προβάλλονται αρχές όπως είναι η οικουμενικότητα, η ανοικτότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου και του πολιτισμού του και η ειρηνική συνύπαρξη (Γιαγκάζογλου, 2007).

2.2.3 Σημασία της θρησκευτικής εκπαίδευσης

Η θρησκευτική εκπαίδευση θεωρείται μία σημαντική παράμετρος της γενικής εκπαίδευσης και απαιτείται να περιλαμβάνεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Καραμούζη (2019δ), η διδακτική των θρησκειών οφείλει να ακολουθεί συγκεκριμένα κριτήρια με σκοπό να καταπολεμηθεί ο φανατισμός. Παράλληλα, να περιοριστεί ο διαχωρισμός σε κατώτερες και ανώτερες θρησκευτικές, εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες.

Στο «Συμβούλιο της Ευρώπης» (2005), αναφέρεται ότι η γνώση των θρησκευτικών είναι ένα σημαντικό κομμάτι γνώσης της ιστορίας των πολιτισμών και της ανθρώπινης ύπαρξης. Σύμφωνα με το άρθρο 1, είναι σημαντική η «γενική γνώση των θρησκειών», γιατί με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η ανοχή και κυρίως η ανοχή απέναντι στους ετερόθρησκους μετανάστες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λειτουργεί αποτελεσματικότερα και το δημοκρατικό πολίτευμα. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης που έχει τα κατάλληλα εργαλεία μπορούν να καταπολεμηθούν διάφορα προβλήματα που δημιουργούνται εξαιτίας της άγνοιας, των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των θρησκευτικών παρεξηγήσεων.

Για όλους τους παραπάνω λόγους και στα πλαίσια της διαπολιτισμικής συνύπαρξης, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το ρόλο των θρησκειών στην προσπάθεια να καταλάβουμε τις κοινωνικές συμπεριφορές και να εξετάζουμε τη θρησκεία ως μία βασική παράμετρο του πολιτισμού μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Καραμούζη (2015), αν ακολουθήσουμε τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μετατρέψουμε τα θρησκευτικά από ένα μάθημα που έχει ως βασικό στόχο την κατήχηση σε ένα μάθημα διαθρησκειακής αγωγής, τότε θα καταφέρουμε να φέρουμε σε επαφή και επικοινωνία άτομα διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών αντιλήψεων. Παράλληλα, αυτό σημαίνει ότι στο περιβάλλον ενός δημόσιου σχολείου δεν πρέπει να επιβάλλεται, να προβάλλεται και να προσβάλλεται οποιαδήποτε θρησκευτική πίστη.

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, οι θρησκείες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρακώλυση ή τη διευκόλυνση της ένταξης των προσφύγων και των μεταναστών στις κοινωνίες που τους υποδέχονται (Connor, 2010). Οι Aleksynska & Chiswick (2011), αναφέρουν ότι συνήθως κάποιοι πρόσφυγες και μετανάστες οργανώνουν τη ζωή τους με βάση τη θρησκευτική τους πίστη. Παράλληλα, βασίζονται στη θρησκευτική παράδοση που ανήκουν, αφού με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να αυτοπροσδιορίζονται κυρίως με θρησκευτικούς όρους και όχι με φυλετικούς ή εθνικούς. Έτσι, καταφέρνουν να κάνουν την ένταξη τους στις χώρες υποδοχής πιο εύκολη.

2.2.4 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θρησκείας

Το «Συμβούλιο της Ευρώπης» (2005), αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη της ελευθερίας κάθε ανθρώπου να αρνείται τη θρησκευτική πίστη ή να ανήκει σε όποια θρησκεία θέλει. Αναγνωρίζεται ότι σε όλη την Ευρώπη δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να έχουν τα κατάλληλα προσόντα, ώστε να διδάσκουν διαφορετικές θρησκείες. Στο άρθρο 13.2, επισημαίνεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα βασίζεται στη χρήση επιστημονικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν ποιο υλικό θα επιλέξουν να διδάξουν, με ποιες διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιήσουν το συγκεκριμένο υλικό και να έχουν γενικές γνώσεις του κόσμου και της ιστορίας των θρησκειών.

Ο Καραμούζης (2019α), προτείνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να βασίζεται στους εξής άξονες:

- Να γνωρίζουν τη σπουδαιότητα και τη μεθοδολογία του διαθρησκειακού διαλόγου,
- Να χρησιμοποιούν τεχνικές που να αποδεικνύουν την κατάρτιση τους στη θρησκευτική εκπαίδευση,
- Να έχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό,
- Να αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα των θρησκευτικών δεν είναι το μοναδικό στοιχείο πολιτισμού ενός λαού,
- Να εξοικειώνονται με εκπαιδευτικές τεχνικές που να μπορούν να δέχονται τη διαφορετικότητα και να αντιμετωπίζουν ρατσιστικές αντιλήψεις,
- Να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών.

Αντίστοιχα, οι Abu-Nimer & Katalin Smith (2016) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να μεταδώσουν θρησκευτικές και διαπολιτισμικές αξίες και δεξιότητες σε μαθητές όλων των ηλικιών και θεωρούνται το θεμέλιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, ακόμη και αν διαθέτουν το καλύτερο πρόγραμμα σπουδών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην πράξη θα αποδειχθεί αναποτελεσματικό. Η εκπαίδευση λοιπόν των εκπαιδευτικών και οι διαπολιτισμικές

τους ικανότητες θα πρέπει να είναι βασική προτεραιότητα όλων των χωρών. Δυστυχώς τα μέχρι τώρα αποτελέσματα δείχνουν ότι έχουν δοθεί ελάχιστες συμβουλές για το πώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργούν τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Τέλος, στην έρευνα των Καραμούζη, Φωκίδη & Τσιρέβελο (2019) που συμμετείχαν υποψήφιοι και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Ελλάδας και διενεργήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, βγήκαν τα εξής συμπεράσματα σχετικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση τους σε θέματα διαθρησκειακής αγωγής είναι απαραίτητη, χωρίς όμως ο εκπαιδευτικός να είναι υποχρεωμένος είτε να επιδιώκει να μεταδώσει τη θρησκευτική πίστη που έχει ο ίδιος στους μαθητές, είτε να αποτελεί μέλος μιας θρησκευτικής κοινότητας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας κρίνουν ότι ο βασικός στόχος τους είναι να αντιμετωπίσουν στερεοτυπικές θέσεις, ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Παράλληλα, να αποφύγουν τον φανατισμό και να γνωρίσουν τους μαθητές με διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

2.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για θέματα διγλωσσίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία διατυπώνονται διάφορες απόψεις σχετικά με το αν θα πρέπει να υποστηρίζονται τα δίγλωσσα προγράμματα ή να απορρίπτονται. Ο Νικολάου (2003) αναφέρει επιχειρήματα και των δύο πλευρών μέσα από επιστημονική έρευνα. Ξεχωρίζει το επιχειρήμα του Cummins που υποστηρίζει ότι όσοι μαθητές δεν ανήκουν στη χώρα υποδοχής και μιλούν τη δική τους γλώσσα, αλλά παρόλα αυτά μαθαίνουν πολύ γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και πολλοί που υποστηρίζουν ότι σε ένα σχολείο θα πρέπει να προτιμάται η δίγλωσση εκπαίδευση. Συγκεκριμένα να γίνεται προώθηση και των δύο γλωσσών, διότι με αυτή τη μέθοδο ενισχύεται η εννοιολογική υποδομή των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα. Παράλληλα θα τους παρέχεται ένα θεμέλιο για να μπορούν μελλοντικά να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις και δεξιότητες και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

2.3.1 Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη διγλωσσία

Στο πρόγραμμα με τίτλο "Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών", οι εκπαιδευτικοί δίδαξαν τη μητρική γλώσσα των παιδιών και κατάφεραν τους εξής στόχους: να αναγνωρίζεται και να ενισχύεται η κληρονομιά των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο· να αναπτύσσονται κοινωνικό συναισθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα από την πλευρά των μαθητών· να προωθούνται αξίες, στάσεις και συμπεριφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών που είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη των εθνικών και πολιτισμικών στοιχείων του μαθητικού πληθυσμού (Δημητριάδου, Συνώδη, Τζακώστα & Ρεβυθιάδου, 2012). Όμως, ενώ δημιουργήθηκε στοχευμένο γλωσσοδιδασκτικό υλικό με σκοπό να ενισχυθεί η διγλωσσία του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, διαπιστώθηκε απουσία ενός σταθερού μηχανισμού που θα χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο υλικό και ακατάλληλη υποδομή.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Stamou & Dina (2009) από την εκπαιδευτική εμπειρία δύο επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ίδιοι παίζουν σημαντικό ρόλο για το πώς θα αντιμετωπίσουν τους μαθητές ως προς τη μητρική τους γλώσσα και ανάλογα με τις στάσεις τους θα επηρεάσουν τη συγκεκριμένη ομάδα. Όμως, πολλοί θεωρούν ότι η ελληνική κοινωνία είναι ανώριμη σε θέματα διγλωσσίας και για αυτό θα πρέπει να σχεδιαστούν αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από προκαταλήψεις.

Η κακή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και η ανεπάρκεια τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται και στην έρευνα του Schleicher (2015) στην οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες, αναφέρει ότι χρειάζεται περισσότερο επαγγελματική ανάπτυξη στον τομέα της διδασκαλίας σε ένα διαπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον. Προτείνει κάθε κράτος να φροντίζει για παροχή ειδικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς που να έχουν λάβει ειδική κατάρτιση σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή.

2.3.2 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας

Από τα παραπάνω λοιπόν, γίνεται φανερό ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας είναι απαραίτητη. Με τη χρήση δίγλωσσων προγραμμάτων, οι μαθητές θα επωφεληθούν νοητικά διότι θα έχουν πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα και συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να νιώθουν σίγουροι ότι αν αφιερώσουν διδακτικό χρόνο χρησιμοποιώντας τη γλώσσα της μειονότητας, δεν θα έχει αρνητικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των μαθητών που μιλούν τη γλώσσα της πλειονότητας (Cummins, 2005). Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι να υπάρχει ένα αποτελεσματικό διδακτικό πρόγραμμα που θα αναπτύσσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στη γλώσσα της μειονότητας.

Αναγκαίο είναι ο εκπαιδευτικός να υποστηρίξει το δίγλωσσο παιδί και να το ενθαρρύνει να πει όλα όσα γνωρίζει από την προηγούμενη γλώσσα και γνώση του. Η Σκούρτου (2019γ), επισημαίνει ότι αν ο εκπαιδευτικός στρέψει την προσοχή του στη γνώση που παράγεται στο σπίτι οι συνέπειες θα είναι μόνο καλές και συγκεκριμένα θα καταφέρει να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα της προηγούμενης γνώσης και θα προσπαθήσει να την αξιοποιήσει. Επίσης, δεν θα θεωρεί πια ότι τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο δεν γνωρίζουν πράγματα και ότι έχουν μόνο ελλείψεις που θα πρέπει να καλυφθούν γρήγορα ώστε να συμβαδίσουν με τα παιδιά του γενικού πληθυσμού.

Μελετώντας την έρευνα των Cummins κ.α. (2005), διαπιστώθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με τέτοιο τρόπο που φαίνεται ότι σέβονται τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών και αναγνωρίζουν την αξία της γλώσσας τους, τότε οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότερο τρόπο στα προγράμματα σπουδών. Έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις, δημιουργώντας αίθουσες διδασκαλίας που να μπορούν να εκφράσουν την ταυτότητά τους τα παιδιά άλλων χωρών και ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ εκείνων, των γονέων και των μαθητών, κατάφεραν να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών σημαντικά.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν το θέμα που απασχόλησε και τους ερευνητές του προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης». Σύμφωνα με την Ανδρούσου (2015), η επιμόρφωση οργανώθηκε με βάση τρεις τομείς που αποτελούσαν παράλληλα και παιδαγωγικές μεθόδους που είχαν στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών στα

διαφορετικά χαρακτηριστικά – είτε κοινωνικά είτε πολιτισμικά – της ομάδας του πληθυσμού και αναστοχαστικές μέθοδοι στην αξιολόγηση και στο σχεδιασμό των καθημερινών τους δράσεων. Στόχος της επιμορφωτικής δραστηριότητας, ήταν οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό είναι να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές σε οποιαδήποτε δραστηριότητα συμβαίνει μέσα στην τάξη, αφού με αυτό τον τρόπο θα εξελίσσονται μαθησιακά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι συνειδητοποιημένοι όσον αφορά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών της μειονότητας, διότι είναι ένας τρόπος που θα βοηθήσει τα παιδιά να εξελιχθούν. Τέλος, να κατανοήσουν ότι όταν αξιοποιούνται κάποια προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των παιδιών, νιώθουν την ασφάλεια να μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Η Κούρτη - Καζούλη (2015), αναφέρει διάφορα προγράμματα για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας που προσφέρονται από την Ελλάδα:

- Με το πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές, μπορούσαν να συνεργαστούν σε διάφορα επίπεδα και να δημιουργήσουν μία επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Βασικός στόχος του προγράμματος, ήταν να δημιουργηθεί ένας ιδιαίτερος χώρος που θα μπορούσαν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως εργαλείο για να μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες ενίσχυσης της ταυτότητάς τους.
- Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να μπορούν να ενταχθούν κοινωνικά και να νιώσουν ότι είναι ισότιμα μέλη της σχολικής μονάδας. Μέσω μιας εφαρμογής, μπορούσαν να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στη γραφή και στην ανάγνωση.
- Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» απευθυνόταν σε μαθητές που ζούσαν στη Θράκη και αποτελούσαν τη μουσουλμανική μειονότητα. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν να μάθουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την πλήρη αποδοχή και κοινωνική ένταξη των παιδιών. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, δημιουργήθηκε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που μέσω παιχνιδιών, θα βελτιωνόταν σε

ικανοποιητικό βαθμό η χρήση των ελληνικών σε όλους τους μειονοτικούς μαθητές.

- Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» απευθυνόταν σε μαθητές Ρομά που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας. Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, επιδιώχθηκε να βελτιωθούν γενικότερα οι συνθήκες ένταξης των μαθητών Ρομά και παράλληλα να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας. Τέλος, βασικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος, ήταν να μειωθεί η ανισότητα και η περιθωριοποίηση των συγκεκριμένων μαθητών.

Κεφάλαιο 3^ο

Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής

3.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες διδασκόντων

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008), σε μια σχολική τάξη καλό θα είναι να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και να εξετάσουμε όλες τις αλλαγές που γίνονται σε διάφορα επίπεδα (προσωπικό, πολιτικό, πολιτισμικό) και με ποιο τρόπο μπορεί να συμβάλει η εκπαίδευση των ενηλίκων, ώστε να απαντήσει σε αυτές τις αλλαγές. Επίσης, είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διατηρούν πολύ συχνά κάποιες από τις ιδιαιτερότητες τους, αφού είναι ενήλικες και έχουν ήδη κάποιες προηγούμενες γνώσεις. Τέλος, εξίσου σημαντικό είναι να γίνει μία σωστή ιεράρχηση των αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας και να γίνει μία σύνδεση με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Η διαδικασία λοιπόν που θεωρείται πιο σημαντική, είναι να προσδιοριστούν οι ανάγκες, αφού όμως πρώτα έχουμε ορίσει συγκεκριμένους στόχους και έχουμε αιτιολογήσει την επιλογή αυτών των στόχων στη συγκεκριμένη κατάσταση (Βεργίδης, 2012). Σε μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010 σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης σχετικά με τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: ενδιαφέρονται κυρίως να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες, να γίνει εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών τεχνικών, να μπορούν να αποκτήσουν μία καλή σχέση με τους μαθητές και παράλληλα με τους γονείς, να υπάρχει δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και τέλος να μπορούν να διαχειριστούν διάφορα προβλήματα που συμβαίνουν εντός της σχολικής αίθουσας.

3.2. Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Ένα ακόμη στοιχείο, εξίσου απαραίτητο για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής να είναι αποτελεσματικοί στο δύσκολο έργο που έχουν, είναι ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό πού να ανταποκρίνεται στις

διαπολιτισμικές ανάγκες που προκύπτουν στη σχολική αίθουσα. Πρώτα από όλα, όμως, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιλέγει ένα εκπαιδευτικό υλικό που να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Ο Σιμόπουλος (2014), αναφέρει ότι βασικά κριτήρια επιλογής είναι ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία του υλικού που χρησιμοποιεί, να υπολογίζει τη γνώμη των μαθητών του σχετικά με το υλικό αυτό, να το αναθεωρεί αν πρέπει, να αξιοποιεί βιώματα και εμπειρίες των παιδιών μέσω του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιεί και να κάνει αναφορές σε πρόσωπα που προέρχονται από άλλες χώρες εκτός από την Ελλάδα. Επίσης, να προσπαθεί να παρουσιάζει θρησκευτικές ή εθνικές γιορτές και ζητήματα ιστορίας χωρίς να υποστηρίζει τη χώρα υποδοχής, ενώ καλό θα ήταν να δέχεται ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μαθητές του.

Ο Ματραλής (1999), αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις βασικές ανάγκες της ομάδας και γι' αυτό θα πρέπει να έχει κάποιες συγκεκριμένες προδιαγραφές, όπως να έχει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, να προωθεί την αλληλεπίδραση του εκπαιδευομένου με το μαθησιακό υλικό, να είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να ταιριάζει στα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνεται και συγχρόνως να εμπνέει τον μαθητή να συνεχίσει.

Άλλο ένα βασικό χαρακτηριστικό που αναφέρει η Χοντολίδου (1999), είναι να δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό υλικό που να μην εστιάζει μόνο στα γλωσσικά στοιχεία αλλά να εντάσσει την έννοια της πολυτροπικότητας που στην περίπτωση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι αρκετά χρήσιμη. Τα πολυτροπικά κείμενα είναι ένα είδος που θα πρέπει να διδάσκεται, διότι διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, είναι ευκολότερο να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που προσλαμβάνουν και το αποτέλεσμα είναι μία εκπαίδευση που θα χαρακτηρίζεται πιο ουσιαστική.

Ο Κόκκος (2008) αναφέρει ως βασικό πλεονέκτημα της χρήσης μιας εικόνας το γεγονός ότι είναι πολύ πιο εύκολη η ερμηνεία της σε σχέση με το γραπτό κείμενο ή τον προφορικό λόγο. Ειδικά για τα παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, μέσω της εικόνας, θα καταφέρουν να απλοποιήσουν κάποιες έννοιες που χαρακτηρίζονται περισσότερο πολύπλοκες ή να αναλύσουν ένα μήνυμα πολύ πιο γρήγορα σε σύγκριση με το γραπτό κείμενο ή τον προφορικό λόγο.

Ένα εκπαιδευτικό υλικό που παράγεται από την Έπατη Αρμοστέία για τους πρόσφυγες, βοηθάει τα παιδιά να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Το συγκεκριμένο υλικό παρέχεται δωρεάν στα σχολεία και θα ξεχωρίσουμε αυτά που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα οποία είναι:

«Σκληρό καρύδι»: ένα εκπαιδευτικό υλικό που αφορά παιδιά από 8 ετών και άνω και αναφέρεται στην ιστορία ενός 9χρονου κοριτσιού που προέρχεται από το Αφγανιστάν και ως πρόσφυγας μοιράζεται τα προβλήματα που έχει και τις σχέσεις με τους συμμαθητές της.

«Ειρήνη»: μία ταινία κινουμένων σχεδίων για παιδιά 5 έως 8 ετών που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν προβλήματα, όπως η διαφορετικότητα και οι πολιτισμικές διαφορές.

«Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων»: αποτελείται από ένα εγχειρίδιο που περιλαμβάνει 39 βιωματικές δραστηριότητες με θεματικές ενότητες, όπως ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατία, πρόσφυγες και απευθύνεται σε παιδιά από 6 έως 18 ετών.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση των παιδιών σχετικά με τη γλώσσα η Σκούρτου (2019δ), προτείνει ένα υλικό που έχει δημιουργηθεί από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου με τίτλο «ΓΕΙΑ ΣΑΣ - Πρώτη γνωριμία». Επιπλέον, αναφέρει τη σπουδαιότητα των λεξικών και συγκεκριμένα την κατασκευή λεξικών από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, την προβολή ιστοριών ανθρώπων που έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες με τα παιδιά ή παραμυθιών που να εμπνέονται από την προσφυγική εμπειρία όπως το πολύγλωσσο παραμύθι «Το ταξίδι της Χαλιμάς». Τέλος, ένα βιβλίο που επίσης διατίθεται δωρεάν από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι το «ΒΑΛΙΤΣΑΚΙ», με τη βοήθεια του οποίου μπορεί να γίνει μία καλή προσέγγιση της γραμματικής της ελληνικής αλλά και άλλων γλωσσών, όπως η Αγγλική και η Αραβική.

Ενδιαφέρον εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό παρέχεται στην ιστοσελίδα www.diaapolis.auth.gr, που διατίθεται ένας κατάλογος από αρκετά βιβλία για τις τάξεις του Δημοτικού. Επίσης, παρέχεται πρόσβαση σε διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες για να λειτουργούν σωστά οι Τάξεις Υποδοχής. Τέλος, ενδιαφέρον πληροφοριακό υλικό μπορούν να αντλήσουν οι εκπαιδευτικοί από το Διαπολιτισμικό

Εορτολόγιο 2006, στο οποίο υπάρχουν πολλές πληροφορίες σχετικά με εθνικές γιορτές ή επετείους για χώρες όλου του κόσμου.

3.3. Εκπαιδευτικά εργαλεία για ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας

Μία βοήθεια που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής, είναι διάφορα εκπαιδευτικά εργαλεία που θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να βελτιωθούν σε διάφορα επίπεδα. Για το συγκεκριμένο σκοπό υπάρχουν διάφορα εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη γλωσσική υποστήριξη, στη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών και στη χρήση της τεχνολογίας.

Για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να στηριχθεί και στα «ημερολόγια ταυτότητας», στα οποία οι μαθητές γράφουν για τη ζωή τους και συγκεκριμένα αναφέρουν σημαντικές εμπειρίες που έχουν ζήσει ή περιγράφουν τα συναισθήματά τους προς τους άλλους (Κούρτη - Καζούλη, 2008). Με τα κείμενα αυτά οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ εκείνων και των συμμαθητών τους, ενώ παράλληλα είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο που θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο.

Αντίστοιχα, οι Κομπιάδου και Τσοκαλίδου (2014), προτείνουν τα κείμενα αυτά σε παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής και τα ονομάζουν «κείμενα ταυτότητας», ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με θέματα που τους απασχολούν και παράλληλα να ενδυναμώσουν τις ταυτότητές τους με θετικό τρόπο. Τα χαρακτηρίζουν ως ιδανικά εργαλεία παιδαγωγικής αξιοποίησης και μία βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί η χρήση τους, είναι να έχει τη διάθεση ο εκπαιδευτικός να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές του.

Τέλος, τα κόμικς και τα εικονογραφημένα βιβλία θεωρούνται ένα σημαντικό μέσο που βοηθούν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν. Ο Σοφός (2019ζ), αναφέρει ότι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Παράλληλα, είναι και ένα εύκολο μέσο να το κατανοήσουν οι μαθητές πρόσφυγες που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.

Αντίστοιχα, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών βοηθάει και η χρήση του βίντεο. Ο Λιοναράκης (1999), χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό βίντεο ως ένα εργαλείο που μπορεί να προσφέρει κυρίως πλεονεκτήματα. Είναι πολύ πιο ενδιαφέρον από το έντυπο υλικό, έχει τη δυνατότητα να δραματοποιήσει ιστορίες και παράλληλα είναι ένα ευχάριστο και εύχρηστο εργαλείο.

Όσον αφορά στη χρήση της τεχνολογίας, οι μαθητές πρόσφυγες πρέπει να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες που να αφορούν τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο Παναγιωτακόπουλος (1999), αναφέρει ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την εκμάθηση προγραμματισμού σε διάφορες γλώσσες, ως μέσο επικοινωνίας και παράλληλα ως μέσο που προσφέρει νέες ευκαιρίες αφού μετατρέπει τη διδασκαλία σε δημιουργική μάθηση.

3.4. Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας

3.4.1. Αξιοποιώντας τις Τέχνες στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι τέχνες όλων των ειδών μπορούν να προσφέρουν εκτός από γνωστικές διεργασίες και βαθιά γνώση, μία αισθητική καλλιέργεια χωρίς να χρειάζεται ένας μαθητής να γνωρίζει άριστα τη γλώσσα. Η Τριχάκη (2018), αναφέρεται στη μουσική η οποία είναι ένα μοναδικό μέσο να οργανώνουν οι μαθητές ήχους, συναισθήματα, εμπειρίες και σκέψεις. Παράλληλα, θα ενισχύσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μέσα στη σχολική αίθουσα, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος της, αφού συμβάλλει στην κοινωνική επικοινωνία και επαφή.

Ο Σοφός (2019στ), προτείνει την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι με τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταλάβει τον τρόπο ζωής ανθρώπων που έχουν ζήσει σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Έτσι, καταφέρνει να «τοποθετήσει» τους μαθητές σε μία άλλη πραγματικότητα. Συγχρόνως, τους δίνεται η δυνατότητα να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και σκέψης των μαθητών και να τις χρησιμοποιήσουν ως ιστοριογραφία. Τέλος, οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή, προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο θέμα και στην περαιτέρω ανάλυση του. Παράλληλα, ο Σοφός (2019η),

κρίνει ότι η αξιοποίηση ταινιών μικρού μήκους στη διδασκαλία, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν το κεντρικό μήνυμα σε μικρό χρονικό διάστημα χωρίς να δυσκολευτούν. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα γίνει πιο ενδιαφέρουσα αν ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να προσθέσουν υπότιτλους στη δική τους γλώσσα και μετά να προσπαθήσουν να τους μεταφράσουν στα ελληνικά. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Κόκκος (2008), μία ταινία μπορεί να δώσει την αναπαράσταση της πραγματικότητας με μοναδικό τρόπο και να περιγράψει κάποια γεγονότα που είναι πολύ δύσκολο να γίνει με κάποιο άλλο μέσο.

Στο εκπαιδευτικό υλικό με τίτλο « *Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων εναντίον των Μουσουλμάνων* » (2011), προτείνεται η δημιουργία θεατρικών ομάδων που να παρουσιάζουν έργα στα οποία θα αναδεικνύονται θέματα, όπως ο ρατσισμός ή να γράφουν μαθητές δικά τους έργα και να ανεβάζουν παραστάσεις. Άλλη μορφή τέχνης είναι η ποίηση, μέσω της οποίας μπορεί να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις, διότι οι στίχοι που θα γράφουν τα νέα παιδιά μπορούν να αμφισβητούν κάποια στερεότυπα ή να προκαλούν δημιουργικούς διαλόγους σχετικά με την εξάλειψη του ρατσισμού.

Μία ακόμη εκπαιδευτική τεχνική που έχει αρκετά στοιχεία από το θέατρο, είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα. Ο Fleming (2017), αναφέρει ότι όσοι συμμετέχουν σε ένα τέτοιο παιχνίδι, συνήθως υποδύονται ρόλους που τους βοηθούν να βιώσουν θέματα τα οποία είναι πολύ σημαντικά για εκείνους. Ένα παράδειγμα, είναι να κάθεται ένας μαθητής στο κέντρο της τάξης σε μία καρέκλα και οι υπόλοιποι να του κάνουν ερωτήσεις σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα («Ανακριτική Καρέκλα»). Ένα ακόμη παράδειγμα, είναι η «Παγωμένη Εικόνα»: μία τεχνική στην οποία μία ομάδα μαθητών, δημιουργούν με τα σώματά τους μία εικόνα που συνήθως αποτυπώνει ένα θέμα και οι υπόλοιποι μαθητές που δεν συμμετέχουν στην ομάδα, προσπαθούν να καταλάβουν ποιο είναι το στιγμιότυπο το οποίο παρουσιάζεται.

Στη χρήση του δράματος αναφέρθηκαν και οι Agaroglou & Kesidou (2018), οι οποίες τόνισαν ότι το δράμα είναι ένα ισχυρό μέσο που μπορεί να προσφέρει στην εκπαίδευση διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Μία τεχνική αφήγησης είναι η «Conscience Alley» (Διάδρομος της Συνείδησης), στην οποία ένας μαθητής έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο και αντιμετωπίζει ένα δίλημμα, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές του αποφασίζουν σε ομάδες τι θα μπορούσαν να τον συμβουλέψουν. Οι συμμαθητές

στέκονται σε δύο σειρές και σχηματίζουν ένα διάδρομο, μέσα από τον οποίο περνάει ο πρωταγωνιστής και ακούει τις συμβουλές τους. Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι και η τεχνική «Role in the Wall» (Ρόλος στον Τοίχο), με την οποία ο εκπαιδευτικός αναρτά στον τοίχο της σχολικής αίθουσας ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί, πάνω στο οποίο έχει δημιουργηθεί το περίγραμμα ενός πρωταγωνιστή του δράματος. Εντός του περιγράμματος, οι μαθητές προσπαθούν να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή, ενώ εκτός του περιγράμματος, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των υπολοίπων. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός διαβάσει όλες τις απαντήσεις και συζητά με τους μαθητές την εικόνα που έχει σχηματιστεί για το χαρακτήρα του πρωταγωνιστή.

Άλλη μία μορφή τέχνης που προάγει τη διαθηρησκειακή αγωγή, είναι η Έντεχνη Συλλογιστική («Artful thinking»). Ο Καραμούζης (2019γ), προτείνει αυτό το είδος, αφού μέσω αυτού καταφέρνει ένας εκπαιδευτικός να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Μία ενδιαφέρουσα τεχνική είναι οι μαθητές να παρατηρήσουν ένα εικαστικό έργο μέσα στη σχολική αίθουσα, να περιγράψουν τι βλέπουν και ύστερα να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους. Όλες οι απαντήσεις θα καταγράφονται και στο τέλος θα δημιουργείται ένα διάγραμμα, το οποίο θα βρίσκεται σε ένα εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα και θα είναι καταγεγραμμένες οι παρατηρήσεις και οι απορίες όλες της τάξης.

3.4.2. Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της γλώσσας

Η Σκούρτου (2019β), προτείνει να δημιουργείται μία σχολική τάξη στην οποία οι μαθητές θα μπορούν να νιώθουν ασφάλεια. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συσχετίσει το ελληνικό αλφάβητο με κάποια γράμματα από τα συστήματα γραφής των μητρικών γλωσσών των παιδιών. Μία κίνηση, που μπορεί να μετατρέψει το χώρο στις σχολικές τάξεις σε ένα χώρο στον οποίο θα μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα τα παιδιά, είναι να αναρτήσει το νέο λεξιλόγιο που μαθαίνουν στους τοίχους της τάξης. Παράλληλα, το λεξιλόγιο αυτό να συνοδεύεται με στοιχεία από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Για να έχει αυτή η τεχνική επιτυχία, καλό θα είναι ο εκπαιδευτικός να ζητήσει βοήθεια είτε από τα ίδια τα παιδιά είτε από τους γονείς τους.

Ο Cummins (2005), αναφέρει δύο ακόμη τεχνικές μέσω των οποίων θα γίνει καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας. Η μία από αυτές είναι η δραματοποίηση, με την οποία οι μαθητές μπορούν να γράφουν και να ανεβάζουν ένα θεατρικό έργο που θα προβάλλει τη ζωή τους. Επίσης, το να προωθηθεί η συγγραφή ενός κειμένου και στις δύο γλώσσες των μαθητών, το αποτέλεσμα θα είναι διπλό. Από τη μία τα παιδιά που νιώθουν ότι δεν έχουν κάτι σημαντικό να πουν, μπορούν να το ξεπεράσουν κάνοντας τη συγγραφή ενός έργου. Και από την άλλη όσα αισθάνονται ότι αυτά που λένε δεν είναι σημαντικά, αποκτούν τη δεξιότητα να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα. Τέλος, η συγγραφή και το γράψιμο γενικότερα σε καθημερινή βάση, μπορεί να προσφέρει στους μαθητές που μαθαίνουν μία νέα γλώσσα τη δυνατότητα να ασχολούνται με πιο σύνθετες λέξεις.

3.4.3. Άλλες συμμετοχικές τεχνικές

Μία απλή αλλά εξίσου σημαντική τεχνική παρουσιάζεται από την Gopal (2011), η οποία προτείνει να γίνεται προώθηση ουσιαστικού διαλόγου από τον εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσει επικοινωνιακά προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος. Το βασικότερο πλεονέκτημα ενός αποτελεσματικού διαλόγου είναι να «χτίσει» γέφυρες ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Εξάλλου, μόνο όταν συζητάμε δύσκολα θέματα μέσα σε μία τάξη μπορούμε να βρούμε και τις σωστές λύσεις. Βασικές προϋποθέσεις είναι να γίνεται σωστή διερεύνηση από το σύνολο των μαθητών και να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα στο μέγιστο βαθμό.

Αντίστοιχα, στις « *Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων εναντίον των Μουσουλμάνων* » (2011), αναφέρονται διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν ως βασικό στόχο να προωθήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις μαθησιακών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, όπως η προώθηση του ενδοσχολικού διαλόγου σχετικά με ευαίσθητα θέματα. Μέσω του διαλόγου θα μπορούν οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους χωρίς να φοβούνται ότι θα ταπεινωθούν. Άλλη μία τεχνική, είναι να ψάχνουν οι μαθητές στο διαδίκτυο κάποιες μελέτες περίπτωσης διακρίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα και να παρουσιάζουν τα ευρήματά τους στη σχολική τάξη με σκοπό να συζητηθούν από όλους.

Οι Dimitrov & Haque (2016), αναφέρονται στην ικανότητα που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να χρησιμοποιούν τεχνικές που θα προωθούν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες στους μαθητές. Για παράδειγμα, προτείνει να δημιουργούν δραστηριότητες που να επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να εξερευνούν πρακτικά, αντιλήψεις που επικρατούν σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα. Ως πιο δημοφιλείς μεθόδους αναφέρει τα παιχνίδια ρόλων ή βιωματικές δραστηριότητες, όπως να γίνονται συνεντεύξεις σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Μία ακόμη τεχνική, είναι η διαρκής αξιολόγηση των γραπτών κειμένων εκ μέρους των μαθητών, μέσω της οποίας θα μπορούν να επικυρώσουν κάποιες πολιτισμικές διαφορές στο είδος γραφής της μητρικής τους γλώσσας σε σχέση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτή η δραστηριότητα είναι μία μορφή έρευνας που ενεργοποιεί την κριτική ικανότητα των μαθητών, ενώ παράλληλα τους βοηθάει να παρατηρήσουν λεξιλογικά και γραμματικά φαινόμενα που χρησιμοποιούνται.

Άλλες παιδαγωγικές πρακτικές με βασικό σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτείνονται και από την Nagata (2006). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η τεχνική με το όνομα «Reflection and self-reflexivity» (Αναστοχασμός και Αυτοανακλαστικότητα), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός προωθεί τα παιδιά να εργαστούν κάνοντας μία έρευνα και σχηματίζοντας έναν κύκλο δράσης στον οποίο θα σημειώνουν στοιχεία από τις ανθρώπινες σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί εντός σχολικής τάξης. Αυτή η δραστηριότητα θεωρείται ως μία βιωματική εμπειρία που μπορεί να αναπτύξει την αυτογνωσία και παράλληλα την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων. Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνεται μετά από κάθε μάθημα και να προτείνονται ερωτήσεις σχετικά με την ανατροφοδότηση που έλαβαν οι μαθητές. Από τις απαντήσεις που θα ακούσει ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταλάβει τον τρόπο σκέψης μαθητών του.

Ένα συνηθισμένο πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις των οποίων οι μαθητές είναι από διαφορετικές χώρες, είναι μία τάση εθνικισμού από μία μερίδα μαθητών. Η Van Hook (2000), αναφέρει ότι κάποια άτομα αρνούνται να δεχτούν μία διαφορετική κουλτούρα σε σχέση με τη δική τους και είτε απομονώνονται, είτε βάζουν εμπόδια για να δημιουργηθεί μία τεράστια απόσταση μεταξύ τους. Μία τεχνική είναι η αποδοχή και ο σεβασμός των διαφορών ανάμεσα στους πολιτισμούς, ενώ μία άλλη είναι η υιοθέτηση κάποιων πολιτιστικών

συμπεριφορών και πεποιθήσεων με σκοπό να αναδειχθεί η ομοιότητα μεταξύ των πολιτισμών. Και στις δύο περιπτώσεις, το αποτέλεσμα είναι η προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών μαθητών.

Ο Σιμόπουλος (2014), προτείνει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί διάφορες τεχνικές που έχουν ως βασικό στόχο την οργανωμένη ανατροφοδότηση όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται στη σχολική τάξη. Για παράδειγμα, η τεχνική με τίτλο «Ομάδες», είναι μία δραστηριότητα που γίνεται στο τέλος της εβδομάδας και οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Η κάθε ομάδα συμπληρώνει σε ένα χαρτί τη γνώμη της για το υλικό που χρησιμοποιήθηκε την εβδομάδα που μόλις ολοκληρώθηκε, αφού πρώτα τα μέλη έχουν συζητήσει μεταξύ τους. Στο τέλος κάποιος που εκπροσωπεί την ομάδα εκφράζει την άποψη των μελών της δημόσια.

Κεφάλαιο 4^ο

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η αρχική ιδέα ήταν να πραγματοποιηθεί μία έρευνα που θα βασιζόταν σε έναν αποκλειστικά ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό. Όμως, ως καταλληλότερη μέθοδος επιλέχθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων, ο οποίος σύμφωνα με τον Creswell (2016) αποτελεί μία διαδικασία που αναμειγνύει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με σκοπό να μελετηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ερευνητικό πρόβλημα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Ένα βασικό κριτήριο ήταν το γεγονός ότι ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δημιούργησαν την ανάγκη να υπάρξουν περισσότερα δεδομένα με σκοπό να μελετηθούν με αναλυτικότερο τρόπο οι απόψεις των δασκάλων που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής. Αναλυτικότερα, με τα ποσοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν συγκεκριμένοι αριθμοί, μέσω των οποίων υπήρξε η δυνατότητα να γίνει με αποτελεσματικότερο τρόπο επεξεργασία των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους, την επιμόρφωση τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν μέσα στη σχολική τάξη.

Παράλληλα, με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, είχα στη διάθεσή μου ακριβώς τις λέξεις των εκπαιδευτικών που σύμφωνα με τον Creswell (2016), πρόσφεραν μία διαφορετική προοπτική στο θέμα της έρευνας και συγχρόνως δημιούργησαν μία καλύτερη εικόνα της πραγματικής κατάστασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στις Τάξεις Υποδοχής.

Η αρχική σκέψη ήταν το ερωτηματολόγιο να γίνει σε έντυπη μορφή και να μοιραστεί στους δασκάλους που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής των δημοτικών σχολείων στην περιφέρεια Α' Αθηνών. Λόγω του τεράστιου αριθμού σχολείων και των μεγάλων αποστάσεων, όμως, ένα έντυπο ερωτηματολόγιο θα ήταν μία διαδικασία αρκετά χρονοβόρα. Επομένως, επιλέχθηκε η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ώστε να γίνει η συμπλήρωση του με ευκολότερο τρόπο και με γρήγορα αποτελέσματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2023 και το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που σύμφωνα με τη δημοσίευση στην εφημερίδα της κυβερνήσεως (2022), δόθηκε η δυνατότητα να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. Κάθε σχολείο έχει δημιουργήσει επίσημη ιστοσελίδα στο διαδίκτυο, όπου μπορεί ο οποιοσδήποτε να βρει το e-mail, τη διεύθυνση, τον ταχυδρομικό κώδικα, την περιοχή, το σταθερό τηλέφωνο της σχολικής μονάδας και το όνομα του διευθυντή ή της διευθύντριας που διοικεί το σχολείο. Με αυτό τον τρόπο, συλλέχθηκαν τα e-mail των σχολείων και στάλθηκαν ξεχωριστά τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα και χωρίς κόστος.

4.2 Δειγματοληψία

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), για να συγκεντρωθούν τα ποσοτικά δεδομένα μιας έρευνας, θα πρέπει να καθοριστεί ο πληθυσμός και το δείγμα σχεδιάζουμε να μελετήσουμε. Ο πληθυσμός - στόχος της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν όλοι οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της Α' Αθήνας.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο μιας έρευνας είναι η δειγματοληψία και στη συγκεκριμένη περίπτωση, η τεχνική που επιλέχθηκε είναι η εθελοντική τυχαία δειγματοληψία. Με τη συγκεκριμένη τεχνική, προτιμήθηκε ένα δείγμα που έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να έχει την ίδια πιθανότητα να συμμετάσχει στην έρευνα, ενώ για να βρεθεί το συγκεκριμένο δείγμα, έγινε ένας πλήρης κατάλογος του πληθυσμού (Robson, 2010:310). Παράλληλα, με αυτή τη μορφή δειγματοληψίας επιλέχθηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, γεγονός που βοήθησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Creswell, 2016:383).

Αναλυτικότερα, ο βασικός σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιφέρεια. Επομένως, δεν θα μπορούσα να μην χρησιμοποιήσω τον κατάλογο που παρείχε το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να βρω τα σχολεία που διέθεταν τάξεις υποδοχής.

Όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος, θα πρέπει να έχει έναν ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης του δείγματος στον πληθυσμό

(Robson, 2010). Στη συγκεκριμένη έρευνα τα δημοτικά σχολεία της διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας ήταν συνολικά 196. Από αυτά, τα 104 σύμφωνα με την εφημερίδα της κυβερνήσεως (2022), ήταν προγραμματισμένο να δημιουργήσουν Τάξεις Υποδοχής για να υποδεχθούν τα παιδιά μεταναστών.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής. Στάλθηκε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολείων το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή και παράλληλα έγινε τηλεφωνική ενημέρωση σε κάθε ένα σχολείο ξεχωριστά σχετικά με το είδος της διπλωματικής έρευνας. Στόχος ήταν να ενημερωθεί η διεύθυνση σε ποιόν απευθύνεται το ερωτηματολόγιο. Σε κάθε περίπτωση έγινε έγκριση από το διευθυντή και ύστερα ο ίδιος/α προωθούσε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στο email του υπεύθυνου δασκάλου/ας που διδάσκει στην Τάξη Υποδοχής. Σε πολλές περιπτώσεις είχα προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία με κάποιους δασκάλους /ες και κατά κάποιο τρόπο έγιναν άτυπες συνεντεύξεις πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Από τα 104 δημοτικά σχολεία της διεύθυνσης Α΄ Αθήνας, σε 7 σχολεία δεν δημιουργήθηκαν Τάξεις Υποδοχής για το σχολικό έτος 2022-2023, λόγω έλλειψης μαθητών προσφύγων στη συγκεκριμένη περιοχή. Στα υπόλοιπα σχολεία δημιουργήθηκαν μία ή δύο Τάξεις Υποδοχής, ενώ οι δάσκαλοι/ες που διδάσκουν σε αυτά σε πολλές περιπτώσεις ο αριθμός τους ήταν παραπάνω από ένας ή μία, λόγω αυξημένου αριθμού μαθητών προσφύγων. Για παράδειγμα, υπήρξε κάποιο σχολείο στα Κ. Πατήσια που είχε 4 εκπαιδευτικούς.

4.3 Ερωτηματολόγιο

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να συγκεντρωθεί σε γρήγορο χρονικό διάστημα ένας αρκετά μεγάλος αριθμός απαντήσεων. Το βασικότερο κριτήριο που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο ήταν το γεγονός ότι τα ερωτήματα ανταποκρίνονταν πλήρως στα ερευνητικά ερωτήματα και τον ερευνητικό σκοπό της εργασίας Creswell (2016). Επίσης, εκτός από τη σύνδεση των ερωτημάτων με τις ερωτήσεις της έρευνας, άλλο ένα κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν να αποσπάσει συγκεκριμένες πληροφορίες και να προσφέρει μία μέτρηση που θα θεωρηθεί έγκυρη

για τη δημιουργία ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής Robson (2010).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Αρχικά, όταν ο εκπαιδευτικός λάμβανε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, μπορούσε να έχει πλήρη επίγνωση του θέματος και συγκεκριμένα του τίτλου της διπλωματικής εργασίας. Στη συνέχεια, μπορούσε να διαβάσει τη συνοδευτική επιστολή, στην οποία αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, το πόσο σημαντικό είναι να συμμετάσχουν οι ίδιοι σε αυτήν, έλαβαν κάποιες διαβεβαιώσεις σχετικά με την ανωνυμία τους και παράλληλα ενημερώθηκαν για το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Η πρώτη ενότητα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά που έχουν, όπως δημογραφικά στοιχεία, το επίπεδο μόρφωσης τους και η προϋπηρεσία τους σε τάξεις υποδοχής. Και τα πέντε ερωτήματα (ερωτήσεις 1-5) είναι κλειστές ερωτήσεις και συγκεκριμένα ανήκουν στις ερωτήσεις ονομαστικής κλίμακας, στις οποίες σύμφωνα με το Creswell (2016), οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να διαλέξουν μία ή περισσότερες κατηγορίες.

Η δεύτερη ενότητα έχει τίτλο «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη» και περιλαμβάνει τέσσερα ερωτήματα με κλειστές ερωτήσεις που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Και τα τέσσερα ερωτήματα (ερωτήσεις 6-9), ανήκουν στις ερωτήσεις συνεχών κλιμάκων και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η κλίμακα διαβαθμισμένων απαντήσεων, με πέντε διαφορετικές επιλογές απαντήσεων.

Η τρίτη ενότητα έχει τίτλο «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μία Τάξη Υποδοχής» και περιλαμβάνει τρία ερωτήματα (ερωτήσεις 10-12) που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Το πρώτο ερώτημα (ερώτηση 10), είναι μία κλειστή ερώτηση στην οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει αν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που απάντησαν όχι, τα επόμενα δύο ερωτήματα καλούνταν να μην τα απαντήσουν και να περάσουν στην επόμενη ενότητα. Όσοι όμως εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν άλλα δύο ερωτήματα τα οποία ήταν μία κλειστή και μία ανοιχτού τύπου ερώτηση. Στην κλειστού τύπου ερώτηση (ερώτηση 11) υπήρχαν δύο

υποερωτήματα με τη δυνατότητα απάντησης με την κλίμακα διαβαθμισμένων απαντήσεων, ενώ στην ανοιχτού τύπου ερώτηση (ερώτηση 12) μπορούσαν να αναφερθούν στους τομείς που έχουν επιμορφωθεί.

Η τέταρτη ενότητα έχει τίτλο «Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» και περιλαμβάνει τρία ερωτήματα (ερωτήσεις 13-15) που αφορούν το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Το πρώτο ερώτημα (ερώτηση 13) είναι μία κλειστή ερώτηση, ενώ το δεύτερο ερώτημα της ενότητας (ερώτηση 14) είναι μία κλειστή ερώτηση με τέσσερα υποερωτήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν με την κλίμακα διαβαθμισμένων απαντήσεων. Τέλος, η τελευταία ερώτηση (ερώτηση 15) είναι μία ανοιχτού τύπου ερώτηση, στην οποία μπορούν να αναφερθούν στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη.

4.4 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Όσον αφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων, έγινε η εξής διαδικασία. Αρχικά, μέσω του λογισμικού προγράμματος SPSS, καταχωρήθηκαν αφού κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου της έρευνας. Η πλειονοψηφία των μεταβλητών ήταν τακτικές, εκτός από δύο που ήταν ονομαστικές. Με τη βοήθεια του SPSS, πραγματοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση και υπολογίστηκαν ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των αποτελεσμάτων.

Μετά την περιγραφική ανάλυση, διερευνήθηκαν κάποιες σχέσεις μεταξύ ζευγών μεταβλητών με σκοπό να διεξαχθεί η διμεταβλητή ανάλυση. Αρχικά, επιλέχθηκε ο έλεγχος του r του Pearson για να ελεγχθούν μεταβλητές που είχαν κάποια συσχέτιση μεταξύ τους είτε θετική είτε αρνητική. Οι συσχετίσεις που ελέγχθηκαν αφορούσαν όλες τις ενότητες του ερωτηματολογίου και οι μεταβλητές οι οποίες συσχετίστηκαν μεταξύ τους ήταν όλες τακτικές (ordinal).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των Mann-Whitney ανάμεσα στην ονομαστική μεταβλητή της τρίτης ενότητας και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;» και σε διάφορες τακτικές μεταβλητές που αφορούσαν τις υπόλοιπες ενότητες του ερωτηματολογίου. Και σε αυτή την περίπτωση ελέγχθηκαν μεταβλητές

που είτε έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους είτε υπήρχε έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Η επόμενη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ήταν για τις δύο ανοιχτές ερωτήσεις που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο μας (ερώτηση 11γ και ερώτηση 14). Για αυτήν την ανάλυση, προτιμήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με τις οδηγίες των Braun & Clarke (2008). Το πρώτο στάδιο ήταν να εξοικειωθώ με τα δεδομένα που μου έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, ενώ στη συνέχεια δημιουργήθηκαν κάποιοι αρχικοί κωδικοί που φανερώνουν τα χαρακτηριστικά των δεδομένων. Το επόμενο στάδιο, ήταν να αναζητηθούν κάποια θέματα και να ελεγχθούν αν ταιριάζουν με το σύνολο των δεδομένων. Σε αυτό το σημείο υπήρξαν και κάποιες απαντήσεις που δεν μπορούσαν να τοποθετηθούν σε κάποιο θέμα και για αυτό δεν σχετίστηκαν με αυτό. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε ένας θεματικός χάρτης σε κάθε μία από τις δύο ανοιχτές ερωτήσεις και δόθηκαν ονόματα στα θέματα. Σε κάθε περίπτωση, ελέγχθηκαν αν τα θέματα λειτουργούν σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα και το σύνολο των δεδομένων. Το όνομα του κάθε θέματος περιγράφει συνοπτικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύει. Με αυτό τον τρόπο, ο αναγνώστης έχει την δυνατότητα να καταλάβει το περιεχόμενο του θέματος. Και στο τελευταίο στάδιο κάθε ανοιχτής ερώτησης, αναλύθηκαν κάποια αποτελέσματα τα οποία είχαν άμεση σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος ήταν εξαιτίας των πλεονεκτημάτων που έχει τα οποία είναι κυρίως ότι είναι μία γρήγορη μέθοδος, ενώ για έναν ερευνητή με σχεδόν καθόλου εμπειρία στην ποιοτική έρευνα ήταν μία διαδικασία σχετικά εύκολη.

Κεφάλαιο 5^ο

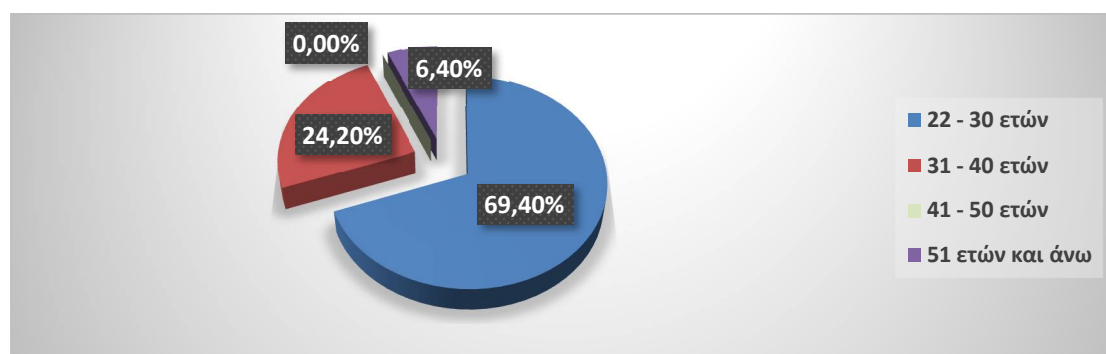
Ανάλυση αποτελεσμάτων

5.1 Περιγραφική Ανάλυση

5.1.1 Γενικά χαρακτηριστικά

Στη συγκεκριμένη έρευνα απάντησαν συνολικά 62 εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στο φύλο, το 80,6% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και συγκεκριμένα οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 50.

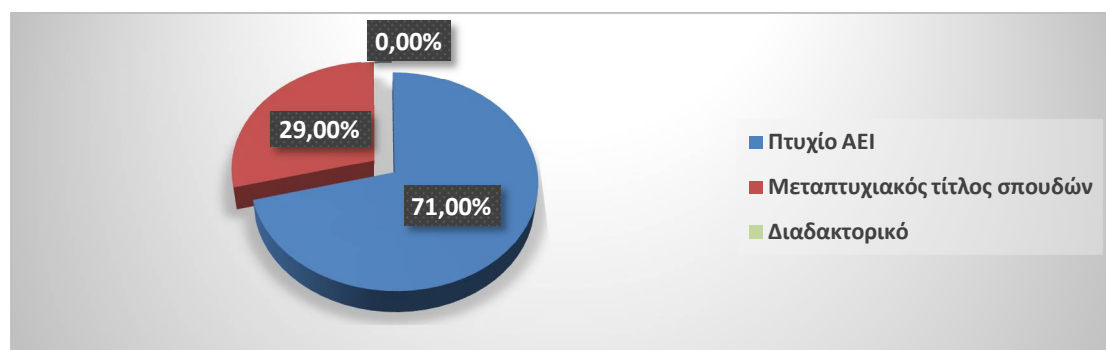
Όσον αφορά στην ηλικία, όπως φαίνεται στο Γράφημα 5.1, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες είναι 22 – 30 ετών (69,4%), ενώ το μικρότερο ποσοστό ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 51 ετών και άνω (6,5%).



Γράφημα 5.1. Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

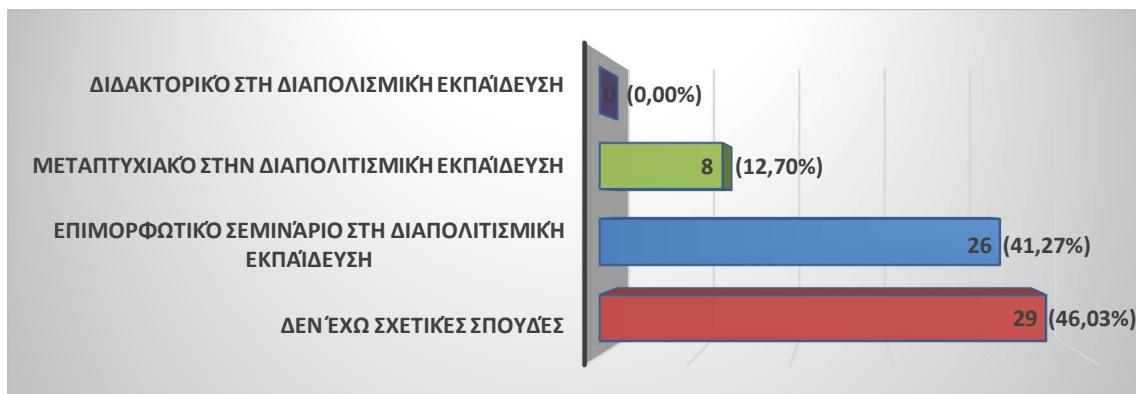
Σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης, στο Γράφημα 5.2 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (44 άτομα), ενώ δεν υπήρξαν εκπαιδευτικοί που να είναι κάτοχοι διδακτορικού. Όσον αφορά στα μεταπτυχιακά, αυτή τη χρονική περίοδο ενδεικτικά αναφέρω το μεταπτυχιακό με τίτλο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαμεσολάβηση εξ Αποστάσεως» που πραγματοποιείται από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, το οποίο έχει κοινό πρόγραμμα με το Πανεπιστήμιο Πατρών και το μεταπτυχιακό με τίτλο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» του Δημόσιου Ιταλικού Πανεπιστημίου Roma Tre. Τέλος, δεν υπάρχει στην Ελλάδα κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που να προσφέρει τίτλο διδακτορικού και γι' αυτό το λόγο, είναι απολύτως λογικό στο

δείγμα των ερωτηθέντων να μην υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να είναι κάτοχοι διδακτορικού.



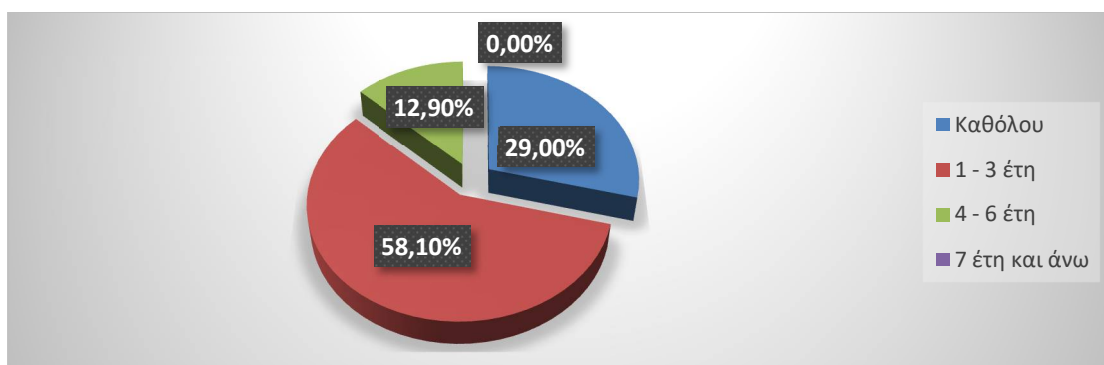
Γράφημα 5.2. Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως φαίνεται στο Γράφημα 5.3, μεγάλο ήταν το ποσοστό των ερωτηθέντων που έχουν επιμορφωθεί στον τομέα αυτό. Από αυτούς, το 41,27% έχουν κάνει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ το 12,7% έχουν κάποιο μεταπτυχιακό. Συνολικά, 34 άτομα έχουν επιμορφωθεί. Σε αυτό το σημείο, καλό είναι να αναφερθεί ότι το ποσοστό των ατόμων που δεν έχουν σχετικές σπουδές στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι αρκετά μεγάλο (29 εκπαιδευτικοί). Στη τηλεφωνική επικοινωνία που είχα με αρκετούς δασκάλους / ες κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, μου ανέφεραν ότι ήταν η πρώτη τους σχολική χρονιά που δίδασκαν σε τάξεις υποδοχής και ο λόγος που τοποθετήθηκαν στις συγκεκριμένες τάξεις, ήταν γιατί επιλέχθηκαν από τους πίνακες των αναπληρωτών της Γενικής Σειράς, ενώ ο κωδικός τους είναι ΠΕ70. Επομένως, δεν χρειάζεται υποχρεωτικά κάποιος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τις τάξεις υποδοχής να έχει γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, βέβαια, υπάρχει η δέσμευση μελλοντικά να δημιουργούνται ξεχωριστοί πίνακες αναπληρωτών που υποχρεωτικά θα πρέπει να έχουν επιμορφωθεί στο τομέα αυτό.



Γράφημα 5.3. Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σχετικά με την εμπειρία που έχουν σε Τάξεις Υποδοχής, στο Γράφημα 5.4 φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει σε παιδιά μεταναστών. Συγκεκριμένα, το 58,1% έχουν εμπειρία 1 – 3 έτη και το 12,9% έχουν 4 – 6 έτη. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι το 29% των εκπαιδευτικών που απάντησαν δεν έχουν καθόλου διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής.

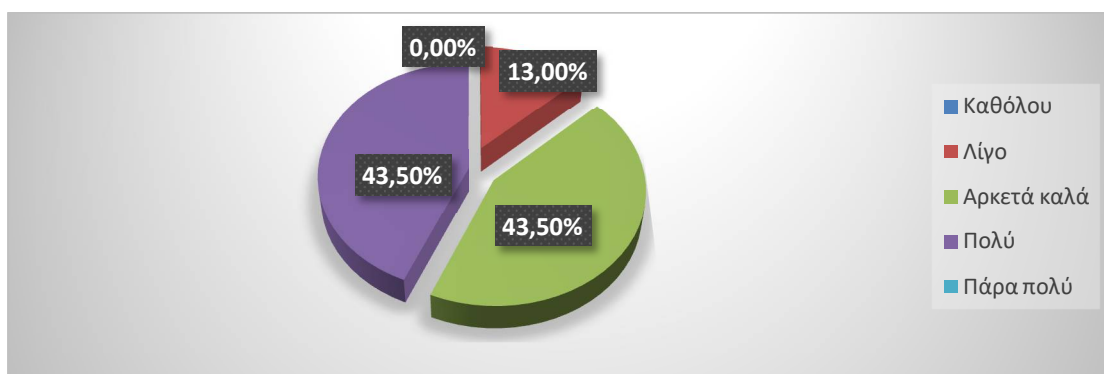


Γράφημα 5.4. Κατανομή του δείγματος με βάση την διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής

5.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη

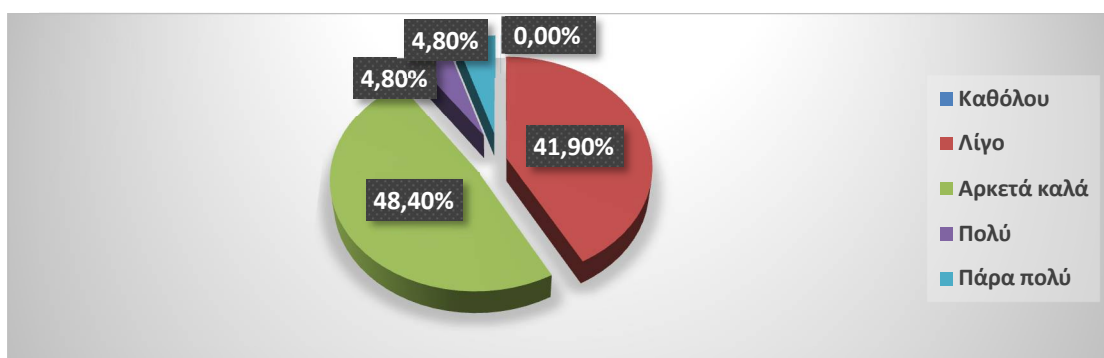
Όσον αφορά στις γνωστικές τους δεξιότητες, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (54 άτομα) πιστεύει ότι ανταποκρίνονται αρκετά καλά (43,5%) ή πολύ (43,5%), όπως φαίνεται στο γράφημα 5.5 . Εξάλλου, ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός αν έχει σωστή αντίληψη και παράλληλα διαθέτει γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα μπορεί να νιώθει ικανός να επιφέρει την ανάλογη επιτυχία στη σχολική του τάξη.

Οι γνωστικές του δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για να ρυθμίσει τις δυσκολίες που πιθανότατα εμφανιστούν του σε μία τάξη υποδοχής. Στην τηλεφωνική επικοινωνία που είχα κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, μια δασκάλα μου ανέφερε ότι είχε αποκτήσει αρκετά μεγάλη αυτοπεποίθηση και λειτουργούσε αποτελεσματικότερα στη τάξη εξαιτίας των γνώσεων που είχε λάβει από τις σπουδές της στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – συγκεκριμένα είχε αποκτήσει μεταπτυχιακό. Ο μέσος όρος της μεταβλητής στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι 3,31 και η τυπική απόκλιση 0,692.



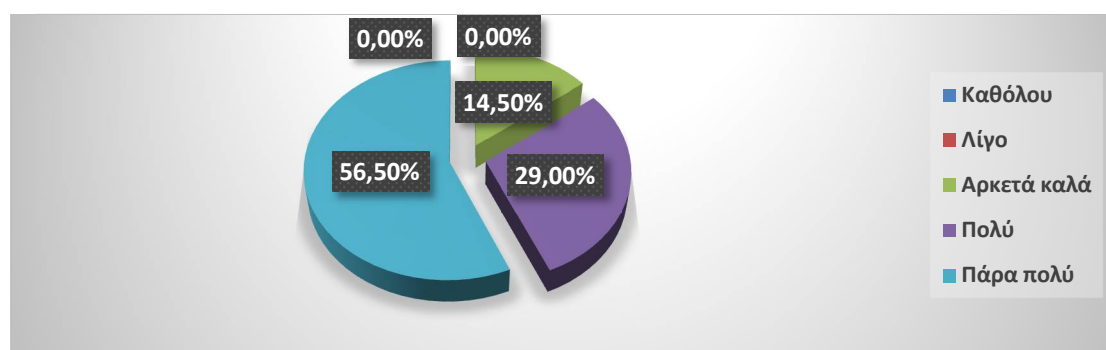
Γράφημα 5.5. Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό ανταπόκρισης γνωστικών δεξιοτήτων

Στην επόμενη ερώτηση που απαντήθηκε, φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (41,9%), πιστεύει ότι η επικοινωνία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με ένα μετανάστη / μετανάστρια βασίζεται λίγο στα λεκτικά μηνύματα, όπως φαίνεται στο γράφημα 5.6. Ο μέσος όρος της μεταβλητής στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι 2,73 και η τυπική απόκλιση 0,772.



Γράφημα 5.6. Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό επικοινωνίας με λεκτικά μηνύματα

Αντίθετα στην επόμενη ερώτηση, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η επικοινωνία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με ένα μετανάστη / μετανάστρια βασίζεται πάρα πολύ (35 άτομα) στα μη λεκτικά μηνύματα. Συγκεκριμένα, το 56,5% βασίζεται πάρα πολύ, ενώ το 29% βασίζεται πολύ στα μη λεκτικά μηνύματα, όπως φαίνεται στο γράφημα 5.7. Ο μέσος όρος της μεταβλητής στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι 4,42 και η τυπική απόκλιση 0,737.



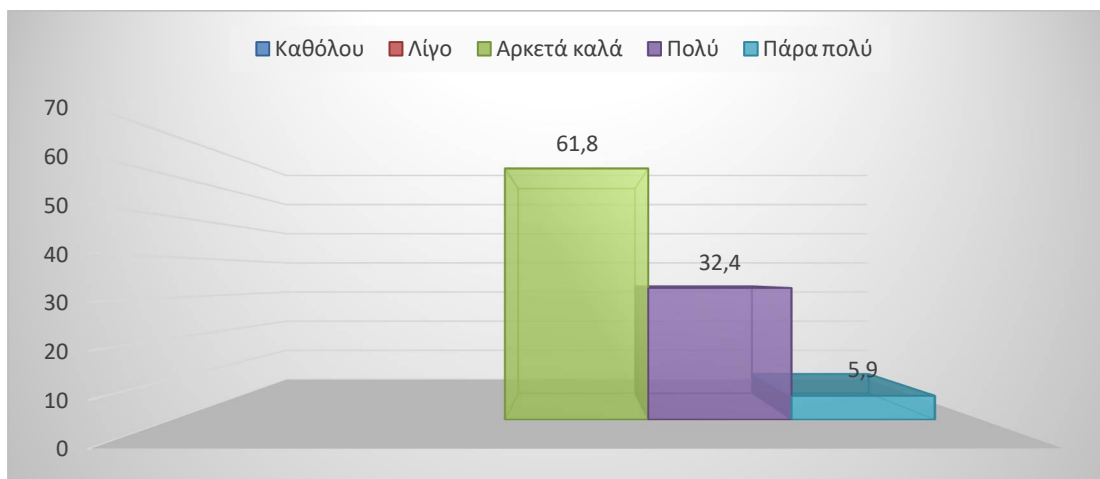
Γράφημα 5.7. Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό επικοινωνίας με μη λεκτικά μηνύματα

Τέλος, όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικής ταυτότητας των μαθητών / μαθητριών από έναν εκπαιδευτικό είναι απαραίτητο να υπάρχει σε μια τάξη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Ο μέσος όρος της μεταβλητής στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι 5 και η τυπική απόκλιση 0,000.

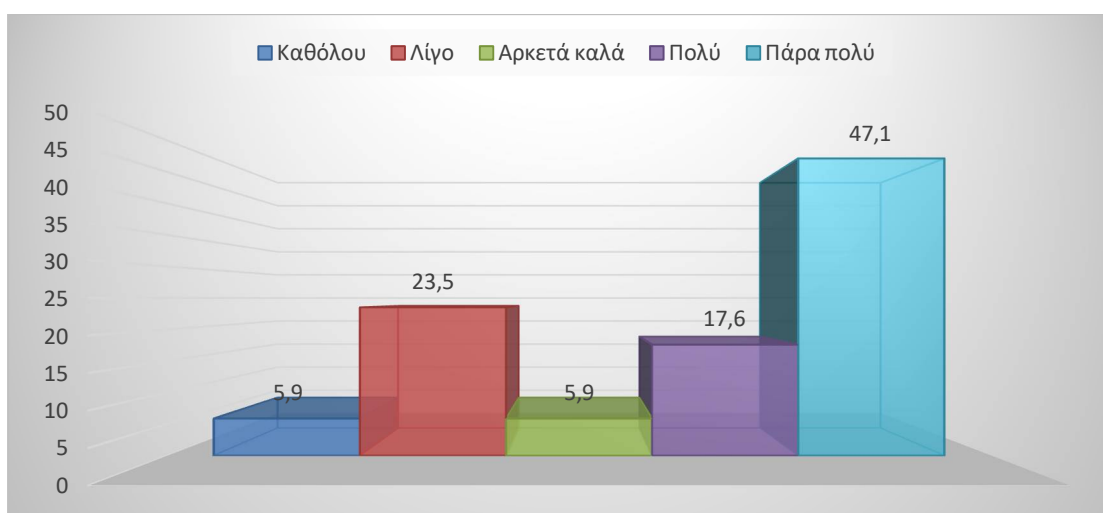
5.1.3 Αποτελέσματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια Τάξη Υποδοχής

Όσον αφορά στην επιμόρφωσή τους, το 53,2% (34 άτομα) έχει παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από αυτούς, όπως φαίνεται στο Γράφημα 5.8, το 61,8% (21 άτομα) απάντησε ότι η επιμόρφωσή τους ανταποκρίνεται αρκετά καλά στις απαιτήσεις που προκύπτουν σε μια Τάξη Υποδοχής, ενώ το 47,1% (16 άτομα) όπως φαίνεται στο Γράφημα 5.9, απάντησε ότι είναι πάρα πολύ πρόθυμοι να επιμορφωθούν ξανά στο μέλλον. Εξάλλου, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα βασικό στοιχείο που αποδεικνύει τον εκσυγχρονισμό του, αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα,

όταν το σχολικό περιβάλλον είναι διαφορετικό σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε διαφορετικές συνθήκες και για να μπορέσουν να τα καταφέρουν κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή τους. Κάποιοι από τους δασκάλους/ες που συνομίλησα, μου εξέφρασαν την επιθυμία να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να τους υποδεικνύει κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές και να επικεντρώνεται κυρίως σε πρακτικά θέματα και όχι τόσο σε θεωρίες γενικού τύπου.



Γράφημα 5.8. Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε μια Τάξη Υποδοχής



Γράφημα 5.9. Κατανομή του δείγματος με βάση το βαθμό προθυμίας των εκπαιδευτικών για μελλοντική επιμόρφωση

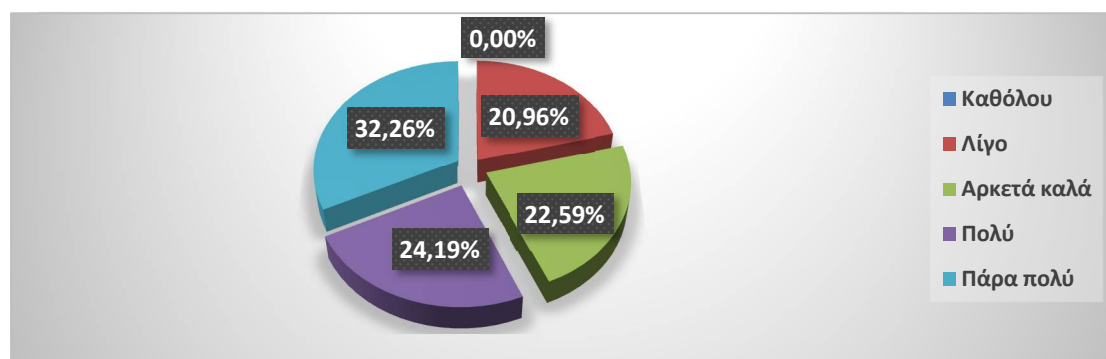
Στην ερώτηση σχετικά με το αν ανταποκρίνεται η επιμόρφωσή τους στις απαιτήσεις που προκύπτουν σε μια τάξη υποδοχής, ο μέσος όρος της μεταβλητής ήταν 3,44 και η τυπική απόκλιση 0,613, ενώ στην ερώτηση σχετικά με το πόσο πρόθυμοι είναι να επιμορφωθούν ξανά στο μέλλον, ο μέσος όρος της μεταβλητής ήταν 3,71 και η τυπική απόκλιση 1,404, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.1.

Πίνακας 5.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε μια Τάξη Υποδοχής

Ερώτηση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας τάξης υποδοχής	3,44	0,613
Πόσο πρόθυμοι είστε να επιμορφωθείτε ξανά στο μέλλον	3,71	1,404

5.1.4 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, το μεγαλύτερο ποσοστό (32,26%) πιστεύει ότι πρέπει να ανταποκρίνεται πάρα πολύ στην εκπαίδευση των μαθητών που είναι μετανάστες, ενώ το 24,19% πιστεύει ότι πρέπει να ανταποκρίνεται πολύ, όπως φαίνεται στο γράφημα 5.10. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, λοιπόν, ο μέσος όρος της μεταβλητής είναι 3,68 και η τυπική απόκλιση 1,142.



Γράφημα 5.10. Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό που πρέπει να ανταποκρίνεται το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση των μαθητών

Τέλος, σύμφωνα με την επόμενη ερώτηση, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι/ες χρησιμοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους σε μια Τάξη Υποδοχής. Το 53,2% απάντησε ότι χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικές τεχνικές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με μέσο όρο της μεταβλητής το 3,87 και τυπική απόκλιση 0,778.

Το 40,3% απάντησε ότι χρησιμοποιούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικές τεχνικές που βοηθούν στη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μαθητών, με μέσο όρο της μεταβλητής 4,08 και τυπική απόκλιση 0,911.

Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό (35,5%) χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές για την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους, με μέσο όρο της μεταβλητής 3,81 και τυπική απόκλιση 1,084.

Το 35,5% δεν χρησιμοποιεί καθόλου εκπαιδευτικές τεχνικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας, με μέσο όρο της μεταβλητής 2,16 και τυπική απόκλιση 1,089.

Όλες οι παραπάνω τιμές με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, φαίνονται και στον Πίνακα 5.2.

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε μια Τάξη Υποδοχής

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικές μεθόδους που σας βοηθούν:	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές που είναι μετανάστες	3,87	0,778
Στη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μαθητών σε μία τάξη υποδοχής	4,08	0,911
Στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους	3,81	1,084
Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας	2,16	1,089

5.2 Διμεταβλητή Ανάλυση

5.2.1 Συσχέτιση γενικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση και εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν

Μεταξύ των μεταβλητών «Επίπεδο εκπαίδευσης» και «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γνωστικές σας δεξιότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που είναι μετανάστες;» βρέθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,284$ · $p=0,025$) που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι οι γνωστικές τους δεξιότητες επαρκούν για να διδάξουν στις αίθουσες των τάξεων υποδοχής.

Αντίστοιχα, μεταξύ των μεταβλητών «Επίπεδο εκπαίδευσης» και «Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας Τάξης Υποδοχής» βρέθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,428$ · $p=0,012$) που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που χρειάζεται η διδασκαλία σε μία πολυπολιτισμική αίθουσα.

Μεταξύ των μεταβλητών «Επίπεδο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές των τάξεων υποδοχής» βρέθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,346$ · $p=0,006$) που σημαίνει ότι όσο καλύτερο είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο μεγαλύτερη χρήση κάνουν σε ανάλογες εκπαιδευτικές μεθόδους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Αντίστοιχα, μεταξύ των μεταβλητών «Επίπεδο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μαθητών μεταναστών» βρέθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,274$ · $p=0,031$) που σημαίνει ότι όσο καλύτερο είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους για την καλυτέρευση των κοινωνικών συναναστροφών μέσα στη σχολική τάξη.

Αντίθετα, μεταξύ των μεταβλητών «Επίπεδο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με την

ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των παιδιών μεταναστών» δεν βρέθηκε συσχέτιση ($r=0,177$ · $p=0,170$) που σημαίνει ότι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν σχετίζεται με τη χρήση που κάνουν σε εκπαιδευτικές μεθόδους για να ενδυναμώσουν τις ταυτότητες των μαθητών προσφύγων.

5.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη

Μεταξύ των μεταβλητών «Σε ποιο επίπεδο πιστεύετε ότι οι γνωστικές σας δεξιότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που είναι μετανάστες;» και «Διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής» βρέθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,415$ · $p=0,001$) που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία σε έτη διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο θεωρούν ότι οι γνωστικές τους δεξιότητες επαρκούν κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές αίθουσες.

Αντίστοιχα, μεταξύ των μεταβλητών «Σε ποιο επίπεδο πιστεύετε ότι οι γνωστικές σας δεξιότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που είναι μετανάστες;» και «Επίπεδο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» βρέθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,413$ · $p=0,001$) που σημαίνει ότι όσο καλύτερο είναι το επίπεδο σπουδών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο θεωρούν ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να διδάξουν στις τάξεις υποδοχής.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των μεταβλητών «Επικοινωνία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με έναν μετανάστη με βάση τα λεκτικά μηνύματα» και «Επικοινωνία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με έναν μετανάστη με βάση τα μη λεκτικά μηνύματα» βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ($r=-0,140$ · $p=0,276$) που σημαίνει ότι αυτές οι δύο μεταβλητές δεν σχετίζονται μεταξύ τους, αφού οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν περισσότερο την επικοινωνία στα μη λεκτικά μηνύματα. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν βασίζονται και στα λεκτικά μηνύματα, αφού ο μέσος όρος της μεταβλητής στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι 2,73.

5.2.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια Τάξη Υποδοχής

Μεταξύ των μεταβλητών «Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας Τάξης Υποδοχής» και «Επίπεδο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

βρέθηκε θετική συσχέτιση ($r=0,399$ · $p=0,019$) που σημαίνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το επίπεδο σπουδών τους είναι καλύτερο, τόσο θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προκύπτουν σε μία τάξη υποδοχής.

Αντίστοιχα, μεταξύ των μεταβλητών «Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας Τάξης Υποδοχής» και «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γνωστικές σας δεξιότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που είναι μετανάστες;» υπάρχει θετική συσχέτιση ($r=0,495$ · $p=0,003$) που σημαίνει ότι όσοι διαθέτουν κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θεωρούν ότι οι γνωστικές τους δεξιότητες ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες των μεταναστών.

Τέλος, μεταξύ των μεταβλητών «Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας Τάξης Υποδοχής» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας» δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ($r=-0,034$ · $p=0,847$) που σημαίνει ότι παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν κάνουν χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων, ώστε να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες στους μαθητές για να χρησιμοποιούν τη τεχνολογία.

5.2.4 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μεταξύ των μεταβλητών «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές των τάξεων υποδοχής» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μαθητών μεταναστών» υπάρχει θετική συσχέτιση ($r = 0,500$ · $p = 0,001$) που σημαίνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, χρησιμοποιεί παράλληλα εκπαιδευτικές μεθόδους τόσο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας όσο και για τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών.

Αντίστοιχα, μεταξύ των μεταβλητών «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των

μαθητών μεταναστών» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους;» υπάρχει θετική συσχέτιση ($r = 0,365 \cdot p = 0,004$) που σημαίνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παράλληλα εκπαιδευτικές μεθόδους τόσο για τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών όσο και για την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους.

Τέλος, μεταξύ των μεταβλητών «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γνωστικές δεξιότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που είναι μετανάστες;» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές των τάξεων υποδοχής» υπάρχει θετική συσχέτιση ($r = 0,288 \cdot p = 0,023$) που σημαίνει ότι όσο καλύτερο είναι το επίπεδο των γνωστικών τους δεξιοτήτων, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

5.2.5 Έλεγχοι γενικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και επιμόρφωσής τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο έλεγχος των Mann-Whitney μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Ηλικία», έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=335,500 \cdot p=0,014$). Με βάση τις τιμές των ταξινομήσεων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που δείχνει ότι άτομα σε μικρότερη ηλικία ενδιαφέρονται για την περαιτέρω επιμόρφωση τους ειδικά σε ένα τομέα καινούργιο για την Ελλάδα που είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στον έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής», εντοπίστηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=304,000 \cdot p=0,006$) γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής.

5.2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη

Στον έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Βαθμός γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μεταναστών», εντοπίστηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=276,500 \cdot p=0,002$) γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν αποκτήσει περισσότερες γνωστικές δεξιότητες εξαιτίας του γεγονότος ότι στο παρελθόν έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο, καλό είναι να αναφερθεί ότι το γεγονός ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, δεν σχετίζεται με το ότι βασίζουν την επικοινωνία τους στα λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα, αφού με τον έλεγχο των Mann-Whitney φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Επικοινωνία που βασίζεται σε λεκτικά μηνύματα» οι τιμές του ελέγχου είναι $U=440,500 \cdot p=0,578$ ενώ μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Επικοινωνία που βασίζεται σε μη λεκτικά μηνύματα» οι τιμές του ελέγχου είναι $U=363,000 \cdot p=0,073$.

5.2.7 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στον έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές των τάξεων υποδοχής», εντοπίστηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=285,500 \cdot p=0,003$). Με βάση τις τιμές των ταξινομήσεων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό μεθόδους που βοηθούν στην ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας.

Αντιθέτως, στον έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Βαθμός χρήσης

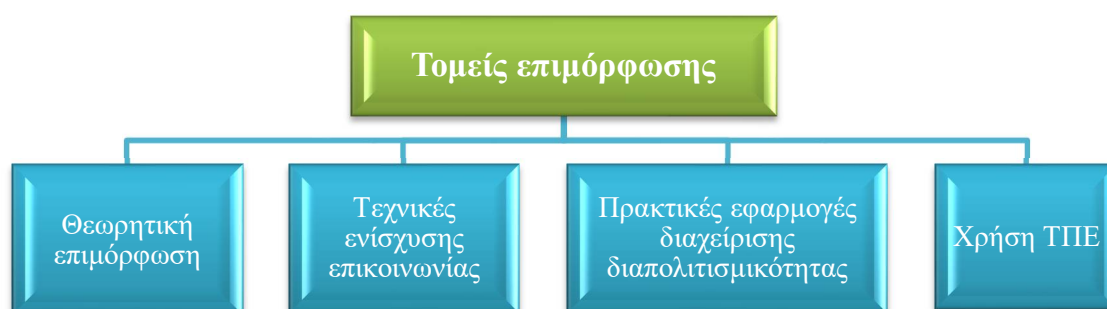
εκπαιδευτικών μεθόδων για τη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μαθητών σε μία τάξη υποδοχής», διαπιστώθηκε έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ($U=371,000 \cdot p=0,115$). Από αυτό συμπεραίνουμε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν εφαρμόζουν μεθόδους που να ενισχύουν τις κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ των μαθητών.

Αντίστοιχα, στον έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών «Παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και «Βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών μεθόδων για την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των παιδιών μεταναστών», διαπιστώθηκε και πάλι έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ($U=383,500 \cdot p=0,173$) γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρόλο που έχουν επιμορφωθεί για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες σχετικά με την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους.

5.3 Θεματική Ανάλυση

5.3.1 Τομείς επιμόρφωσης

Στη 3η ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μία Τάξη Υποδοχής», οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το 53,2% - 34 εκπαιδευτικοί - απάντησε θετικά. Στη συνέχεια, είχαν τη δυνατότητα να γράψουν σε ποιους τομείς έχουν επιμορφωθεί. Στη συγκεκριμένη ανοιχτή ερώτηση, από τους 34 εκπαιδευτικούς απάντησαν οι 31 με τον κωδικό ΑΠ (όπως φαίνεται και στο Παράρτημα ΙΙ) και από τις απαντήσεις τους προέκυψαν τέσσερα θέματα που αναλύονται παρακάτω, όπως φαίνεται και στο γράφημα 11.



Γράφημα 5. 11 Τομείς επιμόρφωσης του δείγματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.3.1α Θεωρητική επιμόρφωση

Σε αρκετά μεγάλη συχνότητα εμφανίστηκε η θεωρητική κατάρτιση ως μέρος της επιμόρφωσής τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το σεμινάριο ή το μεταπτυχιακό που παρακολούθησαν, παρείχε σε εκτεταμένο βαθμό θεωρητικές προσεγγίσεις για διάφορα θέματα. Πολλοί από τους συμμετέχοντες, αναφέρουν ότι η επιμόρφωσή τους επικεντρώθηκε στην έννοια της διαπολιτισμικότητας και στον ορισμό της έννοιας αυτής. Επίσης, αναφέρθηκε η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και σε πληροφορίες σχετικά με τη θρησκεία και τον πολιτισμό των μεταναστών.

Συχνά υπήρχε η αναφορά και σε θεωρητική επιμόρφωση σχετικά με τα τεχνολογικά μέσα. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός συμμετέχοντα ήταν : *«Θεωρίες σχετικά με τεχνολογικά μέσα, ορισμούς διαπολιτισμικότητας, πολιτισμού και θρησκείας»* (Ερωτώμενος 12).

Παράλληλα, σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν οι θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με τη νομοθεσία του ελληνικού κράτους προς την καλύτερη κοινωνική ένταξη των μεταναστών, ενώ λίγοι δάσκαλοι / ες ανέφεραν ότι επιμορφώθηκαν σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι ίδιοι για να διδάξουν σε μια διαπολιτισμική τάξη. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός συμμετέχοντα ήταν : *«...χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού»* (Ερωτώμενος 23).

Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίστηκε η θεωρητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, – πώς να εντοπίζουν το κατάλληλο και πώς να σχεδιάζουν δικό τους – τις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι μετανάστες που καταφθάνουν στην Ελλάδα και τους αριθμούς των μεταναστών.

5.3.1β Τεχνικές ενίσχυσης επικοινωνίας

Πολλοί εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι η επιμόρφωσή τους επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στην ενίσχυση των ελληνικών και συγκεκριμένα με ποιο τρόπο θα καταφέρουν να τα διδάξουν στους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, κάποιοι δάσκαλοι / ες σημείωσαν ότι η επιμόρφωση τους περιελάμβανε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η απάντηση ενός συμμετέχοντα : *«...*

εκμάθηση ελληνικής γλώσσας για να επικοινωνούν σωστά και να προσαρμοστούν ευκολότερα» (Ερωτώμενος 24). Παράλληλα, υπήρξαν και απαντήσεις που αφορούσαν την ενίσχυση της μητρικής τους γλώσσας και γενικότερα την προτίμηση μιας μορφής διδασκαλίας που να κάνει χρήση δίγλωσσων προγραμμάτων.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας, λοιπόν, μεταξύ των παιδιών και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ήταν ένας βασικός τομέας στον οποίο επιμορφώθηκαν. Κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών ανέφεραν την ανάπτυξη των κοινωνικών συναναστροφών και με ποιο τρόπο μπορούν να εφαρμόσουν διάφορες πρακτικές για να την πετύχουν. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός δασκάλου ήταν: *«τεχνικές για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πώς να κοινωνικοποιηθούν ώστε να περιοριστεί η ρατσιστική συμπεριφορά ...»* (Ερωτώμενος 15).

5.3.1γ Πρακτικές εφαρμογές διαχείρισης διαπολιτισμικότητας

Άλλος ένας τομέας επιμόρφωσης που αναδύθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ήταν η εκμάθηση κάποιων πρακτικών με στόχο τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας. Κάποιοι δάσκαλοι / ες ανέφεραν ως τομέα επιμόρφωσης τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Συγκεκριμένα, υπήρξε η εξής απάντηση: *«πολιτικές διαχείρισης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας / πολιτισμικός πλουραλισμός»* (Ερωτώμενος 17).

Παράλληλα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ως τομέα επιμόρφωσης την οργάνωση της διδασκαλίας με σκοπό να προωθηθεί η ένταξη των μεταναστών στη σχολική τάξη. Εξάλλου, βασική προτεραιότητα του κάθε εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλάνο και να σχεδιάσει ένα ασφαλές καθημερινό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά θα νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτά.

5.3.1δ Χρήση ΤΠΕ

Ένας τελευταίος τομέας επιμόρφωσης ήταν η αξιοποίηση των ΤΠΕ σε πρακτικό επίπεδο και ο ρόλος που παίζουν σε μια σχολική τάξη. Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αυτό. Ξεχωρίζουμε την απάντηση: *«...χρήση διαφόρων εργαλείων όπως οι ΤΠΕ που προάγουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές»* (Ερωτώμενος 2).

5.3.2 Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στη 4η ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο «Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν μέσα σε μία τάξη υποδοχής. Συγκεκριμένα, η ερώτηση 14 απευθυνόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και ήταν μία ανοικτού τύπου ερώτηση, στην οποία είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν συνοπτικά κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν και οι 62 δάσκαλοι/ες με τον κωδικό ΕΡ (όπως φαίνεται και στο Παράρτημα ΙΙΙ) και από τις απαντήσεις τους προέκυψαν πέντε θέματα που αναλύονται παρακάτω, όπως φαίνεται και στο γράφημα 12.



Γράφημα 5.12 Εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

5.3.2α Τεχνικές προώθησης κοινωνικών συναναστροφών

Το θέμα που εμφανίστηκε σε μεγαλύτερη συχνότητα ήταν εκείνο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνικές, ώστε να ενισχύσουν τις κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ των μαθητών.

Σε αρκετά μεγάλη συχνότητα, εμφανίστηκε η προώθηση του διαλόγου και γενικότερα η συζήτηση ανάμεσα στο δάσκαλο/α και στους μαθητές. Στόχος των εκπαιδευτικών ήταν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να υπάρχει ουσιαστικός διάλογος με βασικό σκοπό την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών και γενικότερα των σκέψεών που έχουν για διάφορα θέματα.

Ο τρόπος επικοινωνίας γίνεται είτε με απλές λέξεις στα ελληνικά, είτε με χειρονομίες, όπως μας απάντησαν κάποιοι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, ένας συμμετέχοντας ανέφερε: *«συζήτηση για τη χώρα τους και τις παραδόσεις τους»* (Ερωτώμενος 7), ενώ ένας άλλος μας απάντησε: *«συγκεντρώνω τα παιδιά στο κέντρο της τάξης και συζητάμε»* (Ερωτώμενος 34).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, επίσης, ανέφεραν τη συνεργατική μάθηση ως βασική εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιούν και συγκεκριμένα χωρίζουν τα παιδιά σε δυάδες, τριάδες, τετράδες ή κάθονται κυκλικά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος ανέφερε: *«καθόμαστε κυκλικά και συζητάμε, ενώ παράλληλα προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε με κάθε τρόπο»* (Ερωτώμενος 51). Εξάλλου, αν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν συνεχώς να επικοινωνούν με τους μαθητές τους θα καταφέρουν να τους κάνουν να νιώσουν οικειότητα και ασφάλεια.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως σημαντική τεχνική προώθησης των κοινωνικών συναναστροφών τα παιχνίδια, μέσω των οποίων καταφέρνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και παράλληλα να τα βοηθήσουν να γνωριστούν μεταξύ τους. Σπουδαίος βέβαια είναι και ο ψυχαγωγικός ρόλος τους. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός συμμετέχοντα ήταν: *«παιχνίδια βιωματικά για διασκεδαστικότερο μάθημα»* (Ερωτώμενος 57).

Αρκετά συχνά χρησιμοποιήθηκε ο όρος *«ομαδικές δραστηριότητες»*. Συγκεκριμένα κάποιοι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τους μαθητές σε ομάδες, με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ τους. Ένας εκπαιδευτικός

μας απάντησε: «*σχηματίζω τα θρανία τετράδες που αλλάζουν κάθε εβδομάδα και κάνω εργασίες*» (Ερωτώμενος 40).

Τέλος, σε μικρότερη συχνότητα είχαμε απαντήσεις σχετικά με βιωματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν στην τάξη και σχολικές εκδρομές που διοργανώνονται με σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός συμμετέχοντα ήταν: «*πηγαίνουμε εκδρομές να γνωρίσουν σημαντικά σημεία της Ελλάδας και εκεί συζητάμε*» (Ερωτώμενος 43).

5.3.2β Καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Η εκπαιδευτική τεχνική που εμφανίστηκε σε μεγαλύτερη συχνότητα, ήταν το θέατρο και συγκεκριμένα τα παιχνίδια ρόλων, όπως ανέφεραν αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί. Μέσω του θεάτρου, οι μαθητές πρόσφυγες έχουν τη δυνατότητα να υποδύονται κάποιους ρόλους και να βιώνουν συγκεκριμένα γεγονότα ή να αναδεικνύουν τις υποκριτικές τους ικανότητες.

Μία ακόμη μορφή τέχνης που αξιοποιείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι η μουσική και γενικότερα το άκουσμα διάφορων τραγουδιών με σκοπό την ψυχαγωγία των μαθητών. Συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι προτιμούν τη συγκεκριμένη τεχνική. Αντίστοιχα, η ζωγραφική ήταν μία απάντηση που δόθηκε από αρκετούς και γενικότερα οι καλλιτεχνικές δημιουργίες που είχαν στόχο την ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας των μαθητών.

Τέλος, άλλες δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών τεχνικών ήταν διάφορες χειροτεχνίες με θέματα σχετικά με τον τόπο προέλευσης των μαθητών και τα σχέδια εργασίας. Για παράδειγμα, οι απαντήσεις δύο συμμετεχόντων ήταν: «*χειροτεχνία (μία βαλίτσα από χαρτόνι που ανοίγει και ανακαλύπτει σημαντικά στοιχεία μιας χώρας πχ. φαγητά, σημαία, τοπία, γλώσσα κτλ.)*» (Ερωτώμενος 6) και «*σχέδια εργασίας με στόχο την αλληλεπίδραση μεταξύ τους*» (Ερωτώμενος 56).

5.3.2γ Τεχνικές εκμάθησης ελληνικής γλώσσας

Ένα βασικό ζήτημα που προκύπτει σε μία διαπολιτισμική τάξη είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Και σε αυτό το σημείο, ο ρόλος του

εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντικός, αφού καλείται να χρησιμοποιήσει διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές που θα έχουν στόχο την ενίσχυση των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα, διότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν ήδη τη δική τους μητρική γλώσσα που είναι εντελώς διαφορετική από αυτή της χώρας υποδοχής. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, διακρίνουμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Αρκετοί ανέφεραν ότι δημιουργούν διάφορες κάρτες στις οποίες γράφουν ελληνικά γράμματα, συλλαβές ή λέξεις και τις τοποθετούν σε σημεία της σχολικής τάξης που να μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός συμμετέχοντα ήταν: *«έχουμε δημιουργήσει κάρτες με λέξεις στα ελληνικά και τις κολλάμε στους τοίχους της αίθουσας, κάθε μήνα αφαιρούμε κάποιες λέξεις και προσθέτουμε νέες»* (Ερωτώμενος 60).

Μία ακόμη τεχνική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, είναι να κάνουν ανάγνωση διαφόρων βιβλίων, συνήθως παιδικών. Συγκεκριμένα, κάποιοι δάσκαλοι/ες ανέφεραν ότι διαβάζουν παιδικά βιβλία για ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας, ενώ τέσσερις ακόμη εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προτιμούν την ανάγνωση παραμυθιών.

Τέλος, τα κόμικς και τα εικονογραφημένα βιβλία είναι δύο είδη αναγνωσμάτων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, λόγω της πολυτροπικότητας των κειμένων και της ευκολίας που έχουν στη χρήση τους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός εκπαιδευτικού που αναφέρει ότι: *«διαβάζουμε εικονογραφημένα βιβλία με απλές ελληνικές λέξεις και γενικά προσπαθούμε να μάθουν καλά τα ελληνικά»* (Ερωτώμενος 33).

5.3.2δ Τεχνικές ενίσχυσης ταυτοτήτων

Άλλη μία προτεραιότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής, είναι και η ενίσχυση των ταυτοτήτων των μαθητών τους. Γι' αυτό το λόγο, προσπαθούν να ενσωματώνουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριότητες που να δίνουν τη δυνατότητα να γίνεται η γνωριμία άλλων πολιτισμών εντός της σχολικής αίθουσας. Συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές για την ανάδυση των ταυτοτήτων των παιδιών μεταναστών.

Κάποιοι έγραψαν ότι μία βασική τεχνική που χρησιμοποιούν είναι τα κείμενα ταυτότητας, ενώ αρκετά συχνά προτιμούν τη δημιουργία project. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός συμμετέχοντα ήταν: *«ενίσχυση της ταυτότητάς τους μέσω project (σημαίες, φαγητά, τοπία και εικόνες της πατρίδας τους)»* (Ερωτώμενος 24).

Γενικότερα, παρατηρούμε ότι προσπαθούν να ενδυναμώσουν την ταυτότητα των μαθητών τους, κάνοντας συχνά αναφορές στην πατρίδα τους, ώστε να νιώθουν ότι έχουν γίνει αποδεκτοί στο σχολείο. Πολύ συχνά, ζητούν από τα παιδιά να φέρνουν στοιχεία του τόπου τους, όπως τραγούδια, φαγητά, τον τρόπο που γιορτάζουν τις θρησκευτικές τους γιορτές, σημαίες, νομίσματα, φωτογραφίες με τοπία και εικόνες. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός δασκάλου: *«βάζω έναν μαθητή στο κέντρο και παρουσιάζει στοιχεία του πολιτισμού του, της γλώσσας του, της θρησκείας του, της οικογένειας του, της χώρας του γενικότερα»* (Ερωτώμενος 47).

5.3.2ε Χρήση ΤΠΕ

Το τελευταίο θέμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάνουν χρήση των ΤΠΕ αρκετά συχνά. Γενικότερα, η χρήση της τεχνολογίας θα βοηθήσει μελλοντικά τα παιδιά μεταναστών, αφού θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες που πιθανότατα μέχρι τώρα να μην είχαν. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ξεχωρίζει η εξής: *«πηγαίνω τα παιδιά συχνά στην αίθουσα με τους υπολογιστές και κάνουμε διάφορα παιχνίδια...»* (Ερωτώμενος 38).

Μία ακόμη απάντηση που δόθηκε από αρκετούς δασκάλους/ες, ήταν ότι επιλέγουν να προβάλλουν διάφορα βίντεο μέσα στη σχολική τάξη, γεγονός που κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο και αρκετά ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, η απάντηση ενός συμμετέχοντα ήταν: *«βίντεο με τοπία από τον τόπο τους και την Ελλάδα»* (Ερωτώμενος 27).

Τέλος, σε μικρή συχνότητα είχαμε ως απάντηση την επιλογή ταινιών και συγκεκριμένα το είδος που προτιμούσαν ήταν ταινίες με κινούμενα σχέδια. Η συγκεκριμένη επιλογή είναι λογική, διότι αυτό το είδος ταινιών ταιριάζει σε παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας.

Κεφάλαιο 6^ο

Συμπεράσματα και συζήτηση

6.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια διαπολιτισμική τάξη

Το πρώτο ζήτημα που μας απασχόλησε, ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη. Βασική προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώσεις, μέσω των οποίων θα έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας τάξης που αποτελείται από πρόσφυγες και μετανάστες. Από την έρευνα, αναδείχθηκε το γεγονός ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των συμμετεχόντων και όσο μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία σε έτη διαθέτουν, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν καταλληλότερα σε διαπολιτισμικές τάξεις. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους Cushner & Mahon (2009), οι οποίοι ανέφεραν ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι αυτές που δημιουργούν τις σωστές προϋποθέσεις για να υπάρξει επιτυχία σε μία διαπολιτισμική τάξη.

Όσον αφορά στην επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ένας / μία δάσκαλος/α θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και σίγουρα η βασική μορφή επικοινωνίας είναι είτε μέσω του γραπτού είτε μέσω του προφορικού λόγου. Βέβαια, οι μετανάστες ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες και καλό είναι ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει περισσότερο, ώστε να αποκτήσει μία σωστή επικοινωνία μαζί τους. Γι' αυτό το λόγο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων που βασίζονται σε λεκτικά μηνύματα απάντησε ότι ο βαθμός χρήσης τους είναι λίγος, αφού η προτεραιότητά τους είναι να κάνουν τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και από τη στιγμή που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, είναι λογικό να μην έχουν από την αρχή σωστή επικοινωνία που να στηρίζεται στις λέξεις. Ωστόσο, τα λεκτικά μηνύματα που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πληρότητα και ευκρίνεια (Κόκκος, 1998).

Παράλληλα, μπαίνοντας ένας εκπαιδευτικός σε μία τάξη υποδοχής, γνωρίζει ότι είναι το κεντρικό πρόσωπο στη σχολική αίθουσα και γι' αυτό, τα πρώτα πράγματα που θα προσέξουν οι μαθητές είναι η εμφάνιση, η ηλικία, η κοινωνική του θέση και το φύλο του (Σοφός, 2019β). Ειδικότερα, αν η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα είναι από την αρχή σχεδόν ανέφικτη, ο δάσκαλος/α θα βασιστεί στις κινήσεις

που μπορεί να κάνει με τα χέρια του και στις εκφράσεις που μπορεί να κάνει με το στόμα του. Επιπλέον, θα προσπαθεί να έχει χαμηλό τόνο στη φωνή του και να εστιάζει με το βλέμμα του στα πρόσωπα των παιδιών, για να ενθαρρύνονται και να επικοινωνούν μαζί του (Chapman, 2015).

Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει σε μία διαπολιτισμική τάξη, είναι να αποδεχτεί τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και να σεβαστεί το γεγονός ότι προέρχονται από άλλες χώρες. Αυτό σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θα πρέπει να σεβαστεί τον πολιτισμό, τη θρησκεία, τη γλώσσα και να συνειδητοποιήσει ότι έχουν ζήσει σε διαφορετικά περιβάλλοντα οι συγκεκριμένοι μαθητές. Αν ο ίδιος βελτιώσει τις σχέσεις μαζί τους, τότε θα μειωθεί και ο ρατσισμός προς αυτά τα παιδιά από τους υπόλοιπους συμμαθητές του σχολείου (Forrest, Lean & Dunn, 2017). Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να μαθαίνει και ο ίδιος στοιχεία τα πολιτισμού και των εμπειριών τους για να νιώθουν ότι είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας.

6.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι τομείς κατάρτισής τους

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, ήταν σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Βρατσάλη (2019), η επιμόρφωσή τους κρίνεται αναγκαία, καθώς ο αριθμός των μεταναστών είναι αρκετά μεγάλος και γι' αυτό θα πρέπει να αναδιοργανωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ μεγάλο είναι το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ότι η επιμόρφωσή τους βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο.

Όσον αφορά στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας τάξης υποδοχής, αξίζει να σημειώσουμε ότι όσοι διαθέτουν κάποια επιμόρφωση, θεωρούν παράλληλα ότι έχουν αρκετές γνωστικές δεξιότητες για να μπορούν να καλύπτουν τις ανάγκες των μεταναστών. Τέλος, όσον αφορά στο κατά πόσο πρόθυμοι είναι να επιμορφωθούν στο μέλλον, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα μπορούσαν να εξελιχθούν περισσότερο και αυτό μπορούν να το καταφέρουν μόνο μέσω της περαιτέρω κατάρτισης.

Σχετικά με τους τομείς επιμόρφωσης, ένα θέμα που αναδείχθηκε ήταν η θεωρητική κατάρτιση που δέχτηκαν. Ένας βασικός όρος στον οποίο επικεντρώθηκε η θεωρητική τους επιμόρφωση, ήταν η έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία - ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο - έχει συνδυαστεί σύμφωνα με τον Νικολάου (2006), με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία και γενικότερα η διαπολιτισμική θεωρία αρθρώνεται στις εξής βάσεις: την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αναγνώριση της ετερότητας και την κοινωνική συνοχή. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διατήρηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και η διαμόρφωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των πολιτών ενός κράτους (Jarreau, 2014).

Ένα εξίσου σημαντικό θέμα ήταν οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ενισχύσουν την επικοινωνία και αυτό επιτεύχθηκε μέσω της ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας. Όπως ανέφερε και η Σκούρτου (2019α), η διαγλωσσικότητα πραγματώνεται τόσο όταν γνωρίζουμε επαρκώς τις γλώσσες μας και τους λόγους δήλωσης ταυτότητας που τις συνθέτουμε, όσο και όταν μαθαίνουμε αλλά δεν γνωρίζουμε ακόμη επαρκώς τη γλώσσα στόχο. Σε κάθε περίπτωση, όμως, εξυπηρετείται η ενδυνάμωση του ομιλητή κατά προτεραιότητα και η δημιουργία νοήματος.

Δύο ακόμη τομείς επιμόρφωσης, ήταν πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τη διαπολιτισμικότητα και τέλος ο ρόλος των ΤΠΕ. Όσον αφορά στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, ο Cummins (2005) αναφέρει ότι μία βασική αρχή που πρέπει να χρησιμοποιεί ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός είναι να προσπαθεί να ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά μεταξύ τους και παράλληλα να τους προωθεί στην ενδυνάμωση και την αποδοχή της ταυτότητάς τους.

6.3 Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές τεχνικές για ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, παρατηρούμε τα εξής. Σε μία τάξη υποδοχής, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι/ες, να επιλέγουν ένα εκπαιδευτικό υλικό που να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των μεταναστών και που θα έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Εξάλλου, το μεγαλύτερο μέρος του

εκπαιδευτικού υλικού παρέχεται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ή σε διάφορες ιστοσελίδες που μπορεί να έχει πρόσβαση οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός. Στην έρευνα που κάναμε, ο μέσος όρος της μεταβλητής ήταν 3,68, γεγονός που δείχνει τη μεγάλη αξία του εκπαιδευτικού υλικού και συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Ματραλής (1999), βασική προϋπόθεση για να θεωρείται ένα υλικό κατάλληλο, είναι να εμψυχώνει το μαθητή να συνεχίσει, αφού πρώτα έχει διαμορφωθεί με τέτοιες προδιαγραφές που θα καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, παρατηρήσαμε μια συσχέτιση μεταξύ εκείνων που βοηθούν στην ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και στη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μαθητών. Σε μία σχολική τάξη που η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι διαφορετική από αυτή που διδάσκεται και χρησιμοποιείται από το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, ώστε να διδαχτούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Βέβαια, ενισχυτικά λειτουργεί η πιθανότητα να υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός τη μητρική γλώσσα των μαθητών του, με σκοπό εκείνοι να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και να εκφράζονται ελεύθερα.

Παράλληλα, βασικός στόχος όλων των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να γίνεται ουσιαστικός διάλογος μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους, ενώ παράλληλα να επιδιώκει την αύξηση των κοινωνικών συναναστροφών ανάμεσα σε μαθητές που μπορεί να έχουν διαφορετικό πολιτισμό και διαφορετική γλώσσα. Επομένως, για αυτό και το μεγαλύτερο ποσοστό, απάντησε ότι χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες που να εντείνουν τις ανθρώπινες σχέσεις εντός της σχολικής τάξης.

Ένα ακόμη στοιχείο που είναι απαραίτητο, είναι να εισπράττουν τα παιδιά το σεβασμό που χρειάζεται, ώστε να λειτουργούν ότι είναι αποδεκτά μέσα στη σχολική αίθουσα. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό, αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές που θα ενδυναμώνουν τις πολιτιστικές ταυτότητες των μαθητών προσφύγων και παράλληλα θα αποδέχονται τις διαφορές που έχουν με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σε αντίθετη περίπτωση, θα παρατηρηθούν φαινόμενα απομόνωσης ή η μη ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών (Van Hook, 2000).

Τέλος, παρατηρούμε ότι παρόλο που στην ελληνική αγορά υπάρχουν διάφορα λογισμικά και διάφορες εφαρμογές του διαδικτύου που παρέχονται δωρεάν, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στα ερωτηματολόγια μας, δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων. Αν και η χρήση της τεχνολογίας θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή - ιδιαίτερα για την εκμάθηση διαφόρων γλωσσών μέσω των υπολογιστών - δεν είναι από τις άμεσες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι/ες με σκοπό να προωθήσουν τα διαπολιτισμικότητα, το θέμα που αναδείχθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η προώθηση των κοινωνικών συναναστροφών και συγκεκριμένα ο διάλογος. Η Gopal (2011) ανέφερε ότι το βασικότερο πλεονέκτημα του διαλόγου είναι να καταφέρει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για σωστή επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Παράλληλα, παρατηρήσαμε συχνή χρήση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, κυρίως μέσω της δημιουργίας θεατρικών ομάδων ή μέσω της μουσικής. Άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές αφορούσαν την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας, όπως η δημιουργία καρτών πάνω στις οποίες έγραφαν ελληνικές λέξεις. Αυτή η τεχνική επιβεβαιώθηκε και από τη Σκουρτο (2019β), η οποία τόνισε ότι με μία τέτοια κίνηση τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται περισσότερο ελεύθερα.

Ένα ακόμη θέμα που αναδείχθηκε ήταν οι τεχνικές που χρησιμοποιούν, ώστε να ενισχύουν της ταυτότητες των παιδιών. Αυτό το κατάφεραν μέσω δραστηριοτήτων που είχαν ως βασικό στόχο να συμμετέχουν τα παιδιά φέρνοντας στοιχεία του τόπου τους στη σχολική τάξη. Αρκετά συχνή ήταν και η χρήση «κειμένων ταυτοτήτων», με τα οποία οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και όπως αναφέρουν οι Κομπιάδου και Τσοκαλίδου (2014), να ενδυναμώσουν τις ταυτότητες τους.

Τέλος, σημαντική είναι και η χρήση ΤΠΕ στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, το βίντεο που είναι ένα εργαλείο αρκετά ενδιαφέρον και ευχάριστο (Λιοναράκης, 1999), η χρήση του υπολογιστή που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην εκμάθηση προγραμματισμού σε διάφορες γλώσσες

(Παναγιωτακόπουλος, 1999) και οι ταινίες που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών (Σοφός, 2019στ).

6.4 Προτάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαίδευση ενηλίκων

Στόχος, λοιπόν, όλης εργασίας ήταν να αναδειχθούν κάποια ζητήματα, ώστε να ενταχθούν με όσο πιο ομαλό τρόπο γίνεται οι μαθητές πρόσφυγες στα ελληνικά σχολεία. Αν υπάρχουν κατάλληλα προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί, θα εξαλειφθούν τα φαινόμενα ρατσισμού και παράλληλα θα μειωθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα θα αλλάξει προς το καλύτερο, αφού θα ακολουθεί συγκεκριμένες στρατηγικές με σκοπό τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί θα εξοικειωθούν με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών που καλούνται να διδάξουν. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, λοιπόν, θα χρειαστεί η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα οι δάσκαλοι/ες που σκοπεύουν να διδάξουν σε Τάξεις Υποδοχής, θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι. Επομένως, καλούνται να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης ενηλίκων που θα έχει ως περιεχόμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Για να θεωρηθεί αποτελεσματική η εκπαίδευση των ενηλίκων, ο χρόνος ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει μεγάλη διάρκεια, αφού ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα λίγων ημερών δεν μπορεί να προσφέρει αρκετές γνώσεις σχετικά με τους μετανάστες, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν και τον τρόπο που πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά αυτά. Επίσης, είναι απαραίτητο να υπάρχουν εκπαιδευτές ενηλίκων που θα έχουν την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση και θα γνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το αντικείμενο κατάρτισής τους. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, ενώ μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, καλό θα είναι να επικρατεί αμοιβαία αλληλοκατανόηση και σεβασμός.

6.5 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ένας περιορισμός που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε είναι σχετικά με τη δειγματοληψία, αφού στόχος ήταν να επιλεγθεί ένα δείγμα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο. Παρόλο που στάλθηκαν σε 97 σχολεία τα ερωτηματολόγια, οι απαντήσεις που πήραμε ήταν μόνο 62. Παράλληλα, δεν γνωρίζουμε αν όντως απάντησαν μόνο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής, διότι το email με το ερωτηματολόγιο το προωθούσε σε κάθε σχολείο ο αντίστοιχος διευθυντής/ντρια. Σε πολλές περιπτώσεις είχε πρόσβαση και ο/η υποδιευθυντής/ντρια. Τέλος, δεν γνωρίζουμε αν υπήρξαν κάποια προβλήματα με τα ηλεκτρονικά email, όπως για παράδειγμα αν σε κάποιες περιπτώσεις κατέληγαν στην ανεπιθύμητη αλληλογραφία και για αυτό οι απαντήσεις που δέχτηκα ήταν λιγότερες από αυτές που περίμενα.

Μία πρόταση για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον, είναι να μελετηθεί κατά πόσο είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει στοιχεία των θρησκειών των μεταναστών και το βαθμό σύνδεσης της θρησκείας με τον τρόπο ζωής των συγκεκριμένων ομάδων. Γενικότερα, κρίνεται σημαντικό στο δημόσιο σχολείο να ενταχθεί η θρησκευτική εκπαίδευση, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να εξερευνήσουν διαφορετικές αντιλήψεις και αντιπαραθέσεις που αφορούν τη θρησκεία και τον πολιτισμό. Επομένως, μια έρευνα που θα αφορά το διαθρησκευτικό διάλογο θα ήταν μια ενδιαφέρουσα πρόταση, αφού μέσω αυτού προωθείται η ειρηνική συνύπαρξη και η γνωριμία με την ταυτότητα και την παράδοση του διαφορετικού.

Μία ακόμη πρόταση, θα ήταν να επεκταθεί η συγκεκριμένη έρευνα σε δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές εκτός Αττικής και κυρίως σε περιοχές που το ποσοστό των μεταναστών είναι αρκετά μεγάλο. Όπως επίσης και σε δημοτικά σχολεία που ανήκουν σε άλλες περιφέρειες της Αθήνας. Παράλληλα, θα μπορούσε η ίδια έρευνα να επαναληφθεί στα ίδια σχολεία μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα, για να εντοπιστεί αν έχουν αλλάξει οι εκπαιδευτικές τεχνικές, αν έχει προστεθεί ένα καταλληλότερο εκπαιδευτικό υλικό και αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ενισχυθεί κατά πολύ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξένη βιβλιογραφία

Abu-Nimer, M. & Katalin Smith, R. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62 (4), 393-405. Ανακτήθηκε από: DOI 10.1007/s11159-016-9583-4

Agapoglou, T. & Kesidou, A. (2018). Identity Texts and Educational Drama as Pedagogical Tools for the Social Empowerment of Adolescents from Oppressed Minority Groups: Reflections from a Critical-Emancipatory Action Research. Στο: Α. Χατζηδάκη, Θ. Μιχελακάκη, Δ. Κοντογιάννη, Π. Θώμου & Μ. Αργυρούδη (επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»*.

Aleksynska, M. & Chiswick, B. (2011). Religiosity and Migration: Travel into One's Self versus Travel across Cultures. *IZA Discussion Papers (5724)*, Institute for the Study of Labor (IZA). Ανακτήθηκε από: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201106013381>

Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Chapman, A. (2015). *Businessballs: Body language*. Ανακτήθηκε από: <http://www.businessballs.com/body-language.htm#mouth-body-language>

Connor P. (2010), A Theory of Immigrant Religious Adaptation: Disruption, Assimilation, and Facilitation. Ανακτήθηκε από: <https://www.proquest.com/openview/a84171453b4402a608f395f4103a2fbb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (2^η έκδ.) Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, 63 (1), 38 – 43.

Cushner, K. & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. *Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints*, 17, 304 – 320.

Department for Children, Schools and Families, *Religious education in English schools: Non – statutory guidance (2010)*. Ανακτήθηκε από: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf

Dimitrov, N. & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27 (5), 437 – 456.

Evans, C. (2008). Religious Education in Public Schools: An International human rights Perspective. *Human Rights Law Review*, 8 (3), 449-473.

Fleming, M. (2017). Starting Drama Teaching. *London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group* (4th edition).

Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K. (2017). Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (5), 17 – 34.

Gopal, A. (2011). Internationalization of Higher Education: Preparing Faculty to Teach Cross-culturally. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (3), 373 – 381.

Munoz, T. & Neuman, S. (2013). Bridges or buffers? Motives behind Immigrants Religiosity. *IZA Journal of Migration*, 23, 2 – 23.

Nagata A.L. (2006). Transformative learning in intercultural education *Rikkyo Intercultural Communication Review*, 4, 39-60.

Jarcou, M. (2014). Intercultural education important component of lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142, 421 – 426.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (επιμ. Κ.Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Schleicher, A. (2015). Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. OECD. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Stamou, A. & Dinas, K. (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism. *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*.

Van Hook C. (2000). Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Institute of Education Sciences.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας Ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf

Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». *Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής*. Κείμενο Εργασίας Νο 84/2017.

Ανδρούσου, Α. (2015). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο: Σκούρτου, Ε. & Κούρτη – Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Eleni-Sella/publication/341987577_E_diglossia_sten_Ellada/links/5edca54792851c9c5e8b08e8/E-diglossia-sten-Ellada.pdf

Αραμπατζή, Χ. (2007). Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Στο: Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής*

Τάξης. (Τόμος Α, σελ. 355 – 370). Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1 (7 – 35).

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Τόμος Γ, σελ. 15 - 65). Πάτρα: ΕΑΠ

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: <http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>

Βρατσάλης, Κ. (2019). *Η αναγκαιότητα μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση: Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας. *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας: Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών*, 34 – 108.

Δημητριάδου, Κ., Συνώδη, Ε., Τζακώστα, Μ. & Ρεβυθιάδου, Α. (2012). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής: Χαρτογράφηση μιας καινοτομίας στο ελληνικό σχολείο. 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β. & Νικολάου, Β. (2002). Διδακτική Μεθοδολογία: Εμφύχωση στην τάξη. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Διαμαντίδου, Κ. (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Ανακτήθηκε από:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-35-19/40-c3-diamantidou?showall=1

Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητες και Ετερότητες: Ταυτότητα και εκπαίδευση. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινოსτούντων μαθητών. Ανακτήθηκε από: <http://www.diapolis.auth.gr/>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2022). *Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ*, Τεύχος Β' (ΦΕΚ). Ανακτήθηκε από: <https://dipe.pie.sch.gr/wp-content/uploads/2022/08/FEK-2022-Tefxos-B-04416.pdf>

Ζάχος, Δ. (2007). Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών / τριών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στο: Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. (Τόμος Α, σελ. 337 – 354). Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα εκπαιδευτικά*, 105 – 106 (74 – 86).

Καραμούζης, Π. (2009). Θρησκείες και διαπολιτισμικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καραμούζης, Π. (2015): Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας. Αθήνα: *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3723>

Καραμούζης, Π. (2019α). *Η Διαθρησκευτική αγωγή ως σύγχρονη πολιτισμική πρόκληση για τη μετανάστευση στην Ευρώπη*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Καραμούζης, Π. (2019β). *Η Θρησκεία ως Κοινωνική και Πολιτική κατασκευή της διαφορετικότητας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Καραμούζης, Π. (2019γ). *Θρησκευτική Εκπαίδευση και Τεχνικές Επικοινωνίας ως Πυλώνες Αντιμετώπισης της Πολιτισμικής Ανισότητας και του Ρατσισμού*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Καραμούζης, Π. (2019δ). *Μοντέλα Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για την υποδοχή μαθητών προσφύγων και μεταναστών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Καραμούζης, Π. (2019ε). *Το σύγχρονο σχολείο ως μέσο υποδοχής του διαφορετικού και οι θρησκείες του κόσμου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Καραμούζης, Π. (2019στ). *Το Συμβούλιο της Ευρώπης για θέματα Θρησκευτικής Ανοχής και Αντιρατσιστικής Συμπεριφοράς*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Καραμούζης, Π. & Φωκίδης, Εμ. & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση*, 2 (1), 61 – 86. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.30457/30420195>

Καραντζής, Ι. (2018). Εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Πάτρα: Γκότσης.

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1 (3), 257 – 273.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο: Εμμανουηλίδου, Ρ. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων*. (Τόμος Β, σελ. 53 – 102). Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Κόκκος, Α. & Γκιάστας, Ι. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Τόμος Δ, σελ. 17 - 89). Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (2008). Είδη και λειτουργία των εποπτικών μέσων. Στο: Κόκκος, Α. & Γκιάστας, Ι. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Τόμος Δ, σελ. 91 - 168). Πάτρα: ΕΑΠ

Κομπιάδου, Ε. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους / τις συγγραφείς και τους / τις αναγνώστες / τριές τους. *Πολύδρομο*, 7 (43 – 47).

Κούρτη, Ε. (2003). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Κούρτη – Καζούλλη, Β. (2015). Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση: Εφαρμογές στην Ελλάδα. Στο: Σκούρτου, Ε. & Κούρτη – Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/EleniSella/publication/341987577_E_diglossia_sten_Ellada/links/5edca54792851c9c5e8b08e8/E-diglossia-sten-Ellada.pdf

Κούρτη – Καζούλλη, Β. (2008). Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: «Το Ημερολόγιο Ταυτότητας». *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 3 (1), 106 – 107. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/revmata.31016>

Λάβδας, Κ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2 – 3, 27 – 52.

Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (2008). Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/leyki-vivlos-gia-ton-diapolitismiko-dialogo/>

Λιοναράκης, Α. (1999). Το βίντεο στην εκπαίδευση. Στο: Λουτρινάκη Ε. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. (Τόμος Γ, σελ. 171 – 185). Πάτρα: ΕΑΠ

Λουκέρης, Δ. & Ιωαννίδη, Β. (2007). Το ολόήμερο ως θεσμός αντιμετώπισης κοινωνικών ανισοτήτων. Αξιοποίηση μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης για την υγεία και το περιβάλλον στο πλαίσιο των νέων προγραμμάτων σπουδών. Στο: Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. (Τόμος Α, σελ. 371 – 384). Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Ματραλής, Χ. (1999). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Λουτρινάκη Ε. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. (Τόμος Γ, σελ. 21 – 49). Πάτρα: ΕΑΠ

Μητράκης, Μ. & Μιχελακάκη, Θ. (2018). Διαπολιτισμική ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών: έρευνα στους προπτυχιακούς φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος. Στο:

Α. Χατζηδάκη, Θ. Μιχελακάκη, Δ. Κοντογιάννη, Π. Θώμου & Μ. Αργυρούδη (επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»*.

Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 65 – 78. Ανακτήθηκε από: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_Nik.pdf

Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 19, 73 – 88.

Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων εναντίον των Μουσουλμάνων: Η αντιμετώπιση της ισλαμοφοβίας μέσα από την εκπαίδευση (2011): *Γραφείο Δημοκρατικών Θεσμών και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οργανισμού για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη, Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός του ΟΗΕ & Συμβούλιο της Ευρώπης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Οδηγός Γυμνασίου (2016): Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2016). *Νέο Σχολείο: Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>

Παγούνη, Β. & Καρούντζου, Γ. (2007). Η μετανάστευση στην Ελλάδα και ο αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση. *4^ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*, Πρακτικά εισηγήσεων.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999). Ο Η/Υ και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο: Λουτριανάκη Ε. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. (Τόμος Γ, σελ. 187 – 318). Πάτρα: ΕΑΠ

Παπουτσή, Γ. (2007). Συμβολή του εκπαιδευτικού στη μετατροπή της σχολικής τάξης σε παιδαγωγική ομάδα στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης. *4^ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*, Πρακτικά εισηγήσεων.

Πέτρου, Ι. (2017). Θρησκεία, Φανατισμός, Μισαλλοδοξία και το Δικαίωμα Ελευθερίας της Γνώμης. *Πολιτισμός και Έρευνα*, 7, 41- 69. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26262/culres.v6i0.6400>

Σελλά – Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο: Σκούρτου, Ε. & Κούρτη – Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Eleni-Sella/publication/341987577_E_diglossia_sten_Ellada/links/5edca54792851c9c5e8b08e8/E-diglossia-sten-Ellada.pdf

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Πολιτισμός, έθνος και φύλο: αξιολογώντας και ενισχύοντας τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-29-21/28-a6-simop?showall=\

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Ρήγα, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες – Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. (Τόμος Α, σελ. 167 – 282). Πάτρα: ΕΑΠ

Σκούρτου, Ε. (2019α). *Η προηγούμενη γνώση των παιδιών και η γλώσσα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σκούρτου, Ε. (2019β). *Καθημερινή ρουτίνα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σκούρτου, Ε. (2019γ). *Το ζήτημα της γλώσσας και η κοινωνική συνοχή σε σχέση με την ενδυνάμωση ταυτότητας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σκούρτου, Ε. (2019δ). *Υλικά από προγράμματα ΕΣΠΑ για μετανάστες, Ρομά, Μουσουλμανόπαιδες, ελληνική διασπορά*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σουσαμίδου, Α. (2014). *Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (κωδικός ΟΠΣ 5004204 - ΕΣΠΑ 2014-2020). Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων: ΙΕΠ.

Σοφός, Α. (2019α). *Ανάλυση παιδαγωγικού πεδίου για εστιασμένη παρέμβαση σε διαπολιτισμικές τάξεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σοφός, Α. (2019β). *Αντιληπτική διαδικασία, Μη λεκτική επικοινωνία και Διαπροσωπικές σχέσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σοφός, Α. (2019γ). *Αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σοφός, Α. (2019δ). *Διαστάσεις της επικοινωνίας για την κατανόηση των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σοφός, Α. (2019ε). *Εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων με αξιοποίηση δυνατοτήτων των ΤΠΕ*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σοφός, Α. (2019στ). *Ηλεκτρονικό Διαπολιτισμικό Ημερολόγιο και ανάλυση λόγου ως εργαλείου ανάλυσης κινηματογραφικών κειμένων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σοφός, Α. (2019ζ). *Τα Μέσα ως συμβολικές αναπαραστάσεις στην ευαισθητοποίηση των επικοινωνιακών διαδικασιών των μαθητών προσφύγων*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Σταμλακού, Μ., Καζακίδου, Μ. & Πάστρα, Κ. (2020). *Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία. Έννοιες και 48 Κριτήρια Συνεξέτασης*. Θεσσαλονίκη: Χατζηθωμά.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2005). Σύσταση 1720: Education and Religion. Κείμενο της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373>

Τριχάκη, Κ. (2018). Ενσωματώνοντας τις Τέχνες στη διαπολιτισμική τάξη: το παράδειγμα της μουσικής. Στο: Α. Χατζηδάκη, Θ. Μιχελιάκη, Δ. Κοντογιάννη, Π. Θώμου & Μ. Αργυρούδη (επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»*.

Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο: Κόκκος, Α. & Γκιάστας, Ι. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Τόμος Δ, σελ. 279 - 298). Πάτρα: ΕΑΠ

Ύπατη Αρμοστεία. Εκπαιδευτικό υλικό. Ανακτήθηκε από:
https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko

Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) (2016). *Πρόσφυγας ή Μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία*. Ανακτήθηκε από:
https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf

Χοντολίδου, Ε. (1999). Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (115 – 117).

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο

Θέμα: « Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής προς την επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ».

Διπλωματική εργασία για το τμήμα Επιστήμες της Αγωγής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

(Απευθύνεται στους δασκάλους που διδάσκουν σε παιδιά μεταναστών)

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί

Διεξάγω αυτή την έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αττικής σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Οι απαντήσεις σας σε αυτή την έρευνα, θα βοηθήσουν ώστε να βγουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με το σημαντικό ρόλο που έχετε ως εκπαιδευτικοί μιας διαπολιτισμικής τάξης και το επίπεδο επιμόρφωσης που διαθέτετε για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι εθελοντική και σας εγγυόμαστε ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία σας. Χρειάζονται περίπου 15 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και παρακαλείστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις για να έχουμε ένα όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα. Εάν έχετε κάποιες απορίες με τις ερωτήσεις μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email armatasofia87@gmail.com . Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Αρματά Σοφία.

1η Ενότητα: Γενικά χαρακτηριστικά (δημογραφικά στοιχεία, επίπεδο μόρφωσης, προϋπηρεσία)

1) Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2) Ηλικία

22-30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

50 ετών και άνω

3) Επίπεδο εκπαίδευσης

Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Διδακτορικό

4) Επίπεδο σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Δεν έχω σχετικές σπουδές

Επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτορικό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

5) Διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής

Καθόλου

1-3 έτη

4-6 έτη

7 έτη και άνω

2η Ενότητα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία διαπολιτισμική τάξη

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5, παρακαλώ να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε:

1 = καθόλου // 2 = λίγο // 3 = αρκετά καλά // 4 = πολύ // 5 = πάρα πολύ

- 6) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γνωστικές σας δεξιότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που είναι μετανάστες; 1 2 3 4 5
- 7) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η επικοινωνία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με έναν μετανάστη / μετανάστρια βασίζεται στα λεκτικά μηνύματα; 1 2 3 4 5
- 8) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η επικοινωνία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού με έναν μετανάστη / μετανάστρια βασίζεται στα μη λεκτικά μηνύματα (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, εξωτερική εμφάνιση, τόνος της φωνής) ; 1 2 3 4 5
- 9) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικής ταυτότητας των μαθητών / μαθητριών από έναν εκπαιδευτικό; 1 2 3 4 5

3η Ενότητα: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια Τάξη Υποδοχής

- 10) Έχετε παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Ναι

Όχι

- 11) Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, τότε:

α) σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που προκύπτουν σε μια Τάξη Υποδοχής; 1 2 3 4 5

β) πόσο πρόθυμοι είστε να επιμορφωθείτε ξανά στο μέλλον; 1 2 3 4 5

γ) σε ποιους τομείς έχετε επιμορφωθεί; (ανοικτή ερώτηση)

4η Ενότητα: Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικές πρακτικές ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

12) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση των μαθητών που είναι μετανάστες; 1 2 3 4 5

13) Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικές μεθόδους που σας βοηθούν:

στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές που είναι μετανάστες 1 2 3 4 5

στη βελτίωση των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μαθητών σε μια Τάξη Υποδοχής 1 2 3 4 5

στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους 1 2 3 4 5

στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας 1 2 3 4 5

14) Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιείτε για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας; (ανοικτή ερώτηση)

Παράρτημα II: Τομείς επιμόρφωσης

Απαντήσεις στην ερώτηση 11α

(Σε ποιους τομείς έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν κάποιο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;)

ΑΠ1	Κοινωνικοποίηση / επικοινωνία με ελληνική γλώσσα
ΑΠ2	Περισσότερο σε θεωρίες / έπειτα, σε χρήση διάφορων εργαλείων όπως οι ΤΠΕ που προάγουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές.
ΑΠ3	Σε θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές για τη συναισθηματική διαχείριση και τους τρόπους διδασκαλίας των μαθητών.
ΑΠ4	Γενικά
ΑΠ5	Ενίσχυση της μητρικής και της δεύτερης / ξένης γλώσσας
ΑΠ6	Εκμάθηση ελληνικής / προσαρμογή στο ελληνικό σχολείο
ΑΠ7	Για θέματα διγλωσσίας / για κοινωνικές συναναστροφές
ΑΠ8	Θεωρητικά για θέματα διγλωσσίας και άλλων πολιτισμών χρήση τεχνολογίας
ΑΠ9	Σεμινάριο
ΑΠ10	Πολιτικές που αφορούν μειονοτικούς πληθυσμούς και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας (μεταπτυχιακό πρόγραμμα)
ΑΠ11	Για ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας / πώς να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά τους / την ταυτότητά τους / θεωρίες για βασικές έννοιες
ΑΠ12	Θεωρίες σχετικά με τεχνολογικά μέσα / ορισμούς διαπολιτισμικότητας, πολιτισμού και θρησκείας και σημασία του για μετανάστες / τρόπους διδασκαλίας πώς να μάθουν ελληνικά
ΑΠ13	Με ποιο τρόπο να επικοινωνήσω με μαθητές και αυτοί μεταξύ τους / γενικά για πολιτισμούς και γλώσσα
ΑΠ14	Γενικά για το πώς να διαχειριστώ την πολιτισμική ετερότητα / πώς να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές / πώς να τους διδάξω - κυρίως τα ελληνικά
ΑΠ15	Τεχνικές για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πώς να κοινωνικοποιηθούν ώστε να περιοριστεί η ρατσιστική συμπεριφορά / γενικά πώς να επικοινωνούμε
ΑΠ16	Πώς να επικοινωνούμε στα ελληνικά μεταξύ μας / ρόλος των Μέσων / γενικά για ΤΠΕ - θρησκεία και διαφορετικές παραδόσεις / ορολογίες

ΑΠ17	Πολιτικές διαχείρισης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας / πολιτισμικός πλουραλισμός
ΑΠ18	Θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές για κοινωνικές συναναστροφές / για διγλωσσία και πώς να φέρουν τις προηγούμενες γνώσεις τους στη τάξη
ΑΠ19	Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα / θεωρία για νομοθεσία, ΤΠΕ / έννοιες - ορισμούς
ΑΠ20	Τι χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένας ικανός εκπαιδευτικός / γενικά για θεωρίες / πού να βρίσκω κατάλληλο υλικό
ΑΠ21	Γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, θρησκείες, παραδόσεις και εκμάθηση ελληνικών
ΑΠ22	Τεχνικές προσαρμογής και πώς να βρίσκω τρόπους να διαχειριστώ τη διαφορετικότητα
ΑΠ23	Τρόπος διδασκαλίας και διαχείριση διαπολιτισμικότητας / χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού
ΑΠ24	Γενικά για διαπολιτισμικότητα / όρους / νομοθετικό πλαίσιο / χώρες προέλευσης μεταναστών / πόσοι έχουν έρθει στις χώρες της Ευρώπης / εκμάθηση ελληνικής γλώσσας για να επικοινωνούν σωστά και να προσαρμοστούν ευκολότερα
ΑΠ25	Πώς να ενισχυθεί η μητρική τους γλώσσα και η ελληνική με σκοπό την κοινωνικοποίηση ΤΠΕ
ΑΠ26	Ασχολήθηκα περισσότερο σε θεωρίες σχετικά με την προσαρμογή των μεταναστών / πώς να μιλήσουν ελληνικά / πού να βρω κατάλληλο υλικό και πώς να σχεδιάσω δικό μου
ΑΠ27	Διδασκαλία ελληνικών ως βασική γλώσσα / γενικότερα τρόποι επικοινωνίας
ΑΠ28	Το ρόλο των Μέσων και πώς μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη προσαρμογή των μεταναστών / διαχείριση πολιτισμικού πλουραλισμού
ΑΠ29	Σχετικά με τις θρησκείες και τις γλώσσες του κόσμου και τεχνικές για ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ τους
ΑΠ30	Θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
ΑΠ31	Θεωρίες

Παράρτημα ΙΙΙ

Απαντήσεις στην ερώτηση 14

(Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιείτε για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας;)

ΕΚΠ1	Παίξιμο ρόλων – θέατρο / τραγούδια / διάλογο
ΕΚΠ2	Διάλογος
ΕΚΠ3	Διάλογο και επικοινωνία
ΕΚΠ4	Διάλογος
ΕΚΠ5	Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι: η συνεργατική μάθηση, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια ρόλων αλλά και η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς
ΕΚΠ6	Ομαδικές δραστηριότητες και δυάδες. Εργασίες και μία χειροτεχνία (μία βαλίτσα από χαρτόνι που ανοίγει και ανακαλύπτει σημαντικά στοιχεία μίας χώρας πχ. φαγητά, σημαία, τοπία, γλώσσα, κτλ.)
ΕΚΠ7	Θεατρικές τεχνικές / παρακολούθηση βίντεο από τους τρόπους καταγωγής των παιδιών / συζήτηση για τη χώρα τους και τις παραδόσεις τους / καλλιτεχνικές δημιουργίες σχετικά με τον τόπο προέλευσής τους
ΕΚΠ8	Διάλογο / παιχνίδι με στόχο την αλληλεπίδραση
ΕΚΠ9	Παιχνίδια ρόλων / θεατρικό παιχνίδι κλπ.
ΕΚΠ10	Παιχνίδι ρόλων / παραμύθια / ομαδικές δραστηριότητες / συμβούλιο
ΕΚΠ11	Παιχνίδι ρόλων / θέατρο εκδρομές
ΕΚΠ12	Κάρτες με ελληνικές λέξεις / γνωριμία με άλλους πολιτισμούς (τραγούδια, φαγητά, γιορτές)
ΕΚΠ13	Συζήτηση / συνεργασία με άλλους μαθητές / βίντεο
ΕΚΠ14	Παραμύθια και διάλογο
ΕΚΠ15	Συνεργατική μάθηση / χειροτεχνίες με σημαίες, παιχνίδια, γράμματα και λέξεις στη μητρική τους γλώσσα
ΕΚΠ16	Βίντεο και δραστηριότητες για γνωριμία των άλλων πολιτισμών
ΕΚΠ17	Βίντεο / τραγούδια / ανάγνωση σχετικών βιβλίων

ΕΚΠ18	Την ενίσχυση της ταυτότητας με παιχνίδια / κείμενα ταυτότητας / ζωγραφική
ΕΚΠ19	Αξιοποίηση δυνατοτήτων των ΤΠΕ
ΕΚΠ20	Αφηγηματικές στρατηγικές (π.χ. storytelling) για την ανάδυση των ταυτοτήτων μαθητριών/ -τών
ΕΚΠ21	Επικοινωνία
ΕΚΠ22	Με παιχνίδια ρόλων
ΕΚΠ23	Πώς να επικοινωνούν με απλές λέξεις / με χειρονομίες / βιωματικές - ομαδικές δραστηριότητες (θέατρο, παιχνίδια, ζωγραφική)
ΕΚΠ24	Θεατρικές τεχνικές / τραγούδια / ενίσχυση της ταυτότητάς τους μέσω project (σημαίες, φαγητά, τοπία και εικόνες της πατρίδας τους)
ΕΚΠ25	Συνεργατική μάθηση / τραγούδια / θέατρο / παιχνίδια / ανάγνωση βιβλίων στα ελληνικά με απλές λέξεις και πολλές εικόνες
ΕΚΠ26	Διάλογος για ενίσχυση της επικοινωνίας / βιωματικές δραστηριότητες / εκδρομές / κείμενα ταυτότητας και ζωγραφική
ΕΚΠ27	Βίντεο (ταινίες με κινούμενα σχέδια, τοπία από τον τόπο τους και την Ελλάδα) / παιχνίδια για αλληλεπίδραση / διάβασμα εικονογραφημένων βιβλίων (κόμικς) / συζήτηση
ΕΚΠ28	Ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια / κάρτες με ελληνικές λέξεις
ΕΚΠ29	Χρήση υπολογιστών / βίντεο / project με φωτογραφίες, σημαίες, φαγητά, τραγούδια
ΕΚΠ30	Παίξιμο ρόλων / επικοινωνία και συζήτηση για διάφορα θέματα που απασχολούν τους μαθητές / βιωματικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια
ΕΚΠ31	Συνεργατική μάθηση / χειροτεχνίες / μουσική / τραγούδια / ανάγνωση βιβλίων
ΕΚΠ32	Σχέδια εργασίας και ανάγνωση βιβλίων που σχετίζονται με την ελληνική γλώσσα και τους πολιτισμούς
ΕΚΠ33	Συζήτηση / αφηγηματικά κείμενα / διαβάζουμε εικονογραφημένα βιβλία με απλές ελληνικές λέξεις και γενικά προσπαθούμε να μάθουν καλά τα ελληνικά
ΕΚΠ34	Συγκεντρώνω τα παιδιά στο κέντρο της τάξης και συζητάμε / παίζουμε διάφορα παιχνίδια για να γνωριστούν καλά μεταξύ τους / να μαθαίνουν ελληνικά / παρουσιάζουν στοιχεία του τόπου τους
ΕΚΠ35	Ανάπτυξη επικοινωνίας με διάφορους τρόπους (π.χ. με χειρονομίες ή απλές λέξεις στην αρχή) / βίντεο και διάβασμα βιβλίων (π.χ. παραμύθια)

ΕΚΠ36	Δραστηριότητες σε ομάδες (παιχνίδια / θέατρο / μουσική / ζωγραφική)
ΕΚΠ37	Σχέδια εργασίας και διάφορες χειροτεχνίες / διάφορες δραστηριότητες με στόχο τη γνωριμία με τους υπόλοιπους πολιτισμούς και την ανάδειξη των δικών τους
ΕΚΠ38	Πηγαίνω τα παιδιά συχνά στην αίθουσα με τους υπολογιστές και κάνουμε διάφορα παιχνίδια / ακούμε τραγούδια / βλέπουμε βίντεο και γενικά συζητάμε για όλα τα θέματα της καθημερινότητας
ΕΚΠ39	Δημιουργία project με ελληνικά γράμματα / συλλαβές / λέξεις διάλογος
ΕΚΠ40	Ομάδες σε τετράδες (σχηματίζω τα θρανία 4αδες) που αλλάζουν κάθε εβδομάδα και κάνουν εργασίες
ΕΚΠ41	Συνεργατική μάθηση / διάβασμα σε παραμύθια - βιβλία
ΕΚΠ42	Φέρνουν διάφορα στοιχεία του τόπου τους και μας τα παρουσιάζουν / εκμάθηση ελληνικών μέσω παιχνιδιού και παράλληλα κάποιες λέξεις της χώρας τους
ΕΚΠ43	Πηγαίνουμε εκδρομές να γνωρίσουν σημαντικά σημεία της Ελλάδας και εκεί συζητάμε, επικοινωνούμε όπως μπορούμε (π.χ. χειρονομίες)
ΕΚΠ44	Επικοινωνία με κάθε τρόπο, έστω και με απλές λέξεις
ΕΚΠ45	Βιωματικές δραστηριότητες
ΕΚΠ46	Γενικά κάνουμε ομαδικές δραστηριότητες και παίζουμε
ΕΚΠ47	Γενικά ενίσχυση διαλόγου / βάζω έναν μαθητή στο κέντρο και παρουσιάζει στοιχεία του πολιτισμού του, της γλώσσας του, της θρησκείας του, της οικογένειάς του, της χώρας του γενικότερα
ΕΚΠ48	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό την επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων / παιχνίδι ρόλων
ΕΚΠ49	Ατομικές εργασίες με διαπολιτισμικά στοιχεία / εργασίες σε ομάδες με σκοπό την παρουσίαση στοιχείων από τον τόπο προέλευσής τους και ενίσχυση της ταυτότητάς των παιδιών
ΕΚΠ50	Θεατρικές τεχνικές και μουσική / κείμενα ταυτότητας
ΕΚΠ51	Καθόμαστε κυκλικά και συζητάμε, ενώ παράλληλα προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε με κάθε τρόπο / ζωγραφική / χειροτεχνικές εργασίες
ΕΚΠ52	Ασκήσεις στον Η/Υ / βίντεο / ταινίες με κινούμενα σχέδια / ομαδικές δραστηριότητες
ΕΚΠ53	Συζήτηση με απλές ερωτήσεις και απαντήσεις / εκπαιδευτικές επισκέψεις
ΕΚΠ54	Διαλεκτική

ΕΚΠ55	Διάβασμα παιδικών βιβλίων / συνεργασία μεταξύ τους
ΕΚΠ56	Σχέδια εργασίας με στόχο την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τους ζητώ να φέρνουν στοιχεία του τόπου τους (π.χ. σημαίες, τραγούδια, νομίσματα)
ΕΚΠ57	Παιχνίδια βιωματικά για διασκεδαστικότερο μάθημα
ΕΚΠ58	Επικοινωνία με απλό και εύκολο τρόπο
ΕΚΠ59	Παίξιμο ρόλων και γενικά παιχνίδια σε 2άδες ή 3άδες / ομαδικές εργασίες
ΕΚΠ60	Έχουμε δημιουργήσει κάρτες με λέξεις στα ελληνικά και τις κολλάμε στους τοίχους της αίθουσας, κάθε μήνα αφαιρούμε κάποιες λέξεις και προσθέτουμε νέες
ΕΚΠ61	Βίντεο και ζωγραφική
ΕΚΠ62	Διάλογος