



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Διπλωματική Εργασία

«Διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σύγχρονη σχολική
τάξη: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού
Ιωαννίνων»

ΠΕΤΡΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

(Α.Μ. 129608)

Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΠΑΤΡΑ,

Ιούλιος, 2022

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2022

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



«Διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σύγχρονη
σχολική τάξη: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων»

Πέτρου Αλεξάνδρα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Χριστοδούλου Μιχάλης

Παρθένης Χρήστος

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

ΠΑΤΡΑ,

Ιούλιος, 2022

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών μου, θα ήθελα κατ' αρχάς να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Χριστοδούλου Μιχάλη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και στήριξή του. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων που με προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνά μου. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την πολυαγαπημένη μου οικογένεια για την αγάπη και την υποστήριξή τους.

Περίληψη

Κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με σημαντικό ποσοστό φοίτησης αλλοδαπών μαθητών, σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι λόγω της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην τάξη, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείρισή της και τη διαπολιτισμική τους επάρκεια. Η ερευνήτρια ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση και ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 130 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από το λογισμικό πακέτο SPSS. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι πιο σημαντικές δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού για αλλοδαπούς μαθητές και η ακαταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η άγνοια των γονέων των μαθητών όλων των επιμέρους εθνοπολιτισμικών ομάδων για τη λειτουργία του σχολείου δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά τις πρακτικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, προκύπτει ότι οι πιο συνηθισμένες είναι η αξιοποίηση του διαδικτύου και η χρήση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού. Τέλος, σχετικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους τους βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στη διαχείριση της ετερότητας, σε αντίθεση με τις ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτούν από τις προπτυχιακές τους σπουδές.

Λέξεις-κλειδιά: Εθνοπολιτισμική ετερότητα, Δυσκολίες διαχείρισης ετερότητας, Πρακτικές/μέθοδοι εκπαιδευτικών, Διαπολιτισμική επάρκεια

Abstract

The main purpose of this thesis is to investigate the opinions of Primary Education teachers of the Prefecture of Ioannina, who work in schools with a significant percentage of foreign students, in relation to the difficulties they face due to ethno-cultural diversity in the classroom, the practices they use for its management and their cross-cultural competence. The researcher followed the quantitative approach and the questionnaire was used as a data collection tool. 130 active teachers took part in the survey during the 2021-2022 school year. The statistical analysis of the data was carried out through the SPSS software package. According to the findings of the research, the primary education teachers consider that the most important difficulties they face during the educational process are the absence of suitable teaching materials for foreign students and the inappropriateness of the detailed curricula. In addition, according to the opinions of the teachers, the ignorance of the parents of the students of all the individual ethno-cultural groups about the operation of the school makes the educational process difficult. Regarding the practices and methods used by teachers to manage ethno-cultural diversity, it appears that the most common are the use of the internet and the use of appropriate audio-visual material. Finally, regarding their intercultural competence, the majority of teachers believe that their knowledge and experiences help them a lot in managing otherness, as opposed to the academic knowledge they acquire from their undergraduate studies.

Keywords: Ethnocultural diversity, Difficulties in managing diversity, Teacher practices/methods, Intercultural competence

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Περίληψη..... | 5 |
| Abstract..... | 6 |
| Εισαγωγή..... | 13 |
| Κεφάλαιο 1 ^ο : Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις | 16 |
| 1.1 Πολυπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικές κοινωνίες..... | 16 |
| 1.2 Διαπολιτισμικότητα | 18 |
| 1.3 Ετερότητα..... | 19 |
| 1.4 Εθνοπολιτισμική ετερότητα | 20 |
| Κεφάλαιο 2 ^ο : Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης..... | 22 |
| 2.1 Η σύγχρονη πραγματικότητα | 22 |
| 2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση | 23 |
| 2.2.1 Ιστορική αναδρομή | 23 |
| 2.2.2 Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | 25 |
| 2.3 Προκλήσεις και δυσκολίες..... | 27 |
| 2.3.1 Δυσκολίες επικοινωνίας-συνεργασίας εκπαιδευτικών με γονείς αλλοδαπών μαθητών..... | 29 |
| 2.4 Πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης από τους εκπαιδευτικούς..... | 30 |
| Κεφάλαιο 3 ^ο : Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών..... | 33 |
| 3.1 Διαπολιτισμική επάρκεια | 33 |
| 3.2 Διαπολιτισμική ικανότητα | 35 |
| 3.3 Διαπολιτισμική επικοινωνία..... | 38 |

| | |
|--|-----------|
| Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία Έρευνας..... | 43 |
| 4.1 Διατύπωση του προβλήματος-Η σημασία/αναγκαιότητα της έρευνας | 43 |
| 4.2 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα..... | 44 |
| 4.3 Μέθοδος | 45 |
| 4.4 Δείγμα | 46 |
| 4.5 Εργαλείο έρευνας | 46 |
| 4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων- Στατιστική ανάλυση | 48 |
| 4.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα..... | 49 |
| Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα Έρευνας..... | 51 |
| 5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος..... | 51 |
| 5.2 Αποτελέσματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη | 58 |
| 5.3 Αποτελέσματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επιμέρους εθνοπολιτισμικές ομάδες και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο | 60 |
| 5.4 Πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης | 73 |
| 5.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους στη διαχείριση τάξεων με μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση | 77 |
| Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων | 79 |
| 6.1 Συζήτηση..... | 79 |
| 6.2 Περιορισμοί και προτάσεις προς μελλοντική διερεύνηση..... | 82 |

| | |
|--------------------------|-----------|
| Βιβλιογραφία..... | 84 |
| Παράρτημα..... | 92 |

Κατάλογος Διαγραμμάτων

| | |
|---|----|
| Διάγραμμα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών..... | 51 |
| Διάγραμμα 2: Η ηλικία των εκπαιδευτικών..... | 52 |
| Διάγραμμα 3: Οι σπουδές των εκπαιδευτικών..... | 53 |
| Διάγραμμα 4: Τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών..... | 54 |
| Διάγραμμα 5: Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών..... | 55 |
| Διάγραμμα 6: Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών..... | 55 |
| Διάγραμμα 7: Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση..... | 56 |
| Διάγραμμα 8: Αποτελέσματα για τη δομή που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος..... | 57 |
| Διάγραμμα 9: Αποτελέσματα για τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες δομές..... | 58 |
| Διάγραμμα 10: Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές Αλβανικής καταγωγής να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο..... | 62 |
| Διάγραμμα 11: Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο..... | 65 |
| Διάγραμμα 12: Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους αραβόφωνους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία..... | 68 |
| Διάγραμμα 13: Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από δομές προσφύγων να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο..... | 70 |
| Διάγραμμα 14: Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από την Αφρική να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο... | 73 |
| Διάγραμμα 15: Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τις διάφορες πρακτικές και διδακτικές μεθόδους για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης..... | 76 |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha..... | 50 |
| Πίνακας 2. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη..... | 59 |
| Πίνακας 3. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές Αλβανικής καταγωγής να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης..... | 61 |
| Πίνακας 4. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία..... | 63 |
| Πίνακας 5. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους αραβόφωνους μαθητές να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο..... | 66 |
| Πίνακας 6. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από δομές προσφύγων να έχουν ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία..... | 69 |
| Πίνακας 7. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από την Αφρικανική ήπειρο να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο..... | 71 |
| Πίνακας 8. Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν είναι οι κατάλληλες για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας..... | 74 |
| Πίνακας 9. Περιγραφικά αποτελέσματα για τη συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές και διδακτικές μεθόδους για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης..... | 75 |
| Πίνακας 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εν γένει γνώσεις και εμπειρίες τους αλλά και για τις πανεπιστημιακές γνώσεις που αποκτούν σχετικά με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων..... | 77 |
| Πίνακας 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των διαφόρων επιμορφώσεων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... | 78 |

Κατάλογος Εικόνων

| | |
|---|----|
| Εικόνα 1. Η σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με διαφορετικούς τομείς και επιστημονικά πεδία..... | 39 |
|---|----|

Συντομογραφίες

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

Ζ.Ε.Π.: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Εισαγωγή

Ο πολιτισμός συνιστά μια έννοια με πολλές, διαφορετικές πτυχές και διαστάσεις που είναι μάλλον δύσκολο να συνοψιστεί σε έναν μόνο ορισμό, ενώ, την ίδια στιγμή, έχει καθημερινή παρουσία στη ζωή του ανθρώπου και την εξέλιξη των κοινωνιών (Brigg, 2008). Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διαφορετικοί ορισμοί για τον πολιτισμό. Ο Kluckhohn (1951) συνοψίζει τον πολιτισμό ως ένα «σχέδιο για τη ζωή» που μοιράζονται τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (όπ. αναφ. στο Haralambos & Holborn, 2008). Ο Brigg (2008) επισημαίνει ότι ο πολιτισμός έχει σημαντική επίδραση στην επίλυση συγκρούσεων και αποτελεί ένα σύνολο από εμπειρίες που κωδικοποιούν και νοηματοδοτούν τη ζωή του ανθρώπου, μία κατάσταση ρευστή που περιλαμβάνει συμβολισμούς, ήθη, έθιμα, στάσεις και συμπεριφορές.

Οι σύγχρονες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη συνάντηση των μελών τους με διαφορετικούς πολιτισμούς, έθνη, γλώσσες και θρησκείες. Τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εισέρχονται στη νέα χώρα εξοπλισμένα με τις δικές τους συνήθειες και την κουλτούρα του τόπου τους. Πρόκειται είτε για μετανάστες είτε για πρόσφυγες που, αν και η απομάκρυνσή τους από την πατρίδα τους υπαγορεύεται από διαφορετικούς λόγους, όταν φτάνουν στη χώρα υποδοχής έχουν σκοπό να ενταχθούν στην κοινωνία, να ζήσουν με τους ανθρώπους της κυρίαρχης κουλτούρας, να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και να οικοδομήσουν εκεί τη ζωή τους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να προετοιμαστούν κατάλληλα, να μάθουν τη γλώσσα και το υφιστάμενο πολιτισμικό πλαίσιο, τις συνήθειες και τον τρόπο λειτουργίας της νέας αυτής κοινωνίας και να διαμορφώσουν τις συνθήκες που απαιτούνται ώστε να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που θα συναντήσουν (Josefóna, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά και οι έφηβοι σχολικής ηλικίας καλούνται, εκτός των άλλων, να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε να συνεχίσουν τη φοίτησή τους και να αποκτήσουν τα προσόντα που χρειάζονται ώστε να αναζητήσουν, στη συνέχεια μία θέση εργασίας, αλλά και να κοινωνικοποιηθούν, να γνωρίσουν τους συνομηλίκους τους και να αποκτήσουν μία θέση στην ομάδα. Στον χώρο του σχολείου, λοιπόν, είναι αναπόφευκτη πλέον η συνάντηση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, που μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν

διαφορετικές πεποιθήσεις και πολιτισμικές καταβολές (Cho, 2017). Οι εκπαιδευτικοί, από τη δική τους πλευρά, καλούνται να διδάξουν σε σχολεία όπου συνυπάρχουν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα, που έχουν διαφορές μεταξύ τους και να τους βοηθήσουν να αποδεχθούν ο ένας τον άλλο, να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν, αλλά και να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Lindgren, 2005).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έτσι κι αλλιώς, έχει χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα πολύπλοκο και σύνθετο. Η πολυπλοκότητα του επαγγέλματος τονίστηκε από τον Shulman (2005), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει τον συνδυασμό ενός συνόλου από βασικές γνώσεις, γνώση του αντικειμένου και των παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών. Ενώ οι βασικές γνώσεις που αναφέρονται από τον Shulman (2005) είναι σημαντικές, δεν οδηγούν στην κατανόηση του ισχυρού ρόλου που ο σχηματισμός της ταυτότητας του εκπαιδευτικού έχει στη διασφάλιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Εξάλλου, ο ίδιος ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός έχει, στη διάρκεια των τελευταίων ετών, διαφοροποιηθεί σημαντικά, εξαιτίας της αυξημένης ποικιλομορφίας που υπάρχει στην σχολική τάξη (Lindgren, 2005). Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος των ζητημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα που έχουν αναδειχθεί κατά τη σύγχρονη εποχή και έχουν επιπτώσεις και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη (Cho, 2017).

Αυτές οι αλλαγές έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη περαιτέρω απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχουν στο σύγχρονο σχολείο την ευθύνη να αποκτήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κάλυψη των αναγκών του ολοένα και περισσότερο ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού του σχολείου και των τάξεών τους. Ο Haritos (2004) έχει διατυπώσει τη θέση ότι πολλοί συχνά οι νέοι και χωρίς εμπειρία εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα επιδιώκοντας να κατανοήσουν την πραγματικότητα και τα όσα διαδραματίζονται στην τάξη τους μέσα από ένα συγκεκριμένο, προκαθορισμένο ερμηνευτικό πρίσμα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το πρίσμα αυτό αντικατοπτρίζει, μεταξύ άλλων, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, που έχουν διαμορφωθεί ως απόρροια των εμπειριών της ζωής τους και των αντιλήψεων που επικρατούν στην κοινωνία όπου ζουν. Ως εκ τούτου, είναι θεμελιώδους σημασίας τα προγράμματα

αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το πολυπολιτισμικό πλαίσιο της τάξης (Mpisi et al., 2020).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει το ζήτημα της διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια της σχολικής τάξης του 21^{ου} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σε αυτό το πλαίσιο εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στις τάξεις τους, η διαπολιτισμική τους επάρκεια καθώς και οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να καλυφθούν οι υφιστάμενες ανάγκες.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, το θεωρητικό κομμάτι της διαιρείται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικοί ορισμοί που χρησιμοποιούνται στο παρόν κείμενο, η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα, η ετερότητα και η εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τη σύγχρονη πραγματικότητα στην κοινωνία και την εκπαίδευση, αναπτύσσεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρονται οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που το εγχείρημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης έχει για τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνονται οι καλές πρακτικές και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία. Κλείνοντας τη θεωρητική προσέγγιση, το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Ακολουθεί το ερευνητικό τμήμα της εργασίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση. Διατυπώνονται η σημασία της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος, το δείγμα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων καθώς και η ανάλυση αυτών.

Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση, τα τελικά συμπεράσματα οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μετέπειτα μελέτες .

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1 Πολυπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Ο σύγχρονος κόσμος και οι κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζονται από αυξημένη ανομοιογένεια σε σχέση με τις παλαιότερες εποχές, καθώς όλο και πιο συχνά άνθρωποι από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καλούνται να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν αρμονικά. Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης εντοπίζονται σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής, ενώ η διεθνής αύξηση των μεταναστευτικών και των προσφυγικών ρευμάτων είναι σημαντική και αναμένεται ότι θα εξακολουθήσει να υφίσταται και στη διάρκεια των επόμενων ετών. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται όλο και πιο εντατική η ανάγκη για συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Η διαδικασία αυτή δεν είναι απλή, αλλά, αντίθετα, συνιστά μία πρόκληση για τις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα, η οποία είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί έγκαιρα και αποτελεσματικά (Josefoná, 2014).

Μια κοινωνία περιγράφεται ως πολυπολιτισμική όταν αποτελείται από ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικού χρώματος και εθνικότητας, που μιλούν διαφορετική γλώσσα και ζουν μαζί σε μια κοινότητα. Χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη πολιτισμικών ποικιλιών, ταυτοτήτων και ποικίλων διαφορών, που συχνά αλληλεπιδρούν εντός και μεταξύ των πολιτισμών σε καθημερινή βάση. Ο πολιτισμός, από την άλλη πλευρά, μπορεί να περιγραφεί ως οι κοινωνικά αποκτημένοι, κοινοί και μαθημένοι τρόποι ζωής και συμπεριφοράς που κατέχουν τα άτομα λόγω της συμμετοχής τους σε κοινωνικές ομάδες και προσδίδει σε άτομα και συλλογικότητες μια κοινωνική ταυτότητα (Haralambos & Holborn, 2008).

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, θεωρητικά, αποτελούν πεδίο όπου κυριαρχούν οι πολιτιστικές ελευθερίες, οι οποίες εκφράζονται μέσα από τις αξίες, τους κανόνες, τη θρησκευτική έκφραση, τις υφιστάμενες πεποιθήσεις, τη γλώσσα, την ενδυμασία, το

φαγητό και την συμμετοχή σε έθιμα χωρίς τον φόβο διακρίσεων, κοινωνικού αποκλεισμού, συγκρούσεων, βίας και διώξεων, ότι ενσαρκώνουν την ανεκτικότητα, την ενότητα, τη συνοχή και τον πολιτισμικό πλούτο (Vadim, 2010). Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, επίσης, θεωρείται ότι καλλιεργείται η αποδοχή αναφορικά με τη σκέψη και τις πράξεις των ανθρώπων από όλο τον κόσμο (Kaarbo & Lee Ray, 2011), που είναι βασισμένη στην ανοχή των διαφορετικών πολιτισμών και των συγκεκριμένων εκφράσεών τους. Ωστόσο, αυτή δεν είναι η πραγματικότητα για πολλές πολυπολιτισμικές κοινωνίες του 21ου αιώνα. Αυτές οι κοινωνίες, από το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και στο εξής, έχουν καλλιεργήσει στάσεις και πεποιθήσεις που οδηγούν στον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και τις διακρίσεις, εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών με αρνητικές συνέπειες για τα άτομα και για τις κοινωνίες (Waters, 2014).

Αν και η σύγχρονη έρευνα έχει στραφεί προς τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η ύπαρξή τους δεν είναι «προνόμιο» της εποχής. Αντίθετα, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες άρχισαν να διαμορφώνονται και να εξελίσσονται από πολύ νωρίς, ήδη από τους προϊστορικούς χρόνους, όταν διάφορες εθνοτικές ομάδες μετανάστευσαν σε άλλες περιοχές και ενσωματώθηκαν από τις υπάρχουσες κοινωνίες (Waters, 2014). Η ιστορία παρέχει άφθονα στοιχεία για πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρελθόντος (Brant, 2005). Οι πιο συχνά αναφερόμενες πολυπολιτισμικές κοινωνίες ήταν οι αυτοκρατορίες που εμφανίστηκαν και κάλυψαν τεράστιες εκτάσεις γης που κατοικούσαν από ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.

Παρά τα παραπάνω, η έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Ελβετία το 1957 και στη Γερμανία στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελείται από ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικά έθνη και πολιτισμούς, έχουν διαφορετική καταγωγή και θρησκεία, ενώ μιλούν διαφορετική γλώσσα. Η συνύπαρξη όλων αυτών των ατόμων στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, αν και έχει πολλά θετικά στοιχεία, σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται ότι οδηγεί σε αυξημένες προκλήσεις και δυσκολίες, αφού ουσιαστικά αυξάνει τον κίνδυνο συγκρούσεων λόγω πολιτισμικών διαφορών και απόρριψης της ετερότητας. Η παραδοσιακή συντηρητική πολιτική συχνά προσπαθεί να αγνοήσει αυτά τα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ωστόσο δεν μπορεί να μην ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα είναι πολύ διαφορετικές από

τις παλαιότερες και χαρακτηρίζονται από αυξημένη ποικιλομορφία. Ωστόσο, συχνά αντί τα μέλη της κοινωνίας να λειτουργούν με γνώμονα την ανάπτυξη του πλουραλισμού, έχουν ως προτεραιότητα την άρνησή του. Η ανεκτικότητα και ο πλουραλισμός, σε κάθε περίπτωση, συνιστούν δύο διαφορετικές έννοιες, αν και άρρηκτα συνδεδεμένες. Η ανεκτικότητα υπαγορεύει τον σεβασμό απέναντι στις αξίες των άλλων ανθρώπων, ενώ ο πλουραλισμός προωθεί αντίστοιχα τη δική του αξία. Συνολικά, η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών (Josefóna, 2014).

1.2 Διαπολιτισμικότητα

Αν και η έννοια της διαπολιτισμικότητας συχνά χρησιμοποιείται ως ταυτόσημη με αυτή της πολυπολιτισμικότητας, στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο διαφορετικούς όρους. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ύπαρξη μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης σε σχέση με αυτούς της κυρίαρχης ομάδας, όμως ως όρος, σχετίζεται με πολύ περισσότερα πράγματα και πτυχές της δράσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Νικολάου, 2011). Σε γενικές γραμμές, η διαπολιτισμικότητα ορίζεται και ταξινομείται στην ανθρωπολογική και κοινωνική επιστήμη σύμφωνα με τρεις διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς σημασιολογικούς άξονες: (1) τη διάκριση μεταξύ της διαπολιτισμικότητας ως περιγραφικής παρά ως προδιαγραφικής έννοιας, (2) την υποκείμενη, σιωπηρή υπόθεση μιας στατικής έναντι μιας δυναμικής έννοιας του πολιτισμού και (3) τη μάλλον λειτουργική εφαρμογή της έννοιας της διαπολιτισμικότητας για την ανάλυση του status quo μιας συγκεκριμένης κοινωνίας έναντι της κριτικής εφαρμογής της για τον εντοπισμό εγγενών πηγών συγκρούσεων και κοινωνικών μετασχηματισμών (Dietz, 2018).

Η διαπολιτισμικότητα, συνολικά, αναφέρεται σε έναν από τους τρόπους που έχουν αναπτυχθεί για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Είναι όρος που διαφέρει από την αφομοίωση ή τον πολιτισμικό σχετικισμό που έχουν διαφορετική στόχευση. Αντίθετα με την αφομοίωση, η διαπολιτισμικότητα αποδέχεται την ετερότητα ως μία πιθανή κατάσταση που μπορεί να εκδηλωθεί ως απόρροια των

κοινωνικών συνθηκών και απορρίπτει, αντίθετα, την τάση προώθησης της ομογενοποίησης που θεωρείται στην περίπτωση της αφομοιωτικής προσέγγισης ότι μπορεί να εξισορροπήσει το σύστημα. Από την άλλη πλευρά, η προσέγγιση του πολιτισμικού σχετικισμού δέχεται ως θεμελιώδη θέση την ισότητα των πολιτισμών και την αξιολόγησή τους αποκλειστικά και μόνο με βάση τις δικές τους αξίες και προσανατολισμούς. Η διαπολιτισμικότητα, ωστόσο, δίνει έμφαση στην γνωριμία των διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν στα πλαίσια μίας κοινωνίας και την αλληλεπίδραση των μελών τους, αναγνωρίζοντας την ετερότητα και επιδιώκοντας την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Νικολάου, 2011).

Εφαρμόζοντας τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, που βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας, τα σχολεία που δημιουργούνται βασίζουν τη λειτουργία τους στην αποδοχή της ετερότητας ως μίας κατάστασης που υπάρχει στην κοινωνία και που δεν αποτελεί γνώρισμα μόνο της τρέχουσας εποχής, αλλά ανέκαθεν υπήρχε στην πορεία των χρόνων. Έτσι, η προτεραιότητα αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι η αποδοχή και ο σεβασμός απέναντι σε κάθε μορφή διαφορετικότητας, η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος που ευνοεί τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ όλων και η μέριμνα ώστε να παρέχονται σε όλους, ανεξαιρέτως, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση και τις διάφορες πτυχές της κοινωνικής ζωής (Νικολάου, 2011).

1.3 Ετερότητα

Ο όρος *ετερότητα* προέρχεται ετυμολογικά από τη λέξη *έτερος* που σημαίνει άλλος ή διαφορετικός. Με τον τρόπο αυτό, έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον για τον προσδιορισμό ενός συνόλου από κοινωνικές κατασκευές που αφορούν το «εμείς» και το «οι άλλοι» οι οποίες σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης του σύγχρονου ανθρώπου. Με την έννοια της ετερότητας, από ανθρωπολογικής άποψης, προσδιορίζεται το σύνολο εκείνων των στοιχείων που συνιστούν διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Τέτοιου είδους στοιχεία είναι η εθνικότητα, ο πολιτισμός, το φύλο, η γλώσσα, η θρησκεία, το χρώμα κοκ, στοιχεία, δηλαδή, που κατατάσσουν το άτομο σε συγκεκριμένες ομάδες εντός του συνόλου. Με βάση τα στοιχεία αυτά της

ετερότητας, το άτομο ανήκει σε μειονοτικές ομάδες, που διαφοροποιούνται από την πλειοψηφία με ποικίλους τρόπους (Γκότοβος, 2003).

Ο Tatum (2013) αναφέρθηκε σε κατηγορίες ετερότητας και εξήγησε ότι η κυρίαρχη ομάδα τείνει να έχει διάφορα προνόμια, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες έχουν σημαντικά ή μη μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, στο προ δημοκρατικό νοτιοαφρικανικό πλαίσιο, οι λευκοί ανήκαν στην κυρίαρχη ομάδα, ενώ οι μαύροι στην υποδεέστερη ομάδα. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι αυτή που, ήδη από πολύ μικρή ηλικία, προετοιμάζει τα μέλη της κοινωνίας για την ανάληψη των ρόλων τους στις διάφορες ομάδες όπου ανήκουν με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους (Harro, 2010). Η κυρίαρχη ομάδα κατέχει την εξουσία και τα πιο σημαντικά προνόμια στην κοινωνία και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η εξουσία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η ταυτότητα ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνιών (Groenewald, 2018).

Συνολικά, η ετερότητα περιλαμβάνει πλήθος χαρακτηριστικών και σχετίζεται με προκαταλήψεις και στερεότυπα που σχετίζονται με τις ομαδικές ταυτότητες και με συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών που συμβάλουν στη διαιώνιση της ανισότητας και της περιθωριοποίησης ατόμων και ομάδων με βάση αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά τους που τα διαχωρίζουν από το σύνολο. Σχετίζεται, δηλαδή με ένα σύνολο από δυναμικές, διαδικασίες και δομές που συνηγορούν στην περιθωριοποίηση και την ένταση των ανισοτήτων με βάση στοιχεία που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη θρησκεία, το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή την τάξη, την αναπηρία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το χρώμα και άλλα (Harro, 2010).

1.4 Εθνοπολιτισμική ετερότητα

Η εθνοπολιτισμική ετερότητα συνίσταται στη διαφορετικότητα των ατόμων ή των ομάδων με βάση στοιχεία που αφορούν το εθνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η ετερότητα αυτής της μορφής μπορεί να κριθεί και να αξιολογηθεί είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο. Στην πρώτη περίπτωση συγκαταλέγονται οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι διαφορετικοί πολιτισμοί θεωρείται ότι είναι ανώτεροι και πιο σημαντικοί σε

σχέση με άλλους. Από την άλλη πλευρά, στη δεύτερη περίπτωση, οι πολιτισμοί θεωρείται ότι είναι κατώτεροι σε σχέση με τους άλλους ή λιγότερο ανεπτυγμένοι. Και στις δύο περιπτώσεις, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η ανωτερότητα ή η κατωτερότητα ενός πολιτισμού διαμορφώνονται από την κυρίαρχη ομάδα και, ως εκ τούτου, οι πολιτισμοί που ανήκουν σε μειονότητες τείνουν να αξιολογούνται αρνητικά ως κατώτεροι (Μπελέση, 2009).

Η εθνοπολιτισμική ετερότητα διαμορφώνεται με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αναφέρεται στην ανομοιογένεια της σύστασης του πληθυσμού μίας κοινωνίας που υπήρχε εξ αρχής, ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με την άφιξη ανθρώπων μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης, με την οποία μεταγενέστερα διαφοροποιείται η ισορροπία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση, όταν μεταγενέστερα διαφοροποιηθεί η σύσταση του πληθυσμού, είναι πιθανό να εκδηλωθούν φαινόμενα δυσaráσκειας απέναντι στην ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, ρατσισμού, ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας, που έχουν αντίκτυπο, μεταξύ άλλων, και στον χώρο της εκπαίδευσης (Cummins, 2005).

Τη σημασία της έννοιας «πολιτισμική ετερότητα» δίνει η Καραγιάννη (2018: 363) όπου επισημαίνει ότι «η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται στη διαφορετικότητα των αξιακών κωδίκων, συμβόλων, στάσεων, καθημερινών πρακτικών, γνώσεων δεξιοτήτων κ.ά.». Επίσης, η ίδια επισημαίνει ότι η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών (Καραγιάννη, 2018). Η πολιτισμική ετερότητα χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες που ξεχωρίζουν μεν για τη γνώση και την εξέλιξη της τεχνολογίας, αλλά και για τη μετακίνηση μεγάλου αριθμού ατόμων (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000). Στην Ελλάδα το ζήτημα αυτό άρχισε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης τα τελευταία 30 χρόνια, όταν ξεκίνησαν να έρχονται μετανάστες από χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ αλλά και από την Ασία και Αφρική (Μαντέλη & Νικολάου, 2014). Τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας άλλαξαν με τον ερχομό όλων αυτών των ομάδων. Το ίδιο συνέβη και στα σχολικά δρώμενα.

Κεφάλαιο 2^ο: Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

2.1 Η σύγχρονη πραγματικότητα

Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν επιχειρήσει να εξηγήσουν τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές αλλαγές και μετασχηματισμούς που συνέβησαν κατά τα τέλη του 20ού αιώνα με διαφορετικές προσεγγίσεις και σκέψεις. Η παγκοσμιοποίηση έχει αναδειχθεί αναμφίβολα ως η πιο δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή έννοια στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς αφορά ένα φαινόμενο που αναπτύχθηκε ραγδαία, την εξάπλωση συνηθειών, προϊόντων, στάσεων κοκ σε όλα τα μέρη του κόσμου. Προς τα τέλη του 20ου αιώνα, πολλές δραστηριότητες έχουν αποκτήσει διεθνή χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων, άνθρωποι από διαφορετικές χώρες συγκεντρώνονται και ανταλλάσσουν αγαθά, υπηρεσίες και ιδέες με αντίκτυπο σε κάθε πτυχή της ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης που βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας (Başbay & Bektaş, 2009).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, η παγκοσμιοποίηση έχει γίνει ένα φαινόμενο που οι κοινωνίες δεν μπορούν πλέον να αγνοήσουν και, πλέον, βρίσκεται σε κάθε έκφανση της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Μαζί με την παγκοσμιοποίηση, χρησιμοποιούνται και έννοιες της νέας παγκόσμιας τάξης, του μεταμοντερνισμού και του νεοφιλελευθερισμού. Πρόκειται για μία πραγματικότητα που επηρεάζει τις ζωές κάθε ανθρώπου με διάφορους τρόπους και έχει οδηγήσει στην ανάδειξη νέων αντιλήψεων σχετικά με τις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες των ατόμων. Σε αυτή τη νέα αντίληψη, οι ομάδες που διαφέρουν από το σύνολο ζητούν την αναγνώριση της ταυτότητάς τους προκειμένου να διατηρήσουν και να ενισχύσουν τις διαφορές τους (Başbay & Bektaş, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται η πολυπολιτισμικότητα. Πρόκειται για μία ιδέα που γεννήθηκε με την υιοθέτηση πολιτικών που οι κυβερνήσεις της Αυστραλίας και του Καναδά, δύο χωρών που δέχθηκαν μετανάστες στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ονόμασαν πολιτικές πολυπολιτισμικότητας και είχαν ως στόχο να ενθαρρύνουν την πολιτιστική πολυμορφία των αυτόχθονων πληθυσμών και των μεταναστών. Την επόμενη δεκαετία, η προσέγγιση αυτή εξαπλώθηκε στις αγγλόφωνες δημοκρατικές

χώρες (Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Μεγάλη Βρετανία, Νέα Ζηλανδία) και στη συνέχεια στην Ευρώπη και τη Λατινική Αμερική. Ως εκ τούτου, η πολυπολιτισμικότητα αντανakλά μια πολιτική αναγνώρισης που αποδέχεται την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία (Canatan, 2009).

2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.2.1 Ιστορική αναδρομή

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα μοντέλο εκπαίδευσης που, στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, έχει διαπιστωθεί ότι έχει ιδιαίτερα θετικά στοιχεία και επιπτώσεις στους μαθητές, τόσο τους πολιτισμικά διαφέροντες, όσο και αυτούς που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα. Η ανάπτυξη αυτού του μοντέλου ακολούθησε μία μακρά ιστορία πρότασης και υιοθέτησης διαφορετικών μοντέλων για την εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές τάξεις και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τη δεκαετία του 1960 είχε προταθεί γι' αυτόν τον σκοπό το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης που, όμως, διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, αφού, κατά κύριο λόγο, βασιζόταν στην παραδοχή ότι η ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών αποτελεί εμπόδιο στην ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στη χώρα υποδοχής και, ως εκ τούτου, είχε ως στόχο οι μαθητές αυτοί να προσανατολιστούν στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμικού πλαισίου της χώρας όπου έχουν βρεθεί, παραμερίζοντας τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας από όπου κατάγονται (Γκόβαρης, 2008). Η προσέγγιση, αυτή, ωστόσο, στην ουσία οδηγούσε σε στιγματισμό των μαθητών που δεν ανήκαν στην κυρίαρχη ομάδα (Γκόβαρης, 2011) και, ως εκ τούτου, δημιουργούσε εμπόδια στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανάπτυξη του κατάλληλου κλίματος στη σχολική αίθουσα (Κεσίδου, 2008).

Ακολούθως, αναπτύχθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, που, αν και ακολούθησε σε γενικές γραμμές τη λογική του προηγούμενου, έδωσε περισσότερο χώρο για την ανάπτυξη και τον σεβασμό απέναντι στη γλώσσα και τις πολιτισμικές καταβολές της χώρας προέλευσης, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν κατά τη διαμόρφωση των νέων ατομικών και εθνικών ταυτοτήτων (Γκόβαρης, 2011). Ωστόσο, και σε αυτή

την περίπτωση η έμφαση δόθηκε στην αναγνώριση των στοιχείων εκείνων που δεν αντιτίθενται στα αντίστοιχα στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας, ενώ απορρίφθηκαν όσα ήταν αντίθετα σε αυτή, για παράδειγμα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι πολιτισμικές εκδηλώσεις κ.ά. (Κεσίδου, 2008). Το σχολείο, σε αυτό το πλαίσιο, παρέμεινε μονοπολιτισμικό και, ως εκ τούτου, δεν σταμάτησε η περιθωριοποίηση και ο διαχωρισμός των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στη βάση στερεοτύπων και προκαταλήψεων που ήδη υπήρχαν στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, από την άλλη πλευρά, ήταν πλουραλιστικά προσανατολισμένο και είχε ως στόχο να αντιμετωπίσει την εκδήλωση του ρατσισμού, όπως παρουσιάζεται στην οργάνωση και το θεσμικό πλαίσιο του κράτους. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στην παραδοχή ότι για να επιτευχθεί η αλλαγή δεν αρκεί να σημειωθεί αλλαγή στον τρόπο σκέψης των ατόμων, αλλά είναι απαραίτητη και η ύπαρξη των αναγκαίων θεσμικών αλλαγών, έτσι ώστε η οργάνωση και η λειτουργία της εκπαίδευσης να αντικατοπτρίζει αυτή την πραγματικότητα (Νικολάου, 2011). Η βασική κριτική που δέχθηκε αυτή τη προσέγγιση έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζει στον θεσμικό ρατσισμό και, ως εκ τούτου, κατηγορήθηκε ότι μπορεί να καταστήσει το σχολείο πεδίο αντιπαράθεσης σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Κεσίδου, 2008).

Έπειτα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης αποτελείτο από ένα σύνολο διαφορετικών προγραμμάτων και πρακτικών που θεωρήθηκε ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο να αναπτυχθούν και να πετύχουν τους στόχους τους στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, στόχος αυτού του μοντέλου ήταν να οδηγήσει στην ανάπτυξη του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης για όλους τους μαθητές, χωρίς εξαιρέσεις (Νικολάου, 2011). Τρωτό σημείο αυτού του μοντέλου ήταν ότι δεν έδωσε έμφαση στην αντιμετώπιση των βαθύτερων αιτίων του ρατσισμού και ότι μπορούσε να οδηγήσει στην παράλληλη και ανεξάρτητη ανάπτυξη των διαφορετικών πολιτισμών, σε διαφορετικά σχολεία και πλαίσια δημιουργώντας έτσι, παράλληλες κοινωνίες μέσα στη χώρα υποδοχής και καταργώντας τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε να αναπτυχθεί η κοινωνική συνοχή και η αρμονική συνύπαρξη όλων (Κεσίδου, 2008).

2.2.2 Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η εμφάνιση του διαπολιτισμικού μοντέλου στην Ελλάδα τοποθετείται στη δεκαετία του 1980, αν και σε πολύ αρχική μορφή, σε μία προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών των παλιννοστούντων μαθητών που καλούνταν να φοιτήσουν στις τάξεις του ελληνικού σχολείου (Μάρκου, 2001). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και έχει ως στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους (Γκόβαρης, 2001). Ειδικότερα, μέσω αυτής προωθούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και, ως εκ τούτου, δίνει τη δυνατότητα ενίσχυσης της αρμονικής συνύπαρξης και της συνεργασίας μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο στον χώρο του σχολείου. Ο στόχος της δεν είναι να οδηγήσει στην αφομοίωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, αλλά να συμβάλει στην καλλιέργεια στάσης αποδοχής της διαφορετικότητας και σεβασμό απέναντι στον «άλλο» προάγοντας τον διάλογο και τη συνεργασία (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν στις εξής (Νικολάου, 2011· Κεσίδου, 2008):

- Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τους μαθητές που, μέσα από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αρχίζουν να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο μπαίνουν στη θέση των άλλων και αντιλαμβάνονται τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η συμπάθεια και η κατανόηση απέναντι στους άλλους.
- Η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια μιας προσέγγισης που αγνοεί τα όρια που τίθενται μεταξύ ομάδων ατόμων, κρατών και πολιτισμών και θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι κάθε άνθρωπος έχει ίση αξία με τους άλλους και, ως εκ τούτου, είναι σημαντική η αμοιβαία στήριξη απέναντι στα προβλήματα, που μπορεί να είναι ακόμη και κοινά.
- Η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού, έτσι ώστε οι μαθητές, ήδη από μικρή ηλικία, να είναι ανοικτοί στη διαφορετικότητα, να συμμετέχουν στα δρώμενα άλλων πολιτισμών και να είναι ανοικτοί στο ενδεχόμενο άτομα από

άλλους πολιτισμούς να συμμετέχουν στις δικές τους παραδόσεις και πολιτισμικές εκφράσεις.

- Η εξάλειψη κάθε μορφής εθνικισμού και των αντίστοιχων τρόπων σκέψης, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, με στόχο να ενισχυθεί η αμοιβαία κατανόηση, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία.

Με βάση τα παραπάνω, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δυνατό να οδηγήσει στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα και σεβασμού για τους διάφορους πολιτισμούς. Προωθεί την αποδοχή της ετερότητας και συμβάλει στην κατάργηση των στερεοτύπων και την προκαταλήψεων, του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την αξία της πολιτισμικής ποικιλότητας και να την αγκαλιάσουν καθώς θα αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Ένα από τα βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο κατά την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής είναι η αδυναμία τους να αισθανθούν ότι πράγματι αποτελούν μέρος της κοινότητας, του συνόλου που συχνά δεν τους αποδέχεται γι' αυτό που είναι. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα σε αυτόν τον τομέα και να βοηθήσει τους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τους «διαφορετικούς» συμμαθητές τους, και τους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες να αισθανθούν ότι ανήκουν στην ομάδα και, ευρύτερα, στην κοινότητα (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Συνολικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δυνατό να έχει σημαντικά οφέλη, όχι μόνο για το άτομο, αλλά και συνολικά για την κοινωνία. Μέσα από την εφαρμογή της προάγεται η κοινωνική συνοχή, που αποτελεί ένα από τα βασικά ζητούμενα των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς και ο σεβασμός απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς που συνυπάρχουν στο ίδιο πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να εξλειφθούν οι διακρίσεις που οφείλονται στην ετερότητα και να σταματήσει η περιθωριοποίηση των πολιτισμικά διαφερόντων ατόμων στην κοινωνία. Πρόκειται για μία προσέγγιση που είναι συμβατή με τα αιτήματα της ισότητας και της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παράλληλα, ωστόσο, αποτελεί μία σημαντική πρόκληση, κυρίως γιατί, σε πολλές κοινωνίες, υπάρχουν περίπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών ομάδων (Cummins, 2016).

2.3 Προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά, αναμφισβήτητα, μία αναγκαιότητα για τη σύγχρονη κοινωνία, αλλά, την ίδια στιγμή, αποτελεί και μία σημαντική πρόκληση. Στην σύγχρονη έρευνα τονίζεται η δυσκολία των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαίδευσης στη χώρα υποδοχής, καθώς και οι αντίστοιχες δυσκολίες των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία αυτών των μαθητών με δεδομένο το γλωσσικό και πολιτισμικό χάσμα που είναι δυνατό να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Blair, 2002).

Πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που διαθέτουν δεν τους επιτρέπουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας να ικανοποιήσουν πλήρως τις ανάγκες των μαθητών τους, αλλά, αντίθετα έχουν αρκετά κενά που πρέπει να καλύψουν, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις υφιστάμενες συνθήκες (Nieto, 2004). Η βασική εκπαίδευσή τους δεν επαρκεί ώστε να ανταποκριθεί στο σύνολο αυτών των αναγκών και, κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να εμπλουτιστεί και να συνεχιστεί σε βάθος χρόνου, στα πλαίσια της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Smith, 2009).

Ένα ακόμη ζήτημα που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι οι προκλήσεις που απορρέουν από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τα όσα αναφέρονται στα αναλυτικά προγράμματα και, παράλληλα, να δώσουν την έμφαση που απαιτείται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Η διδασκαλία με βάση τα αναλυτικά προγράμματα, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται ότι δεν αφήνει περιθώρια για επισταμένη ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών που έχουν στις τάξεις τους, κυρίως γιατί δεν αφήνουν το απαιτούμενο χρονικό περιθώριο ώστε να είναι αυτό εφικτό. Έτσι, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση, κατ' αρχήν, στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τα σημεία του εκείνα που προκύπτει ότι συνιστούν εμπόδια στην ομαλή εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μετασχηματιστεί συνολικά το πλαίσιο εφαρμογής και να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις που απαιτείται να υπάρχουν. Εξίσου σημαντικό είναι τα αναλυτικά προγράμματα να διαμορφώνονται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες της και να ευνοούν την ανάπτυξή της στη σχολική τάξη (Gorski, 2010).

Επίσης, μία πιθανή δυσκολία που είναι δυνατό να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του λόγω της ύπαρξης ετερογένειας είναι τα περιστατικά βίας ή σχολικού εκφοβισμού από και προς μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Η σχέση του σχολικού εκφοβισμού και της ύπαρξης εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σύγχρονη σχολική αίθουσα έχει υπάρξει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών. Όπως αναφέρουν ο Tolsma και οι συνεργάτες του (2013, όπ. ανάφ. στο Αραβανής, 2016), δύο βασικοί παράγοντες που ευθύνονται για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού σε πολυπολιτισμικά σχολεία είναι η χώρα καταγωγής και το μειονοτικό υπόβαθρο των μαθητών. Ωστόσο, αυτή η άποψη δεν υποστηρίζεται από όλο τον επιστημονικό κλάδο και τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δίστανται (Αραβανής, 2016).

Πιο αναλυτικά, υπάρχουν μελέτες (Lim & Hoot, 2015, όπ. αναφ. στο Αραβανής, 2016:31) που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που έχουν πρόσφυγες γονείς δεν υφίστανται σχολικό εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με μαθητές που ανήκουν σε άλλες κοινωνικές ομάδες ή με αυτούς που είναι στην κυρίαρχη ομάδα.

Με την διαπίστωση αυτή διαφωνούν η Harushimana και οι συνεργάτες της (2013, όπ. ανάφ. στο Αραβανής, 2016: 30), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που έχουν πρόσφυγες γονείς «εμφανίζονται πιο ευάλωτοι σε σχολικό εκφοβισμό εξαιτίας της ιθαγένειας, της φυλής, της θρησκείας, και των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων». Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Dryden-Peterson (2015) η οποία αναφέρει ότι στην Αίγυπτο τα περιστατικά λεκτικής βίας απέναντι σε Σύριους μαθητές από τους γηγενείς μαθητές αυξάνονται, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι γονείς των μαθητών από τη Συρία.

Αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα, η σχετική βιβλιογραφία από τη μία δείχνει ότι οι Έλληνες μαθητές χρησιμοποιούν ρατσιστικό λόγο απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους (Αραμπατζή, 2013). Ο Αραβανής (2016:31) από την άλλη πλευρά αναφέρει ότι τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού στα ελληνικά σχολεία απέναντι στα παιδιά προσφύγων είναι μεμονωμένα.

Στη σχετική βιβλιογραφία έχει χαρακτηριστεί ως εμπόδιο και το ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ρατσιστική στάση απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (Χυστούνα, 2014). Παρατηρείται, δηλαδή, η ύπαρξη προκαταλήψεων, διακρίσεων και στερεοτύπων από τους εκπαιδευτικούς προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς και λαούς. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Παπαδοπούλου (2009, όπ.αναφ. στο Πέτρου, 2019: 5), όπου αναφέρεται ότι «το ενδεχόμενο να χαθεί η ελληνική ταυτότητα, να νοθευτεί η κουλτούρα του έθνους καθώς και να υπάρξουν διεκδικήσεις από τους αλλοδαπούς, κάνει το σχολείο να διατηρεί αρνητική στάση απέναντι σε αυτούς τους μαθητές».

Επιπλέον, οι Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου (2018) αναφέρονται στα ευρήματα σχετικών ερευνών που υποδεικνύουν ότι ένα υψηλό ποσοστό των παιδιών-προσφύγων (45%) βιώνει μετατραυματικό στρες και εκδηλώνει συμπτώματα κατάθλιψης με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, τονίζουν την τάση που έχουν τα παιδιά αυτά να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιθετικότητας.

2.3.1 Δυσκολίες επικοινωνίας-συνεργασίας εκπαιδευτικών με γονείς αλλοδαπών μαθητών

Όσον αφορά τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, στην έρευνα των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2014) επισημαίνεται η άποψη που κυριαρχεί στη σχετική βιβλιογραφία ότι παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας των αλλοδαπών γονιών με τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα παιδιά τους. Η περιορισμένη συνεργασία αλλά και η γενικότερη αποχή των γονιών από τα σχολικά δρώμενα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικού κλίματος μεταξύ των δύο πλευρών (Laloumi-Vidali & Giagkounidis, 2004, όπ. ανάφ. στο Κοντογιάννη & Οικονομίδη, 2014). Σύμφωνα με τον Cummins (2005) η αιτία για την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και γονιών είναι ο εξουσιαστικός κοινωνικός λόγος. Από την άλλη, οι Κοντογιάννης και Οικονομίδης (2014) αποδίδουν την αμέτοχη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών

τους, στο δυσμενές περιβάλλον διαβίωσής τους, στον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο τους και στην διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας.

2.4 Πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης από τους εκπαιδευτικούς

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σύγχρονη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού αυτοί καλούνται να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί, σε αυτό το πλαίσιο, ενθαρρύνονται όλο και περισσότερο να ενσωματώνουν περισσότερα διαπολιτισμικά στοιχεία στις διδακτικές τους πρακτικές. Ωστόσο, οι τρόποι για να γίνει αυτό στην πράξη συχνά παραμένουν ασαφείς. Επιπλέον, η εκπαίδευση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς πριν την απόκτηση του τίτλου σπουδών, αλλά και μετά από αυτή, στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης, πολλές φορές φαίνεται να βασίζεται σε αρκετά περιορισμένες και ξεπερασμένες απόψεις σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και τις επιμέρους πτυχές της με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά στην πράξη (Alismail 2016).

Πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη, καθώς, όπως έχει αποδειχθεί (Flores, 2001, όπ. αναφ. στο Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018), η πορεία των μαθητών με μειονοτική προέλευση αλλά και η μετέπειτα ζωή τους επηρεάζεται από την κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται μέσα σε μία σχολική αίθουσα.

Αξίζει ακόμη να τονισθεί ότι οι γενικότερες απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι πιο ειδικές, αυτές δηλαδή που αφορούν την παιδαγωγική επιστήμη, συμβάλλουν στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων αλλά και γενικότερων πρακτικών που θα ακολουθήσουν οι ίδιοι μέσα στη τάξη (Flores, 2001, όπ. αναφ. στο Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Ο Γεωργογιάννης (1997, όπ. αναφ. στο Αραμπατζή, 2013) αναφέρει ως μεθόδους διαχείρισης της ετερότητας την δημιουργία ετερογενών ομάδων μέσα στη τάξη και την χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας, δηλαδή διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, σημαντική για τη διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στη σύγχρονη σχολική τάξη κρίνεται η μετατροπή του περιβάλλοντος μάθησης. Αυτό σημαίνει να οργανωθεί κατάλληλα ο χώρος της σχολικής αίθουσας, να γίνεται χρήση διαφόρων πηγών και της τεχνολογίας (Κανάκη, 1987, όπ. αναφ. στο Αραμπατζή, 2013). Επίσης, ο Ξωχέλλης (2002, όπ. αναφ. στο Αραμπατζή, 2013) τονίζει ότι πολύ σημαντικό είναι η μαθησιακή διαδικασία να υλοποιείται και σε άλλους χώρους, που θα παρέχουν ερεθίσματα και θα υποστηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών, πέρα από τη σχολική τάξη.

Μία ακόμη διδακτική πρακτική που έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συνεργατική μάθηση, η οποία μπορεί να ενισχύσει την διαπολιτισμική επικοινωνία. Όταν οι μαθητές εργάζονται και μαθαίνουν σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, τότε ενθαρρύνονται ώστε να αλληλοεπιδράσουν, να επεξεργαστούν ενεργά τις πληροφορίες που λαμβάνουν και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μάλιστα, η λεκτική έκφραση των ιδεών και των σκέψεων των μαθητών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους καθώς και των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που είναι εξαιρετικά σημαντικές στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Leon-Henry, 2021).

Άλλη μία τεχνική που φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της συνεργασίας είναι το παιχνίδι ρόλων. Πρόκειται για μία τεχνική κατά την οποία υπάρχει ένα σενάριο που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό, ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους που παίζουν με στόχο να λάβουν ενεργά μέρος σε αυτή την υποθετική κατάσταση που τους έχει δοθεί και να επιλύσουν προβλήματα που σχετίζονται με αυτή. Η συμμετοχή στο παιχνίδι ρόλων βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενώ δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να προσεγγίσει σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι η ετερότητα, η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, η εκδήλωση ρατσιστικών τάσεων

και, γενικώς, οποιοδήποτε ζήτημα θεωρεί ότι είναι σκόπιμο να συζητηθεί στην τάξη. Ακόμη, οι μαθητές μυσούνται στην αναγνώριση των μη λεκτικών σημείων επικοινωνίας και την κατανόηση της γλώσσας του σώματος, στοιχεία εξαιρετικά σημαντικά για την επικοινωνία (Leon-Henry, 2021).

Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να αξιοποιήσουν στην τάξη τους την προβολή οπτικοακουστικού υλικού, για παράδειγμα, εικόνων, φωτογραφιών, κινηματογραφικών ταινιών, μουσικών έργων και, γενικώς, οτιδήποτε άλλο μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το υλικό αυτό επιλέγεται σκόπιμα, με βάση τους σκοπούς που επιδιώκεται να επιτευχθούν και τις ανάγκες της τάξης και είναι δυνατό να αποτελέσει αφορμή για την συζήτηση σχετικά με την ετερότητα και τις διάφορες πτυχές της συνύπαρξης των πολιτισμικά διαφερόντων ατόμων στο σχολείο και την κοινωνία (Leon-Henry, 2021).

Στα πλαίσια της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρείται σκόπιμο να αξιοποιούνται οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας που έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να οδηγήσουν στα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην πράξη αυτές τις πρακτικές, να μπορούν να επιλέξουν την πλέον κατάλληλη για κάθε περίπτωση και να την αξιοποιήσουν στην τάξη τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, ατομικά αλλά και ως σύνολο.

Κεφάλαιο 3^ο: Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαχείριση τάξεων με μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση

3.1 Διαπολιτισμική επάρκεια

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να μπορούν να υλοποιήσουν τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικότητας είναι απαραίτητη και τους προσφέρει τα εφόδια που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης τους και για να διαχειριστούν την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι γνώσεις που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς δεν είναι επαρκείς (Gorski, 2006). Τα αντίστοιχα προγράμματα πολλές φορές έχει διαπιστωθεί ότι, αντί να θέτουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση σε αυτόν τον τομέα, στην πραγματικότητα διαιωνίζουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και δεν προάγουν τον προβληματισμό σε σχέση με την υφιστάμενη κατάσταση και την προσπάθεια βελτίωσής της (Dervin, 2016).

Απολύτως απαραίτητο είναι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις να είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι, έτσι ώστε η διδασκαλία τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολιτιστικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στη σχολική μάθηση ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική τάξη και τα εθνοτικά, φυλετικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Banks, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει και αξιοποιούν τις πολιτισμικά ανταποκρινόμενες διδακτικές πρακτικές εκτιμούν την πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία, τις προηγούμενες γνώσεις και τα στυλ μάθησης των μαθητών και τα αντιλαμβάνονται ως τρόπο διευκόλυνσης της μάθησης των μαθητών παρά ως εμπόδιο στη μάθηση (Aceves & Orosco, 2014).

Επιπλέον, η πολιτιστικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία περιλαμβάνει και αξιοποιεί το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την τάξη. Χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές αξιολόγησης

και ανατροφοδότησης για να επιτρέψει στους μαθητές να δείξουν τι γνωρίζουν και τους εξοπλίζει με τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στις διάφορες πτυχές της κυρίαρχης κουλτούρας, την εκμάθηση της γλώσσας, του πολιτισμού κοκ, ενώ, παράλληλα, βοηθά τους μαθητές να διατηρήσουν το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και να αναπτυχθούν και σε αυτό το πεδίο σε ικανοποιητικό βαθμό (Siwatu, 2007).

Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία προϋποθέτει ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες είναι πιο ουσιαστικές και ελκυστικές, και κατανοούνται πιο εύκολα και περιεκτικά όταν λαμβάνονται υπόψη συνολικά οι εμπειρίες και τα γνωστά πλαίσια των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, η ακαδημαϊκή επίδοση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών μπορεί να βελτιωθεί, καθώς αυτοί έχουν τη δυνατότητα να συνδεθούν και να δημιουργήσουν μια σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό (Gay, 2002). Όπως αναφέρεται από τον Race (2011) είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητό ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία συνιστά μια εμπλουτιστική εμπειρία και, ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας που είναι πολιτισμικά ανταποκρινόμενα και κατάλληλα είναι απαραίτητο να αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία του υποβάθρου των όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και όσων ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, αλλά όχι μόνο αυτών.

Ως εκ τούτου, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία πρέπει να υλοποιείται σε όλα τα σχολεία και όχι μόνο σε σχολεία με αυξημένο αριθμό πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Επιπλέον, είναι γεγονός ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικές αξίες, έθιμα, αντιλήψεις και προκαταλήψεις καθώς και πολιτιστικό υπόβαθρο. Αυτά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά παίζουν σημαντικό ρόλο στις καταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης και μπορούν να έχουν ουσιαστικές επιπτώσεις στη μάθηση. Όσον αφορά την προετοιμασία για πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, ο Gay (2002) επεσήμανε πέντε σημαντικά στοιχεία της:

- 1) ανάπτυξη μιας βάσης γνώσεων για την πολιτιστική πολυμορφία,
- 2) σχεδιασμός πολιτιστικά ανταποκρινόμενων προγραμμάτων σπουδών,
- 3) οικοδόμηση μιας κοινότητας μάθησης,

4) ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας,

5) καθιέρωση των κατάλληλων πρακτικών στη διδασκαλία στην τάξη.

Όσον αφορά την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός για να είναι έτοιμος να διαχειριστεί μια πολυπολιτισμική τάξη, αρχικά θα πρέπει να ξέρει τις κατάλληλες μεθόδους για να διδάσκει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη στους αλλοδαπούς μαθητές. Έπειτα, θα πρέπει να είναι γνώστης των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και νομοθεσιών. Τέλος, είναι απαραίτητο να ξέρει το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών του. (Καραγιάννη, 2018: 364)

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βέβαια μέσα από τη βιβλιογραφία παρουσιάζονται αδύναμοι να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις. Αυτό οφείλεται εν μέρει και στο ότι έχουν ελλιπή κατάρτιση ως προς τα ζητήματα διδασκαλίας υπερβολικά υψηλού αριθμού αλλοεθνών μαθητών οι οποίοι ενδέχεται και να μην είχαν πάει καθόλου σχολείο στη ζωή τους (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Το ίδιο πόρισμα αναφέρει και η έρευνα των Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου (2018) μετά από ανασκόπηση σχετικών ερευνών (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017· Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010· Παπαχρήστος, 2009) ότι δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανεπαρκείς απέναντι στα ζητήματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων.

3.2 Διαπολιτισμική ικανότητα

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «η ικανότητα ενός ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις με βάση τις διαπολιτισμικές στάσεις, τις γνώσεις και την κατανόηση και τις δεξιότητές του» (Gopal, 2011, σελ. 374). Για να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός αυτή την ικανότητα, πρέπει να κατανοήσει τρία κεντρικά στοιχεία αυτής (1) τις στάσεις, (2) τη γνώση και την κατανόηση και (3) τις απαραίτητες δεξιότητες (Deardoff, 2009), που ορίζονται ως εξής (Gopal, 2011):

- (1) Οι *στάσεις* αναφέρονται στην ύπαρξη μιας ανοικτής οπτικής απέναντι σε άλλους πολιτισμούς την αποτίμησή τους με βάση τον σεβασμό και, τέλος, στην

απόκτηση εγγενών κινήτρων για μάθηση και την αποφυγή της εθνοκεντρικής παραδοχής της ανωτερότητας συγκεκριμένων πολιτισμών έναντι των υπολοίπων.

- (2) Η γνώση και η κατανόηση σχετίζονται με την κατανόηση των ρόλων των ατόμων σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, την απόκτηση εις βάθος κατανόησης της γλώσσας-στόχου (συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων αυτής) και την ανάπτυξη πολιτιστικής αυτογνωσίας, που συμπεριλαμβάνει στοιχεία και παραμέτρους, όπως είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η κουλτούρα του ατόμου επηρεάζει την ταυτότητα, τις συμπεριφορές, τις αξίες και τον τρόπο σκέψης.
- (3) Οι δεξιότητες σχετίζονται με τον πειραματισμό με το νόημα, την κριτική στην επικοινωνία ενός ατόμου με τους άλλους, την απόκτηση και ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων επικοινωνίας και τον αυτοστοχασμό που βασίζεται σε δεδομένα της παρατήρησης, της κωδικοποίησης, της ερμηνείας.

Η σημασία της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή από δύο οπτικές γωνίες: τις ανάγκες των μαθητών και αυτές των εκπαιδευτικών. Η παγκόσμια επίγνωση ή η διεθνής νοοτροπία, η ικανότητα επικοινωνίας με άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θρησκευτικών πεποιθήσεων και εθνικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αναγνωρίζονται ως σημαντικές διαστάσεις των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα για έναν μαθητή (Fungchomchoei & Kardkarnklai, 2016). Με άλλα λόγια, οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο αναμένεται να αναπτύξουν την παγκόσμια ιθαγένεια στον ολοένα και πιο πολυπολιτισμικό κόσμο και ο εκπαιδευτικός είναι αρωγός σε αυτή τη διαδικασία (Habib, 2018).

Σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα σπουδών που να είναι «πολιτισμικά ευαισθητοποιημένο, πολιτισμικά ανταποκρινόμενο και πολιτισμικά σχετικό» (Schlein, 2018). Ωστόσο, ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών θα ήταν εφικτό να αναπτυχθεί μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και εξοπλισμένοι με διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες και είναι σε θέση να αναλογιστούν και να μετασχηματίσουν τις προϋπάρχουσες προκαταλήψεις, τις διακρίσεις και τα στερεότυπα

για τη διαφορετικότητα ή τον εθνοκεντρισμό (Hajisoteriou et al., 2018). Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται όχι μόνο με την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και με την ανάπτυξη και, όπου χρειάζεται, την αναθεώρηση των δικών τους πεποιθήσεων, συναισθημάτων και προκαταλήψεων, καθώς και με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gutiérrez Esteban et al., 2015).

Για τους μαθητές κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας στη σύγχρονη κοινωνία, οι Fungchomchoei και Kardkarnklai (2016) σημειώνουν ότι, πέρα από την απλή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άλλους κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών συναντήσεων έξω από τις τάξεις. Για τους αλλοεθνείς μαθητές, που φέρουν εμπειρίες και προοπτικές από διαφορετικούς πολιτισμούς, οι Ryan και Hellmundt (2003) καταγράφουν ότι επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις τάξεις τους να τους φέρονται με σεβασμό και να επιδεικνύουν κατανόηση απέναντι στις πολιτισμικές τους καταβολές, αλλά και να τους αντιμετωπίζουν με κοινωνικά δίκαιο τρόπο. Σε διαφορετική περίπτωση, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να τους κάνει να αισθανθούν ότι υποτιμούνται ή ακόμη και να τους οδηγήσει στην περιθωριοποίηση, προοπτική επιζήμια για τους ίδιους και την ακαδημαϊκή τους απόδοση.

Η προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, ως εκ τούτου, έχει σημαντικές επιπτώσεις και για τους εκπαιδευτικούς. Μια τάξη δεν αποτελεί μια πολιτισμικά ουδέτερη ζώνη, καθώς οι πολιτιστικές προσδοκίες ασκούνται σε ενστικτώδεις, υποσυνείδητο επίπεδο, ενώ ούτε οι μαθητές ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι απαλλαγμένοι από αυτό (Copur-Gencturk, et al., 2020). Αυτό συνιστά ένα σημαντικό ζήτημα, καθώς η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι πιθανό να οδηγήσει στην ανάδειξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Σε μια τάξη, εάν οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τις πολιτιστικές παραδοχές που οι ίδιοι φέρουν ή τις δικές τους σιωπηρές προκαταλήψεις, ενδέχεται να παραχωρήσουν κατά λάθος προνόμια ή/ και να περιθωριοποιήσουν μαθητές που ανήκουν σε συγκεκριμένες πολιτιστικές ομάδες ή εθνικότητες, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, οι ενέργειές τους θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να οδηγήσουν σε ανάδειξη

των στερεοτύπων και στιγματισμό των εν λόγω ατόμων ή/και ομάδων, τόσο εντός όσο και εκτός του περιβάλλοντος της τάξης (Dervin, 2014). Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική ικανότητα συνιστά μία από τις βασικές πτυχές που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πριν αυτοί κληθούν να διδάξουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

3.3 Διαπολιτισμική επικοινωνία

Με την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εννοείται το σύνολο των πολιτισμικών συμπεριφορών και κωδικών, καθώς και των κωδικών επικοινωνίας, τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής, που αναπτύσσονται ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνονται, επίσης, ένα σύνολο από εμπόδια και προκλήσεις που απορρέουν από την επικοινωνία ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό εθνικό, κοινωνικό, πολιτισμικό ή εκπαιδευτικό υπόβαθρο, γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητο η διαπολιτισμική επικοινωνία να μελετάται στη βάση της προσπάθειας για αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό στη συμπεριφορά και την έκφραση, ανάλογα με τα ιδιαίτερα στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Leon-Henry, 2021). Πρόκειται για μία έννοια με διεπιστημονική διάσταση, όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα:



Εικόνα 1. Η σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με διαφορετικούς τομείς και επιστημονικά πεδία

(Νικολάου, 2011).

Στα πλαίσια του σχολείου, στις πολυπολιτισμικές τάξεις του 21^{ου} αιώνα φοιτούν μαθητές που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, έχουν διαφορετική κουλτούρα και τρόπους έκφρασης και λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους. Οι διαφορές αυτές καθιστούν την επικοινωνία περισσότερο δύσκολη, καθώς κάθε πολιτισμός διαθέτει διαφορετικά στοιχεία και αποδεκτά πρότυπα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων, λεκτικών ή μη και, ως εκ τούτου, είναι συχνό το φαινόμενο παρερμηνείας τους, όταν δεν υπάρχει η απαραίτητη γνώση (Παπαδοπούλου, 2008). Το κλειδί για την επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία είναι ο διάλογος ανάμεσα στην κυρίαρχη και την μειονοτική ομάδα, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει τα μέλη και των δύο να κατανοήσουν τις αξίες και τους τρόπους συμπεριφοράς των άλλων (Χυ, 2013). Με βάση τον διάλογο, μπορεί να επισημανθεί και να αναγνωριστεί η αξία του κάθε πολιτισμού και, ως τούτου, να βελτιωθεί η διαπολιτισμική κατανόηση (Χυ, 2013). Πρόκειται για ένα σημαντικό ζητούμενο στις πολυπολιτισμικές τάξεις και κοινωνίες και εντάσσεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής πορείας που, σύμφωνα με τον Νικολάου (2003· 2011) περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

- Τη γνωριμία με τον «Άλλο» με παράλληλη άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων,
- Την απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο μερών,
- Την ανάπτυξη της επικοινωνίας
- Τη διάθεση για επίτευξη μίας εποικοδομητικής συνεργασίας.

Εξίσου σημαντικά στοιχεία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι ο αλληλοσεβασμός και ισότιμη αμοιβαιότητα, που βοηθούν ώστε να αναγνωριστούν οι αρχές και οι αξίες του κάθε πολιτισμού καθώς και οι ιδιαιτερότητές του και να εκλείψει η κυριαρχία από τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Σε αυτή τη βάση, κάθε άνθρωπος αναγνωρίζεται ως ισότιμος πολιτισμικά σε σχέση με τους άλλους, ενώ η διαφορετικότητα είναι απολύτως αποδεκτή (Benhabib, 2002). Η αξία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι μεγάλη, καθώς μπορεί να συμβάλει στη μείωση της έντασης που συχνά απορρέει από την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και στην ανάδειξη της ανάγκης για ισότιμη αντιμετώπιση όλων χωρίς να προκύπτουν προβλήματα και παρερμηνείες (Νικολάου και συν., 2008).

Ξεκινώντας από τις βασικές προϋποθέσεις, η ύπαρξη κατάλληλα και πλήρως καταρτισμένων εκπαιδευτικών, με γνώσεις στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διάθεση να επικαιροποιούν τα όσα γνωρίζουν τακτικά συνιστά μία από τις πλέον σημαντικές πρακτικές που υιοθετούνται με στόχο την επιτυχή εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού που μπορεί να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη (Smith, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί στις ευρωπαϊκές χώρες, ιδιαίτερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν αναλαμβάνουν να διδάξουν μόνο το αντικείμενό τους σε μαθητές της χώρας τους, αλλά, εκτός αυτού, καλούνται και να καλλιεργήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που συνδέονται με την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη του μέλλοντος σε μαθητές με ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, οι εκπαιδευτικοί πρέπει, αρχικά, να διαθέτουν βασικές γνώσεις στο πεδίο της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να γνωρίζουν συνοπτικά, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων ευρωπαϊκών κρατών, να γνωρίζουν, έστω και σε βασικό επίπεδο, άλλες γλώσσες, να έχουν ανοικτό μυαλό και διάθεση ώστε να διδάξουν πέρα από το αντικείμενό τους και να καλύψουν διαφορετικές πτυχές, αλλά και να προσεγγίσουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα της χώρας όπου βρίσκονται (Demirel, 2010).

Ολοκληρώνοντας, είναι απαραίτητο, όπως θα επισημανθεί και στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις, ανεξάρτητα από τη δική τους εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, να καταρτιστούν σε ό,τι αφορά συγκεκριμένες πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, τη διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς και τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που είναι οι πλέον κατάλληλες για την περίπτωση των τάξεών τους. Τα στοιχεία αυτά θα αναλυθούν περαιτέρω στο τρίτο κεφάλαιο που ακολουθεί. Σε κάθε περίπτωση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, αφού τους δίνει την ευκαιρία όχι μόνο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να βελτιώσουν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς θα έχουν το υπόβαθρο που χρειάζεται ώστε να ανταπεξέλθουν σε αυτή την πρόκληση (Civitillo et al., 2019).

Για να είναι εφικτά τα παραπάνω, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός πρώτα να συνειδητοποιήσει ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στην ύπαρξη πιθανών τρόπων επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο. Οι μαθητές που έχει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του ενδέχεται να προέρχονται από διαφορετικές χώρες, να έχουν ποικίλες εθνικότητες και πολιτισμικό υπόβαθρο, να μιλούν διαφορετική γλώσσα και να έχουν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις. Επιπλέον, για ορισμένους από αυτούς τους μαθητές είναι δύσκολο να διευκρινιστεί ποια είναι η εθνική τους ταυτότητα ή η πατρίδα τους. Υπάρχουν μαθητές που γεννήθηκαν με μια πολιτισμική ταυτότητα, αυτή των οικογενειών ή των κοινοτήτων τους, αλλά κατά τη διάρκεια της ζωής τους είχαν την ευκαιρία είτε να αναπτύξουν αυτή την ταυτότητα είτε να κατασκευάσουν και να αναδιαμορφώσουν νέες (Stavenhagen, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, ο στόχος των εκπαιδευτικών σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο είναι να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν καθημερινά και αποτελεσματικά με τους μαθητές τους, τους γονείς τους και, επίσης, με τους συναδέλφους που ενδεχομένως προέρχονται και αυτοί από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μέσω αυτής της επικοινωνίας είναι δυνατό να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια της επικοινωνίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 4^ο : Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Διατύπωση του προβλήματος -Η σημασία/αναγκαιότητα της έρευνας

Χαρακτηριστικό του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια αποτελεί η πολιτισμική ετερότητα (Καραγιάννη, 2018· Καραμητόπουλος, 2015· Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2014 όπ.αναφ. στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Σε αυτό συνέβαλαν τόσο η μαζική έλευση μεταναστών στην Ελλάδα από το 1990 έως και σήμερα (Μπατσαλιά & Σελλά, 2016), όσο και το γεγονός ότι τα τελευταία πέντε χρόνια η Ελλάδα αποτελεί χώρα υποδοχής και φιλοξενίας για σημαντικό αριθμό προσφύγων (Ρέντζη, 2017· Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Οι ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αναγνωρίστηκαν επίσημα και σηματοδοτήθηκαν με την εισαγωγή του Γραφείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο αρμόδιο Υπουργείο και με τον νόμο 2413 του 1996 «για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 18).

Ο εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να διαχειριστεί αυτή την πολυπολιτισμικότητα της τάξης του. Όπως αναφέρει η Ανδρουλιδάκη (2019), όταν υπάρχουν δύο άνθρωποι που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και είναι ανάγκη να έρθουν σε επαφή και να συνεννοηθούν, τις περισσότερες φορές η επικοινωνία τους συναντά δυσκολίες. Επομένως, είναι ανάγκη να αναδειχθούν τα όποια προβλήματα μπορεί να συναντά ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του έργου του, εξαιτίας της ύπαρξης εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην τάξη του.

Επιπρόσθετα, η Θεοδοσιάδου (2015) υποστηρίζει ότι, ανεξαρτήτως από τα πόσα μέτρα μπορεί να λαμβάνει το κράτος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, μεγάλη σημασία έχει ο εκπαιδευτικός, διότι αυτός διαμορφώνει εν τέλει τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με βάση τις

γνώσεις και την στάση του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δηλαδή είναι πολύ σημαντικός. Γι' αυτό ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται την ετερότητα της τάξης αλλά και η ετοιμότητά του πάνω σε αυτό είναι υψίστης σημασίας να μελετηθούν.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Αρχικά, είναι σημαντικό να μελετηθεί η πλευρά των δασκάλων και των νηπιαγωγών, καθώς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Διεθνής Αμνηστία, 2014· Sirin & Rogers-Sirin, 2015· UNESCO, 2015), το ½ των Σύριων προσφύγων που βρίσκονται στην Ελλάδα είναι μικρότεροι από 18 ετών και μάλιστα το ποσοστό αυτών που είναι μικρότεροι από 12 χρονών αγγίζει περίπου το 40% (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το ποσοστό των παιδιών (37%) που έφτασαν το 2017 στην Ελλάδα δια μέσου της θάλασσας (Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017a, όπ. αναφ στο Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Συνολικά, με βάση τα στοιχεία της UNICEF τον Σεπτέμβριο του 2017, ο αριθμός των παιδιών-προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα ήταν 19.000, ενώ ο αριθμός των παιδιών που ήρθαν χωρίς συνοδεία ήταν 3.150 σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018, σελ.111). Επομένως, ο αριθμός των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε ραγδαία. Επίσης, επιλέχθηκε ο Νομός Ιωαννίνων, διότι πέρα από τα πολλά σχολεία με αυξημένο πληθυσμό αλλοδαπών μαθητών, υπάρχουν δομές προσφύγων καθώς και ένα από τα 13 Διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας. Τέλος, αν και υπάρχουν μελέτες που διερευνούν το ζήτημα της ετερότητας μέσα στην τάξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αναλόγως με την εθνοπολιτισμική προέλευση των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό διότι ο μαθητικός πληθυσμός ποικίλει, επομένως η χώρα καταγωγής ή προέλευσης επηρεάζει την προσαρμογή των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

4.2 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας λοιπόν είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας που παρατηρείται στις σύγχρονες σχολικές αίθουσες.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα θα μελετήσει τα εξής ερωτήματα:

- Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων έρχονται αντιμέτωποι με τυχόν δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη τους;
- Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων έρχονται αντιμέτωποι με τυχόν δυσκολίες που αφορούν στην επικοινωνία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;
- Ποιες πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους στη διαχείριση τάξεων με μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση;

4.3 Μέθοδος

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας που παρουσιάστηκαν πραγματοποιήθηκε μια συγχρονική ποσοτική έρευνα. Σκοπός μιας συγχρονικής έρευνας είναι η διερεύνηση δεδομένων από έναν πληθυσμό σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Οι συμμετέχοντες σε αυτόν τον τύπο μελέτης επιλέγονται με βάση συγκεκριμένες μεταβλητές ενδιαφέροντος. Οι συγχρονικές μελέτες έχουν παρατηρητικό χαρακτήρα (observational) και είναι γνωστές ως περιγραφικές έρευνες, όχι αιτιώδεις ή σχεσιακές (casual), πράγμα που σημαίνει ότι δεν είναι εφικτό μέσα από μια συγχρονική μελέτη να προσδιορισθεί η αιτία των απόψεων των εκπαιδευτικών, αλλά είναι εφικτό να καταγραφούν οι σημαντικότερες διαστάσεις του υπό μελέτη θέματος (Creswell, 2011). Μια συγχρονική μελέτη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα «στιγμιότυπο» μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Σε αντίθεση με τις διαχρονικές μελέτες, οι οποίες εξετάζουν μια ομάδα ανθρώπων για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι συγχρονικές μελέτες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τι συμβαίνει αυτή τη στιγμή (Groves et al., 2004). Η έρευνα

πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, τους μήνες Μάρτιο-Μάιο του 2022.

4.4 Δείγμα

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι), από το Νομό Ιωαννίνων, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με σημαντικό ποσοστό φοίτησης αλλοδαπών μαθητών, σε τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, σε σχολεία που βρίσκονται σε εγγύτητα με δομές προσφύγων και στο 9ο δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων.

Όσον αφορά στην διαδικασία επιλογής δείγματος στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να γίνει επιλογή με βάση τη δειγματοληψία των μη πιθανοτήτων. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών αλλά μόνο του ίδιου του εαυτού του. Αυτός ο τύπος δείγματος χρησιμοποιείται σε έρευνες μικρής κλίμακας, για παράδειγμα, σε έρευνες που επικεντρώνονται σε ένα ή δύο σχολεία (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα έγινε επιλογή σκόπιμου δείγματος καθώς αυτό έχει τα πολύ βασικά πλεονεκτήματα του μικρού κόστους και της γρήγορης διεξαγωγής της έρευνας. Με αυτού του είδους δειγματοληψίας ουσιαστικά το δείγμα απαρτίζεται από άτομα που είναι εύκολα προσβάσιμα και έχουν το πλεονέκτημα της άμεσης συμμετοχής (Groves et al., 2004). Ωστόσο, έγινε προσπάθεια να συμμετέχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί στην έρευνα, ώστε το δείγμα να είναι αρκετό για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και να υπάρχει μικρότερη πιθανότητα σφάλματος δειγματοληψίας (Creswell, 2011).

4.5 Εργαλείο έρευνας

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων σχεδιάστηκε ένα έντυπο ατομικής συμπλήρωσης ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια διαζώσης στις σχολικές μονάδες. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τη

βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επιπλέον, η επιλογή του ερωτηματολογίου ως εργαλείο βασίστηκε στις ανάγκες της έρευνας και στο γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια είναι περισσότερο βολικά για αυτούς που συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να το συμπληρώσουν όποτε εκείνοι μπορέσουν, χωρίς άγχος (Bryman, 2017).

Στην αρχική σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα ενημερωτικό σημείωμα στο οποίο αναγραφόταν ο φορέας διενέργειας της έρευνας, ο στόχος της και τονίζονταν η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Επίσης, επιχειρήθηκε το ερωτηματολόγιο να είναι μικρής έκτασης, να διακρίνεται από καλαισθησία και τα ερωτήματά του να προκαλούν ενδιαφέρον (Robson, 2007). Συνοπτικά, το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιλάμβανε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και είχε συνολικά πέντε ενότητες ερωτήσεων.

Στην πρώτη ενότητα ερωτήσεων καταγράφηκαν τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλυτικότερα, έγινε καταγραφή του φύλου, της ηλικιακής ομάδας, των σπουδών, των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, της ειδικότητας, της σχέσης εργασίας, της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, της εργασίας ανά τύπο σχολείων ή δομών και των ετών προϋπηρεσίας σε αυτές τις δομές.

Στη δεύτερη ενότητα οι ερωτήσεις είχαν στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο κάποια εμπόδια τους δυσκολεύουν να εμπλακούν ενεργά με τους μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκαν πέντε ερωτήσεις σε κλίμακα Likert από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ. Η πεντάβαθμη κλίμακα Likert θεωρείται αξιόπιστη και οι συμμετέχοντες τη συμπληρώνουν ευχάριστα (Creswell, 2011).

Στην τρίτη ενότητα στόχος ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι κάποια εμπόδια δυσκολεύουν τις επιμέρους εθνοπολιτισμικές ομάδες να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκαν δεκαπέντε ερωτήσεις για κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα με διαβάθμιση 1=σε μικρό βαθμό, 2=ούτε σε μικρό βαθμό/ούτε σε μεγάλο βαθμό και 3=σε μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν τις δεκαπέντε ερωτήσεις (1) για μαθητές Αλβανικής καταγωγής, (2) για μαθητές που προέρχονται από τις χώρες

της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, (3) για αραβόφωνους μαθητές, (4) για μαθητές από προσφυγικές δομές και (4) για μαθητές από την Αφρικανική ήπειρο.

Στην τέταρτη ενότητα οι ερωτήσεις εξέταζαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές και διδακτικές μεθόδους διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας της τάξης. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκε μια ερώτηση που διερευνούσε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν είναι οι κατάλληλες. Η ερώτηση αυτή διατυπώθηκε σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ. Επιπλέον, σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων καταγράφηκε η συχνότητα εφαρμογής διάφορων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Συνολικά, αξιολογήθηκε η συχνότητα εφαρμογής δώδεκα πρακτικών με δώδεκα ερωτήσεις σε κλίμακα Likert από 1=Ποτέ έως 5=Πολύ συχνά.

Στην πέμπτη ενότητα καταγράφηκε η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις με σκοπό να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εν γένει γνώσεις και εμπειρίες τους βοηθούν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων και ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από τις προπτυχιακές τους σπουδές επαρκούν για τη διαχείριση της ετερογένειας των σχολικών τάξεων. Οι ερωτήσεις αυτές διατυπώθηκαν σε κλίμακα Likert από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ. Επιπλέον, σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων καταγράφηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το ποιες επιμορφώσεις Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βοηθούν τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των σχολικών τάξεων μέσα από τέσσερις ερωτήσεις σε κλίμακα Likert από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ

4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων- Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS version 25. Σύμφωνα με τον Robson (2007), το SPSS στον τομέα των κοινωνικών επιστημών είναι το λογισμικό πακέτο που χρησιμοποιείται πιο συχνά για τη στατιστική

ανάλυση. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όπως συχνότητα (ν), ποσοστό (%), μέση τιμή (MT) και τυπική απόκλιση (TA) για την ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σύγχρονη σχολική τάξη. Στην παρούσα εργασία δε χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής, καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας ήταν περιγραφικής φύσης και δεν ήταν στόχος της εργασίας η ανάδειξη συσχετίσεων ή σημαντικών διαφορών.

4.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Σε κάθε επιστημονική μελέτη είναι αναγκαίο να διασφαλίζεται τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία. Ο όρος αξιοπιστία αφορά «την πιστότητα της μέτρησης μιας έννοιας» (Bryman, 2017: 189). Αυτό σημαίνει ότι αναφέρεται στη σταθερότητα και συνέπεια των τιμών ενός ερευνητικού εργαλείου με την έννοια ότι «η μέτρηση θα παραμένει σταθερή στην πορεία του χρόνου» (Bryman, 2017: 189). Με τον όρο εγκυρότητα εννοείται ότι «η μέτρηση μιας έννοιας μετρά πράγματι τη συγκεκριμένη έννοια» (Bryman, 2017: 190). Η εγκυρότητα δηλαδή αναφέρεται στο αν οι τιμές ενός ερευνητικού εργαλείου οδηγούν σε έγκυρα συμπεράσματα.

Στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Cronbach Alpha. Ο δείκτης Cronbach Alpha «υπολογίζει το μέσο όρο όλων των πιθανών συντελεστών αξιοπιστίας των ημιμορίων. Ο συντελεστής άλφα κυμαίνεται μεταξύ του 1 (που υποδηλώνει απόλυτη εσωτερική αξιοπιστία) και του 0 (που υποδηλώνει μηδενική εσωτερική αξιοπιστία). Το 0,80 θεωρείται κατά κανόνα ως όριο του αποδεκτού επιπέδου εσωτερικής αξιοπιστίας.» (Bryman, 2017: 190).

Στην παρούσα έρευνα, η τιμή του δείκτη Alpha, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, υπολογίστηκε ότι είναι ίση με 0,907. Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε, καθώς αφαιρέθηκαν οι 10 πρώτες ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία. Με βάση την τιμή του δείκτη $\alpha=0,907$, προκύπτει ότι η αξιοπιστία της έρευνας είναι υψηλή.

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

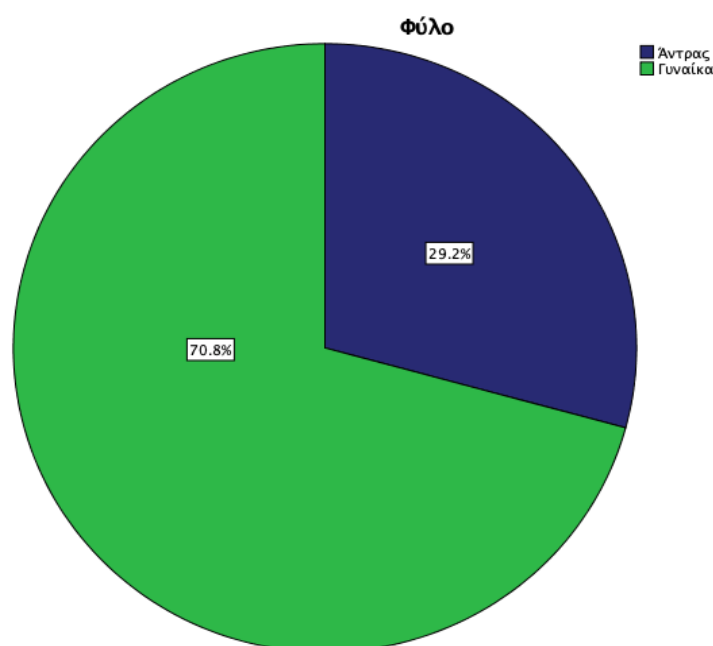
| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,907 | ,907 | 99 |

Όσον αφορά την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της έρευνας, έγινε προσπάθεια ώστε τα ερωτήματα να ανταποκρίνονται στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με σκοπό οι ερωτήσεις να γίνονται εύκολα αντιληπτές και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις. Τέλος, έγινε χρήση κατάλληλων κλιμάκων μέτρησης, π.χ. πεντάβαθμη κλίμακα Likert η οποία θεωρείται αξιόπιστη (Creswell, 2011).

Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα Έρευνας

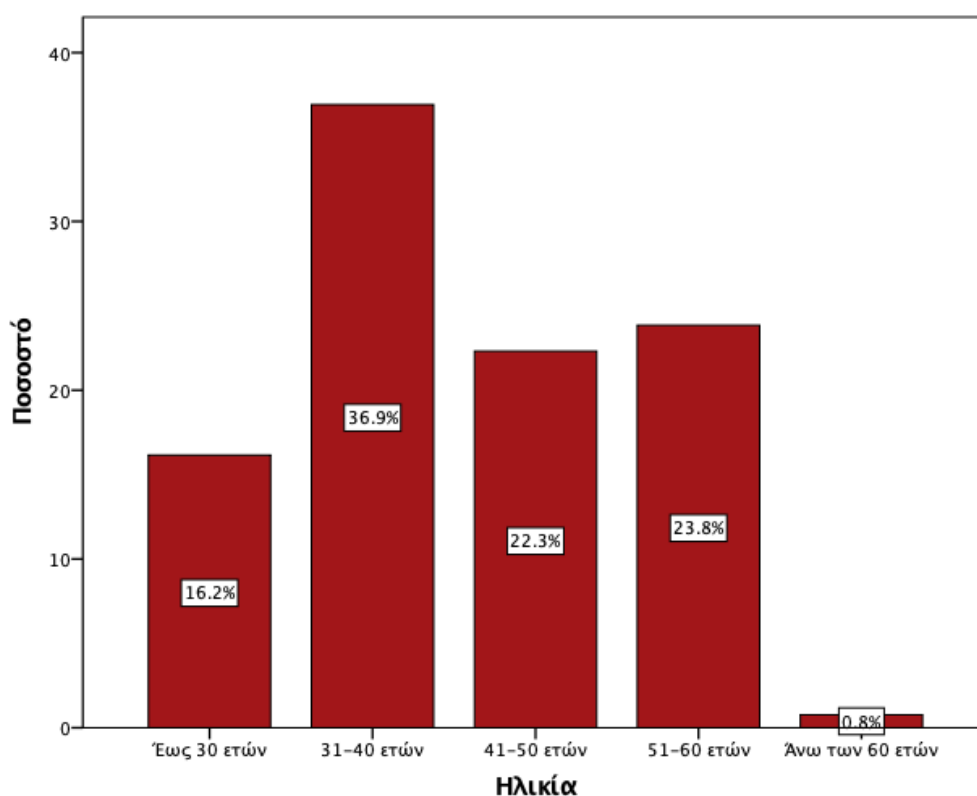
5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου δίνονται τα ευρήματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 130 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι το 29.2% ($n=38$) των συμμετεχόντων ήταν άντρες, ενώ το 70.8% ($n=92$) ήταν γυναίκες.



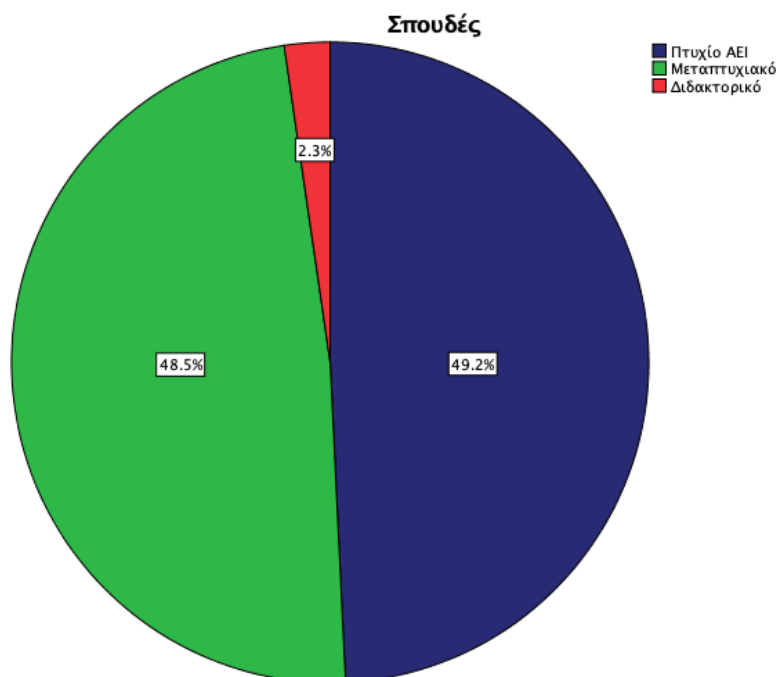
Διάγραμμα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 16.2% ($n=21$) του δείγματος ήταν ηλικίας έως 30 ετών, το 36.9% ($n=48$) ήταν ηλικίας 31 έως 40 ετών, το 22.3% ($n=29$) ήταν ηλικίας 41 έως 50 ετών, το 22.3% ($n=29$) ήταν ηλικίας 51 έως 60 ετών και το 0.8% ($n=1$) ήταν ηλικίας άνω των 60 ετών.



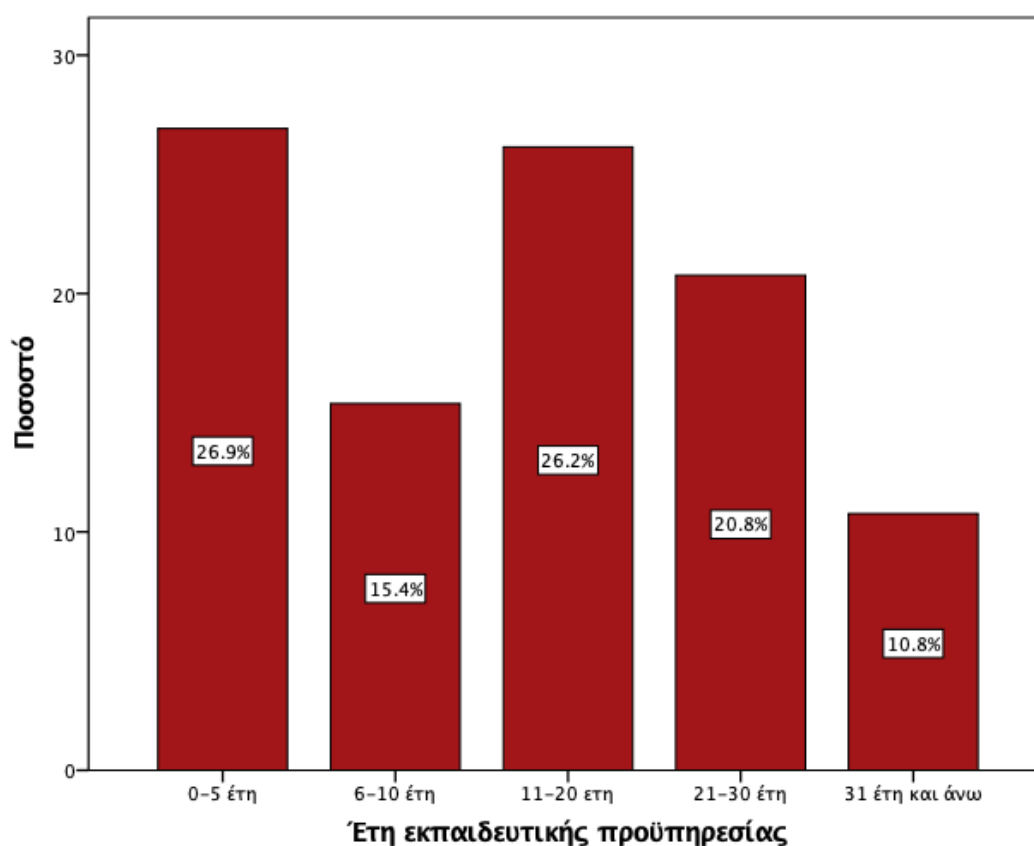
Διάγραμμα 2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών

Στο Διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε πως το 49.2% ($n=64$) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν αποφοιτήσει από ΑΕΙ (βασικός τίτλος σπουδών). Επιπλέον, το 48.5% ($n=63$) ανέφεραν πως έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ το 2.3% ($n=3$) ανέφεραν πως κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα.



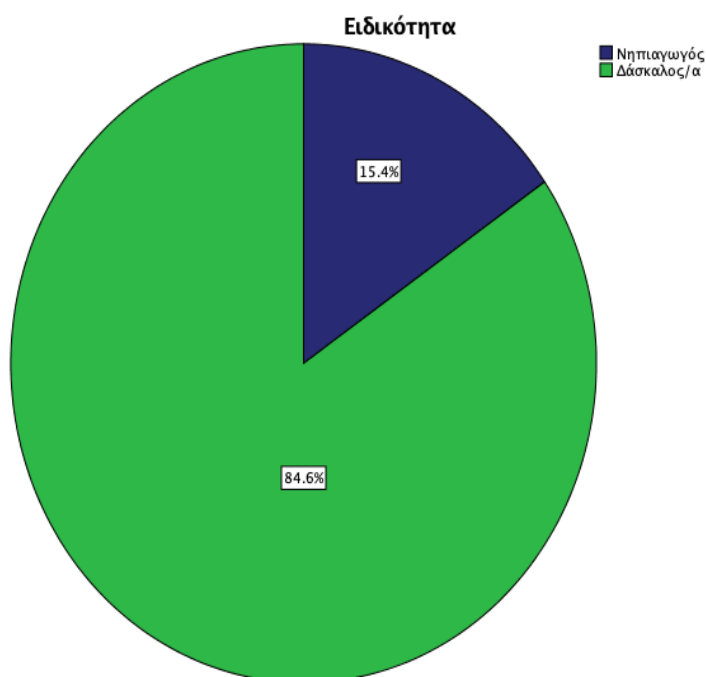
Διάγραμμα 3. Οι σπουδές των εκπαιδευτικών

Στο Διάγραμμα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Απο την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως το 26.9% (ν=35) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 15.4% (ν=20) από 6 έως 10 έτη και το 26.2% (ν=34) από 11 έως 20 έτη. Επιπρόσθετα, το 20.8% (ν=27) των εκπαιδευτικών είχαν προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη, ενώ το 10.8% (ν=14) είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών.



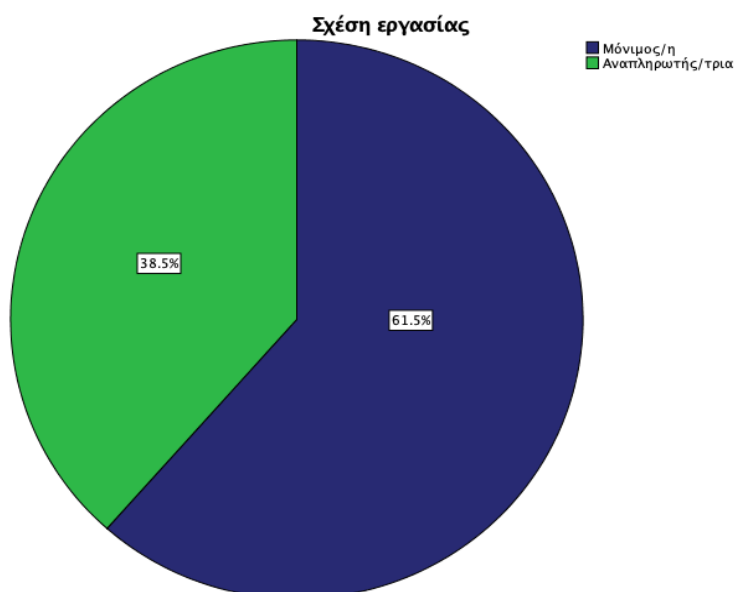
Διάγραμμα 4. Τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Στο Διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν δάσκαλοι ($n=110$, 84.6%), ενώ μικρότερη συμμετοχή προέκυψε από νηπιαγωγούς ($n=20$, 15.4%).



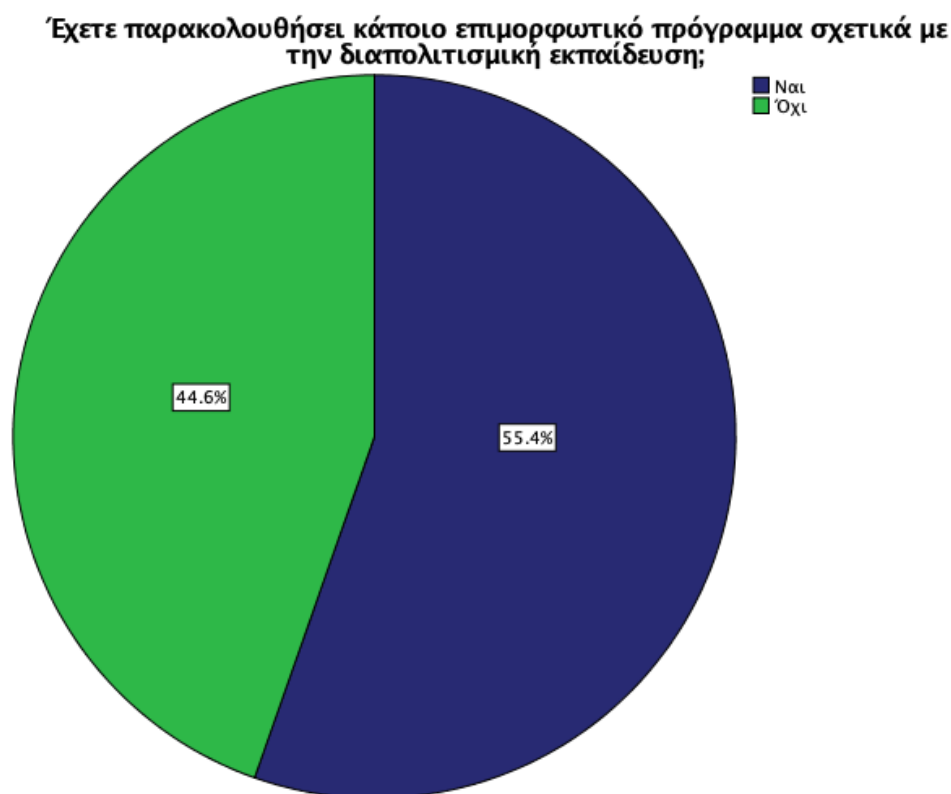
Διάγραμμα 5. Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, από το Διάγραμμα 6 προκύπτει ότι το 61.5% ($n=80$) των εκπαιδευτικών είχαν μόνιμη θέση εργασίας, ενώ το 38.5% ($n=50$) των εκπαιδευτικών εργάζονταν σε καθεστώς αναπληρωτών.



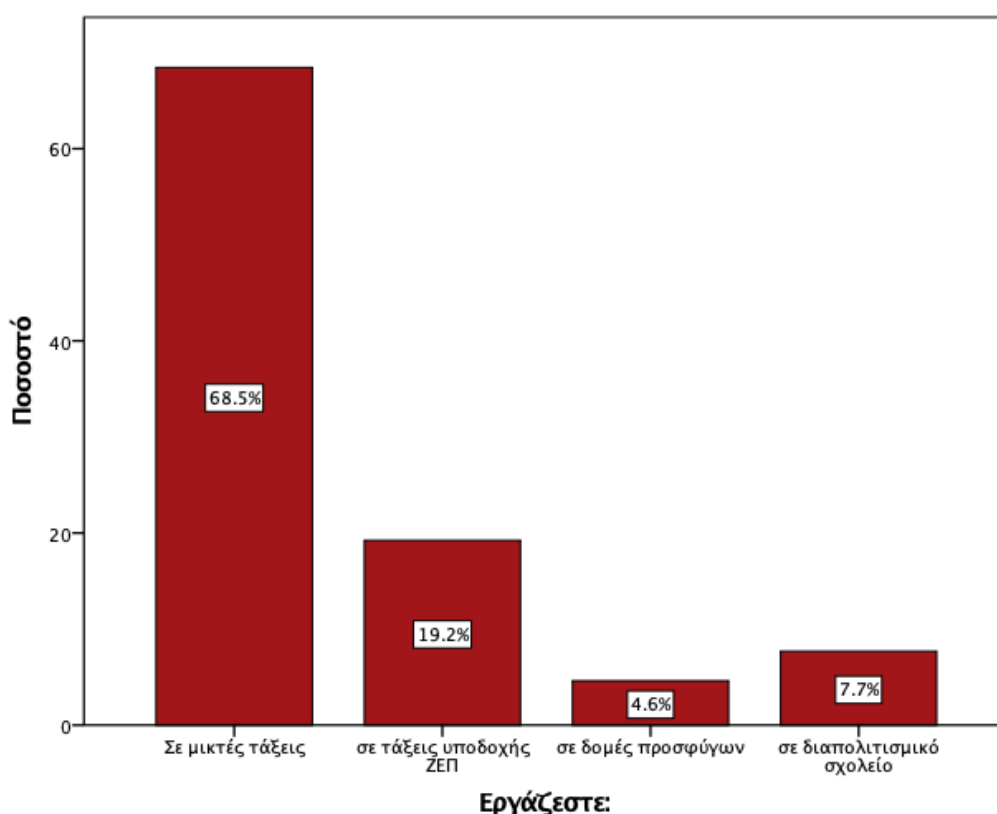
Διάγραμμα 6. Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Από το Διάγραμμα 7 προκύπτει ότι το 55.4% (v=72) των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αντίθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 44.6% (v=58) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει πάρει μέρος σε κάποια σχετική επιμόρφωση.



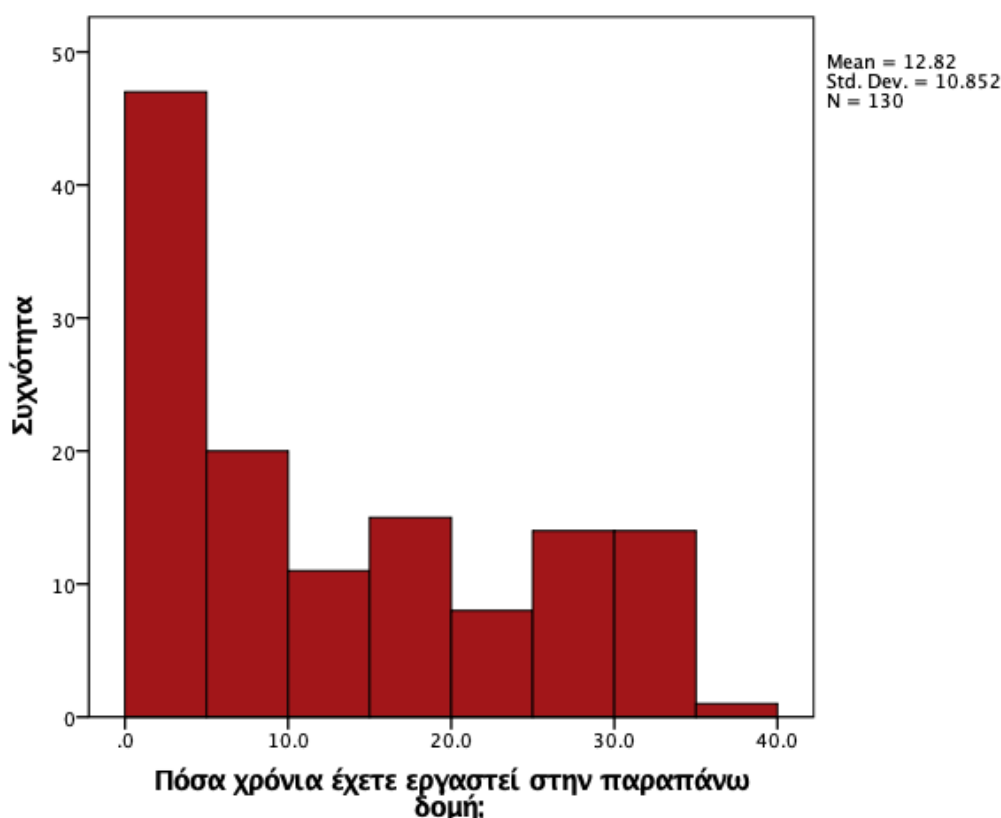
Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Από το Διάγραμμα 8 προκύπτει ότι το 68.5% (v=89) των εκπαιδευτικών του δείγματος εργαζόταν σε μικτές τάξεις, ενώ το 19.2% (v=25) σε τάξεις υποδοχής ΖΕΠ. Αντίθετα, μικρότερο ποσοστό συμμετοχής προέκυψε από εκπαιδευτικούς που εργαζόνταν σε σχολεία που βρίσκονται σε εγγύτητα με δομές προσφύγων (v=6, 4.6%) και σε διαπολιτισμικά σχολεία (v=10, 7.7%).



Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για τη δομή που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

Τέλος, στο Διάγραμμα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις παραπάνω δομές που παρουσιάστηκαν στο Διάγραμμα 8. Η ανάλυση έδειξε ότι οι 130 εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν κατά μέσο όρο 12.8 (ΤΑ=10.9) χρόνια προϋπηρεσίας στις παραπάνω δομές. Η πλειοψηφία του δείγματος είχε προϋπηρεσία μικρότερη των 15 ετών στις παραπάνω δομές.



Διάγραμμα 9. Αποτελέσματα για τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες δομές

5.2 Αποτελέσματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα εμπόδια που τους δυσκολεύουν στο να εμπλακούν ενεργά με τους μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης.

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι σε μεγάλο βαθμό εμπόδια αποτελούν η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού (σχολικά εγχειρίδια) για αλλοδαπούς μαθητές (MT=4.4, TA=0.7) και το ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ακατάλληλα (MT=4.2, TA=0.8). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι σε μέτριο

βαθμό αποτελούν εμπόδια το ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης επειδή δεν έχουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές γνώσεις (MT=3.8, TA=0.8) και ότι συχνά όταν οι τάξεις είναι μικτές υπάρχει ανομοιογένεια μαθητών (ηλικιακή και μορφωτική) η οποία είναι μη διαχειρίσιμη (MT=3.6, TA=0.9). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε θεωρούν σημαντικό εμπόδιο το ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης λόγω στερεοτύπων που έχουν έναντι αυτών των ομάδων (MT=2.8, TA=1.0).

Πίνακας 2. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη

| | Καθόλου | Σε μικρό βαθμό | Ούτε σε μικρό ούτε σε μεγάλο βαθμό | Σε μεγάλο βαθμό | Πάρα πολύ | MT | TA |
|--|---------|----------------|------------------------------------|-----------------|-----------|-----|-----|
| Συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης επειδή δεν έχουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές γνώσεις | 3.1% | 6.2% | 13.8% | 66.2% | 10.8% | 3.8 | 0.8 |
| Συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης λόγω στερεοτύπων που έχουν έναντι αυτών των ομάδων | 8.5% | 33.8% | 36.9% | 14.6% | 6.2% | 2.8 | 1.0 |

| | | | | | | | |
|--|------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|
| Συχνά όταν οι τάξεις είναι μικτές υπάρχει ανομοιογένεια μαθητών (ηλικιακή και μορφωτική) η οποία είναι μη διαχειρίσιμη | 0.0% | 15.4% | 21.5% | 52.3% | 10.8% | 3.6 | 0.9 |
| Τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ακατάλληλα | 0.8% | 3.8% | 7.7% | 47.7% | 40.0% | 4.2 | 0.8 |
| Η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού (σχολικά εγχειρίδια) για αλλοδαπούς μαθητές | 0.0% | 2.3% | 2.3% | 43.8% | 51.5% | 4.4 | 0.7 |

5.3 Αποτελέσματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επιμέρους εθνοπολιτισμικές ομάδες και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων είχε σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που δυσκολεύουν τις επιμέρους εθνοπολιτισμικές ομάδες να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανάλογα με την εθνοπολιτισμική ομάδα των αλλοδαπών μαθητών.

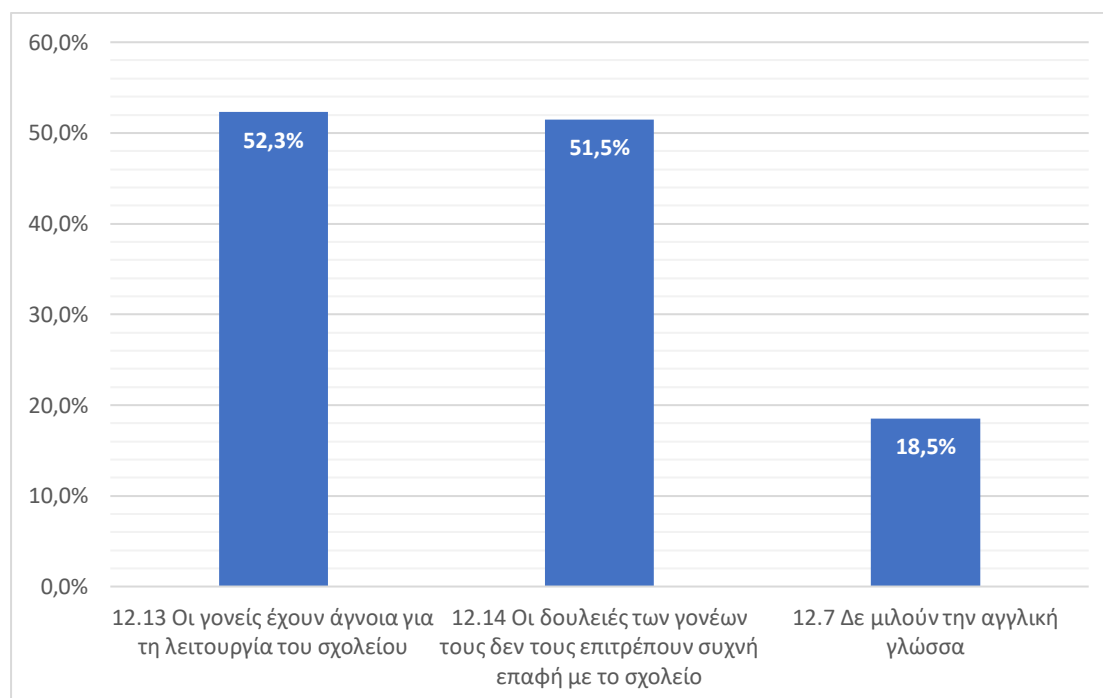
Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις δυσκολίες που σχετίζονται με τους μαθητές Αλβανικής καταγωγής και εμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι το 52.3% των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν ότι οι γονείς μαθητών Αλβανικής καταγωγής δεν εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο, επειδή σε πολύ μεγάλο βαθμό έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου, ενώ το 51.5% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δουλειές των γονέων δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο. Επιπλέον, το 18.5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό ένα σημαντικό εμπόδιο είναι ότι οι μαθητές Αλβανικής καταγωγής δε μιλούν την αγγλική γλώσσα. Όλα τα υπόλοιπα εμπόδια θεωρήθηκαν από αρκετά μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ότι επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές Αλβανικής καταγωγής να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο.

Πίνακας 3. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές Αλβανικής καταγωγής να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης

| | Σε μικρό βαθμό | Ούτε σε μικρό/ ούτε σε μεγάλο βαθμό | Σε μεγάλο βαθμό |
|---|----------------------|---|--------------------|
| 12.1 Συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής | 73.8% | 22.3% | 3.9% |
| 12.2 Δυσκολία γραφής της ελληνικής | 60.8% | 31.5% | 7.7% |
| 12.3 Ανυπαρξία πρότερης σχέσης με το σχολείο | 81.5% | 13.1% | 5.4% |
| 12.4 Συγκρούσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων | 32.3% | 59.2% | 8.5% |
| 12.5 Δεν επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα | 81.5% | 14.6% | 3.8% |
| 12.6 Δεν θέλουν να μάθουν Ελληνικά | 86.2% | 13.1% | 0.8% |
| 12.7 Δε μιλούν την αγγλική γλώσσα | 62.3% | 19.2% | 18.5% |
| 12.8 Βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ | 85.4% | 10.8% | 3.8% |
| 12.9 Βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς | 87.7% | 10.8% | 1.5% |
| 12.10 Έχουν επιφυλάξεις απέναντι στο σχολείο | 80.0% | 16.9% | 3.1% |
| 12.11 Είναι αγεφύρωτες οι πολιτισμικές διαφορές | 78.5% | 21.5% | 0.0% |

| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| 12.12 Είναι αγεφύρωτες οι διαφορές λόγω θρησκείας | 77.7% | 14.6% | 7.7% |
| 12.13 Οι γονείς έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου | 15.4% | 32.3% | 52.3% |
| 12.14 Οι δουλειές των γονέων τους δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο | 13.1% | 35.4% | 51.5% |
| 12.15 Όταν έρχονται οι γονείς τους στο σχολείο, είναι επιθετικοί | 55.4% | 40.8% | 3.8% |

Στο Διάγραμμα 10 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το ποια είναι τα εμπόδια που αναγνωρίστηκαν από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ως σημαντικά στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών Αλβανικής καταγωγής στη μαθησιακή διαδικασία.



Διάγραμμα 10. Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές Αλβανικής καταγωγής να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο

Ακολουθούν τα αποτελέσματα για την εθνοπολιτισμική ομάδα των μαθητών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάλυση έδειξε ότι το 51.5% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι οι γονείς των μαθητών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δεν εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο, επειδή σε πολύ μεγάλο βαθμό δε γνωρίζουν για τη λειτουργία του σχολείου, ενώ το 32.3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δουλειές των γονέων των μαθητών αυτών δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο. Τέλος, το 13.8% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό ένα σημαντικό εμπόδιο είναι ότι οι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δε μιλούν την αγγλική γλώσσα. Όσον αφορά τα υπόλοιπα εμπόδια θεωρήθηκαν από αρκετά μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ότι επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να έχουν ενεργή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

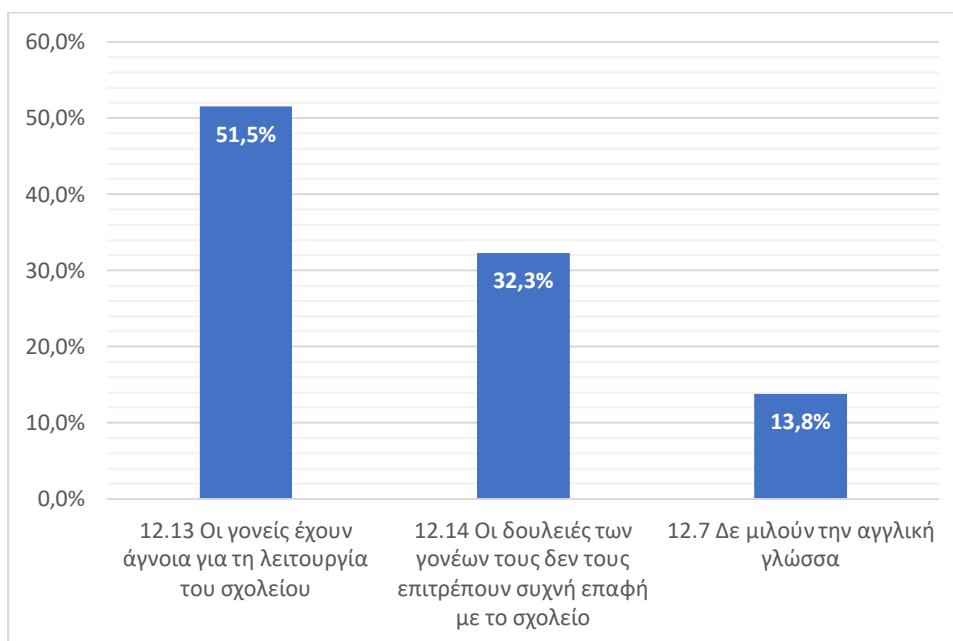
Πίνακας 4. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία

| | Σε μικρό βαθμό | Ούτε σε μικρό/ ούτε σε μεγάλο βαθμό | Σε μεγάλο βαθμό |
|---|----------------------|--|--------------------|
| 12.1 Συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής | 32.3% | 60.8% | 6.9% |
| 12.2 Δυσκολία γραφής της ελληνικής | 36.9% | 55.4% | 7.7% |
| 12.3 Ανυπαρξία πρότερης σχέσης με το σχολείο | 78.5% | 14.6% | 6.9% |

| | | | | |
|-------|--|-------|-------|-------|
| 12.4 | Συγκρούσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων | 41.5% | 53.1% | 5.4% |
| 12.5 | Δεν επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα | 81.5% | 16.2% | 2.3% |
| 12.6 | Δεν θέλουν να μάθουν Ελληνικά | 84.6% | 13.8% | 1.5% |
| 12.7 | Δε μιλούν την αγγλική γλώσσα | 62.3% | 23.8% | 13.8% |
| 12.8 | Βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ | 81.5% | 11.5% | 6.9% |
| 12.9 | Βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς | 71.5% | 20.0% | 8.5% |
| 12.10 | Έχουν επιφυλάξεις απέναντι στο σχολείο | 76.2% | 22.3% | 1.5% |
| 12.11 | Είναι αγεφύρωτες οι πολιτισμικές διαφορές | 79.2% | 19.2% | 1.5% |
| 12.12 | Είναι αγεφύρωτες οι διαφορές λόγω θρησκείας | 79.2% | 17.7% | 3.1% |
| 12.13 | Οι γονείς έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου | 14.6% | 33.8% | 51.5% |
| 12.14 | Οι δουλειές των γονέων τους δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο | 13.1% | 54.6% | 32.3% |
| 12.15 | Όταν έρχονται οι γονείς τους στο σχολείο, είναι επιθετικοί | 75.4% | 23.8% | 0.8% |

Στο Διάγραμμα 11 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το ποια είναι τα εμπόδια που αναγνωρίστηκαν από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ως

σημαντικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.



Διάγραμμα 11. Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο

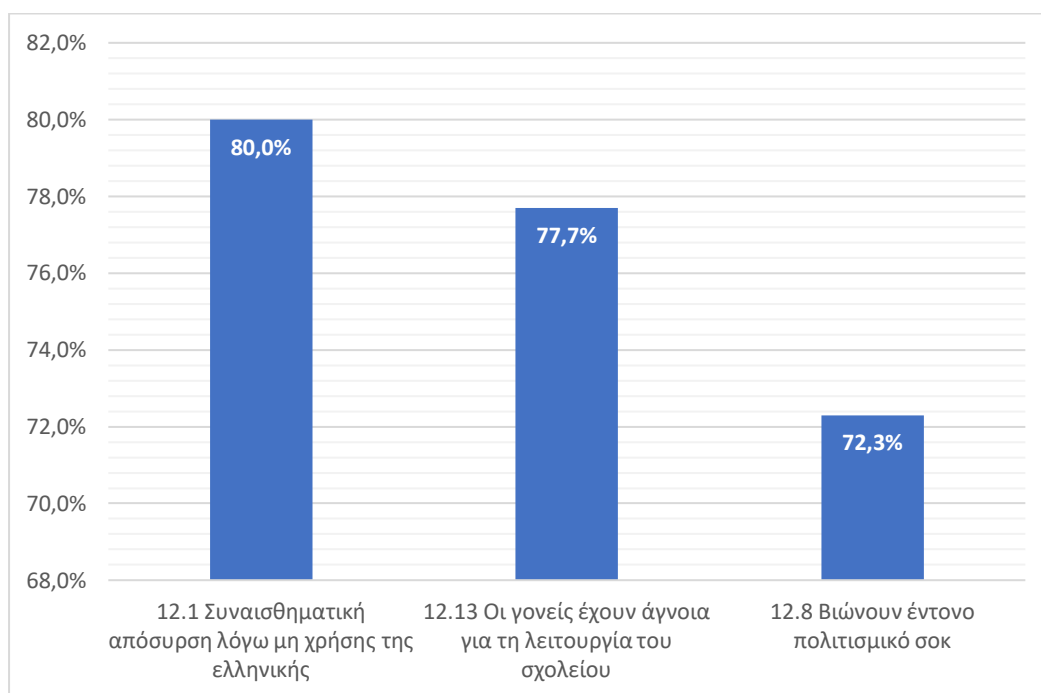
Στη συνέχεια, στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις δυσκολίες που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ότι αντιμετωπίζουν οι αραβόφωνοι μαθητές και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο. Η ανάλυση έδειξε ότι το 80% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι μαθητές που είναι αραβόφωνοι δεν εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο επειδή σε πολύ μεγάλο βαθμό αισθάνονται συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής. Επιπλέον, το 77.7% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι σε μεγάλο βαθμό οι γονείς των μαθητών που είναι αραβόφωνοι έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου. Ακόμη, το 72.3% του δείγματος υπογραμμίζει ότι σε μεγάλο βαθμό οι αραβόφωνοι μαθητές βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ, ενώ το 66.2% αναφέρει ότι οι μαθητές αυτοί βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς. Τέλος, το 64.6% πιστεύει ότι η μη εμπλοκή των μαθητών αυτών στην μαθησιακή διαδικασία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το ότι δε μιλούν την αγγλική γλώσσα.

Πίνακας 5. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους αραβόφωνους μαθητές να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο

| | Σε μικρό βαθμό | Ούτε σε μικρό/ ούτε σε μεγάλο βαθμό | Σε μεγάλο βαθμό |
|---|----------------------|---|-----------------------|
| 12.1 Συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής | 5.4% | 14.6% | 80.0% |
| 12.2 Δυσκολία γραφής της ελληνικής | 5.4% | 50.8% | 43.8% |
| 12.3 Ανυπαρξία πρότερης σχέσης με το σχολείο | 35.4% | 36.2% | 28.5% |
| 12.4 Συγκρούσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων | 29.2% | 53.8% | 16.9% |
| 12.5 Δεν επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα | 45.4% | 28.5% | 26.2% |
| 12.6 Δεν θέλουν να μάθουν Ελληνικά | 42.3% | 43.1% | 14.6% |
| 12.7 Δε μιλούν την αγγλική γλώσσα | 11.5% | 23.8% | 64.6% |
| 12.8 Βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ | 8.5% | 19.2% | 72.3% |
| 12.9 Βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς | 10.8% | 23.1% | 66.2% |
| 12.10 Έχουν επιφυλάξεις απέναντι στο σχολείο | 24.6% | 61.5% | 13.8% |

| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| 12.11 Είναι αγεφύρωτες οι πολιτισμικές διαφορές | 10.0% | 57.7% | 32.3% |
| 12.12 Είναι αγεφύρωτες οι διαφορές λόγω θρησκείας | 13.1% | 56.2% | 30.8% |
| 12.13 Οι γονείς έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου | 6.2% | 16.2% | 77.7% |
| 12.14 Οι δουλειές των γονέων τους δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο | 29.2% | 41.5% | 29.2% |
| 12.15 Όταν έρχονται οι γονείς τους στο σχολείο, είναι επιθετικοί | 67.7% | 27.7% | 4.6% |

Στο Διάγραμμα 12 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το ποια είναι τα εμπόδια που αναγνωρίστηκαν από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ως σημαντικά στην ενεργή εμπλοκή των αραβόφωνων μαθητών.



Διάγραμμα 12. Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους αραβόφωνους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία

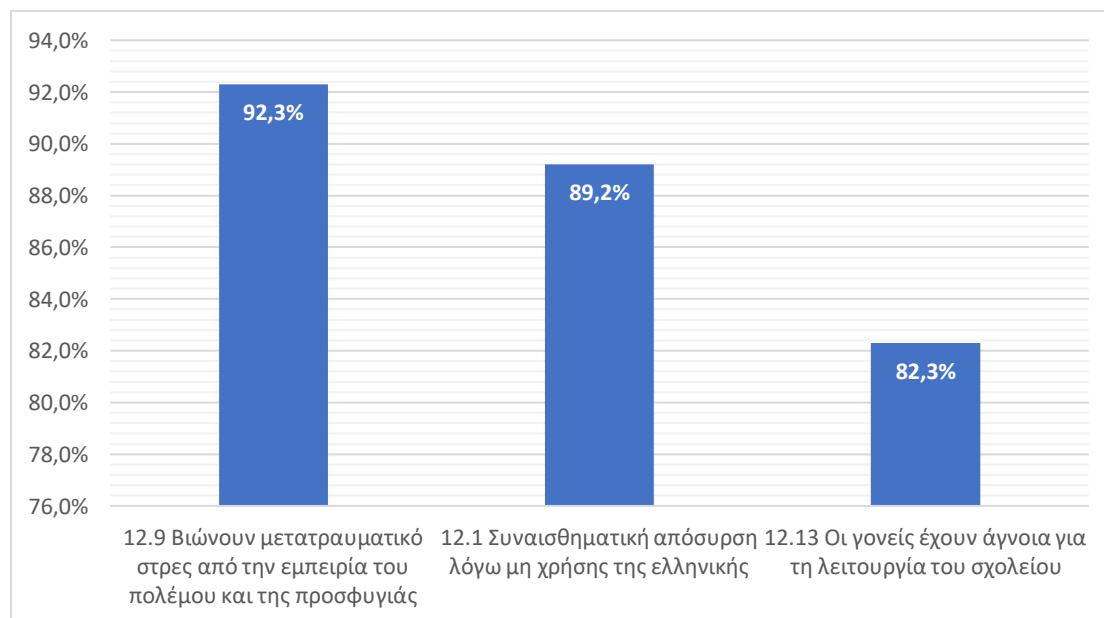
Έπειτα, στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις δυσκολίες που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από δομές προσφύγων και δυσκολεύουν το έργο τους. Η ανάλυση έδειξε ότι το 89.2% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι μαθητές από δομές προσφύγων δεν εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο επειδή σε μεγάλο βαθμό αισθάνονται συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής, ενώ το 82.3% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι σε μεγάλο βαθμό οι γονείς των μαθητών από τις δομές προσφύγων έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα, το 80% του δείγματος θεωρεί ότι σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές από δομές προσφύγων βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ. Παρόμοια, το 92.3% πιστεύει ότι οι μαθητές αυτοί βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς. Τέλος, το 80% δηλώνει ότι σε μεγάλο βαθμό η μη εμπλοκή των μαθητών από δομές προσφύγων οφείλεται στο ότι δε μιλούν Αγγλικά.

Πίνακας 6. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από δομές προσφύγων να έχουν ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία

| | Σε μικρό βαθμό | Ούτε σε μικρό/ ούτε σε μεγάλο βαθμό | Σε μεγάλο βαθμό |
|---|----------------------|--|-----------------------|
| 12.1 Συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής | 3.1% | 7.7% | 89.2% |
| 12.2 Δυσκολία γραφής της ελληνικής | 6.9% | 44.6% | 48.5% |
| 12.3 Ανυπαρξία πρότερης σχέσης με το σχολείο | 19.2% | 35.4% | 45.4% |
| 12.4 Συγκρούσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων | 46.9% | 29.2% | 23.8% |
| 12.5 Δεν επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα | 33.8% | 30.0% | 36.2% |
| 12.6 Δεν θέλουν να μάθουν Ελληνικά | 36.2% | 43.8% | 20.0% |
| 12.7 Δε μιλούν την αγγλική γλώσσα | 6.9% | 12.3% | 80.0% |
| 12.8 Βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ | 6.9% | 13.1% | 80.0% |
| 12.9 Βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς | 3.8% | 3.8% | 92.3% |
| 12.10 Έχουν επιφυλάξεις απέναντι στο σχολείο | 19.2% | 57.7% | 23.1% |
| 12.11 Είναι αγεφύρωτες οι πολιτισμικές διαφορές | 8.5% | 55.4% | 36.2% |

| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| 12.12 Είναι αγεφύρωτες οι διαφορές λόγω θρησκείας | 11.5% | 60.0% | 28.5% |
| 12.13 Οι γονείς έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου | 3.8% | 13.8% | 82.3% |
| 12.14 Οι δουλειές των γονέων τους δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο | 54.6% | 15.4% | 30.0% |
| 12.15 Όταν έρχονται οι γονείς τους στο σχολείο, είναι επιθετικοί | 83.1% | 13.1% | 3.8% |

Στο Διάγραμμα 13 που ακολουθεί δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το ποια είναι τα εμπόδια που θεώρησε το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ως σημαντικά στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών που προέρχονται από δομές προσφύγων.



Διάγραμμα 13. Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από δομές προσφύγων να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο

Έπειτα, στον Πίνακα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις δυσκολίες που πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι συναντούν οι

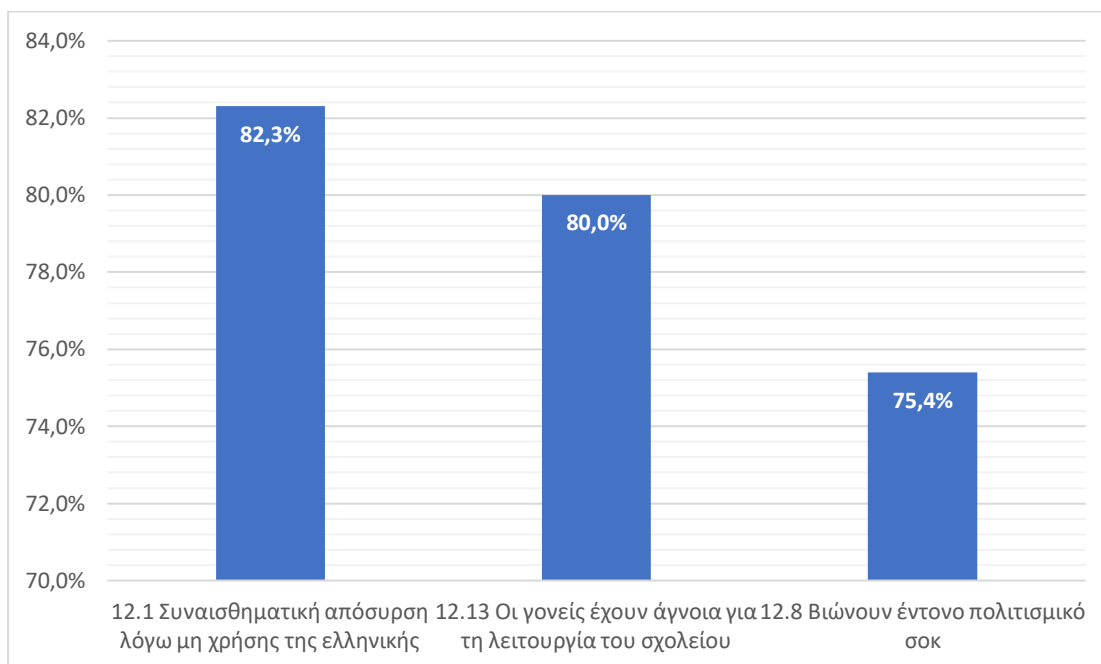
μαθητές που προέρχονται από την Αφρικανική ήπειρο και τους εμποδίζουν στο να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη. Η ανάλυση έδειξε ότι το 82.3% των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι οι μαθητές από την Αφρικανική ήπειρο δεν εμπλέκονται ενεργά στο σχολείο επειδή σε μεγάλο βαθμό αισθάνονται συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής. Σημαντικό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (80%) που θεωρεί ότι σε μεγάλο βαθμό οι γονείς των παιδιών από χώρες της Αφρικής έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου. Ακόμη, το 75.4% του δείγματος τονίζει ότι σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές από την Αφρικανική ήπειρο βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ και το 71.5% ότι σε μεγάλο βαθμό η μη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία οφείλεται στο ότι δε μιλούν την αγγλική γλώσσα.

Πίνακας 7. Τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από την Αφρικανική ήπειρο να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο

| | Σε μικρό βαθμό | Ούτε σε μικρό/ ούτε σε μεγάλο βαθμό | Σε μεγάλο βαθμό |
|---|----------------------|--|-----------------------|
| 12.1 Συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής | 3.8% | 13.8% | 82.3% |
| 12.2 Δυσκολία γραφής της ελληνικής | 10.0% | 46.9% | 43.1% |
| 12.3 Ανυπαρξία πρότερης σχέσης με το σχολείο | 16.9% | 44.6% | 38.5% |
| 12.4 Συγκρούσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων | 51.5% | 34.6% | 13.8% |
| 12.5 Δεν επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα | 61.5% | 12.3% | 26.2% |

| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| 12.6 Δεν θέλουν να μάθουν Ελληνικά | 62.3% | 23.1% | 14.6% |
| 12.7 Δε μιλούν την αγγλική γλώσσα | 9.2% | 19.2% | 71.5% |
| 12.8 Βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ | 6.2% | 18.5% | 75.4% |
| 12.9 Βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς | 51.5% | 8.5% | 40.0% |
| 12.10 Έχουν επιφυλάξεις απέναντι στο σχολείο | 33.8% | 50.8% | 15.4% |
| 12.11 Είναι αγεφύρωτες οι πολιτισμικές διαφορές | 10.0% | 58.5% | 31.5% |
| 12.12 Είναι αγεφύρωτες οι διαφορές λόγω θρησκείας | 23.1% | 53.8% | 23.1% |
| 12.13 Οι γονείς έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου | 3.8% | 16.2% | 80.0% |
| 12.14 Οι δουλειές των γονέων τους δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο | 50.8% | 20.0% | 29.2% |
| 12.15 Όταν έρχονται οι γονείς τους στο σχολείο, είναι επιθετικοί | 86.9% | 7.7% | 5.4% |

Στο Διάγραμμα 14 που ακολουθεί δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το ποια είναι τα εμπόδια που αναγνωρίστηκαν από το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ως σημαντικά στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών που προέχονται από χώρες της Αφρικής.



Διάγραμμα 14. Αποτελέσματα για τα τρία σημαντικότερα εμπόδια που δυσκολεύουν τους μαθητές που προέρχονται από την Αφρική να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο

5.4 Πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων είχε σκοπό αρχικά, να καταγράψει την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την καταλληλότητα των πρακτικών και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και, δεύτερον να αποτυπώσει το πόσο συχνά ακολουθούν ορισμένες πρακτικές.

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων που πήραν μέρος στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι οι πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν είναι σε μέτριο βαθμό κατάλληλες για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας της τάξης τους ($MT=3.4$, $TA=0.80$).

Πίνακας 8. Περιγραφικά αποτελέσματα για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν είναι οι κατάλληλες για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | MT | TA |
|--|---------|----------|--------|-------|-----------|-----|-----|
| 13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζετε είναι οι κατάλληλες για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας; | 1.5% | 6.9% | 53.8% | 27.7% | 10.0% | 3.4 | 0.8 |

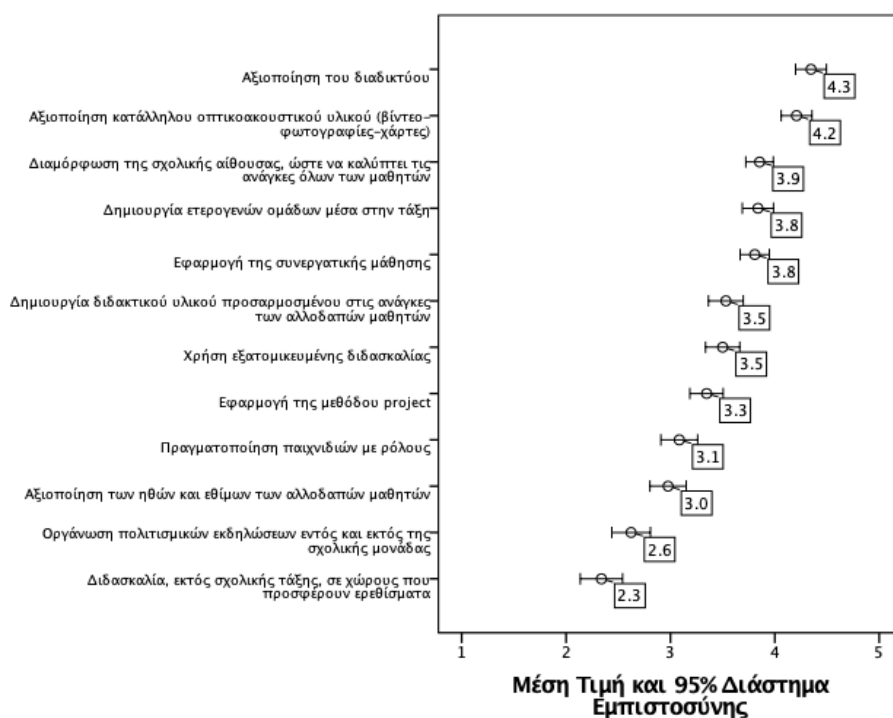
Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι, οι συμμετέχοντες, για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας της τάξης, πιο συχνά κάνουν χρήση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού π.χ. βίντεο, φωτογραφίες, χάρτες (MT=4.2, TA=0.9) και αξιοποιούν το διαδίκτυο (MT=4.3, TA=0.9). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συχνά διαμορφώνουν τη σχολική αίθουσα, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών (MT=3.9, TA=0.8), δημιουργούν ετερογενείς ομάδες στην τάξη (MT=3.8, TA=0.9) και εφαρμόζουν τη συνεργατική μάθηση (MT=3.8, TA=0.8). Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές κάνουν χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας (MT=3.5, TA=0.9), δημιουργούν διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών (MT=3.5, TA=1.0), εφαρμόζουν τη μέθοδο project (MT=3.3, TA=0.9), εφαρμόζουν παιχνίδια ρόλων (MT=3.1, TA=1.0) και αξιοποιούν τα ήθη και έθιμα των αλλοδαπών μαθητών (MT=3.0, TA=1.0). Αντίθετα, λιγότερο δημοφιλείς πρακτικές για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας της τάξης είναι η διδασκαλία, εκτός σχολικής τάξης, σε χώρους που προσφέρουν ερεθίσματα (MT=2.3, TA=1.2) και η οργάνωση πολιτισμικών εκδηλώσεων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας (MT=2.6, TA=1.1).

Πίνακας 9. Περιγραφικά αποτελέσματα για τη συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές και διδακτικές μεθόδους για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης

| | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πολύ συχνά | ΜΤ | ΤΑ |
|--|-------|--------|---------------|-------|------------|-----|-----|
| 14.1 Δημιουργία ετερογενών ομάδων μέσα στην τάξη | 1.5% | 2.3% | 30.0% | 43.1% | 23.1% | 3.8 | 0.9 |
| 14.2 Χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας | 0.0% | 13.1% | 42.3% | 26.2% | 18.5% | 3.5 | 0.9 |
| 14.3 Εφαρμογή της μεθόδου project | 3.1% | 13.1% | 38.5% | 36.9% | 8.5% | 3.3 | 0.9 |
| 14.4 Διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών | 0.8% | 2.3% | 25.4% | 53.8% | 17.7% | 3.9 | 0.8 |
| 14.5 Δημιουργία διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών | 1.5% | 10.0% | 40.8% | 29.2% | 18.5% | 3.5 | 1.0 |
| 14.6 Διδασκαλία, εκτός σχολικής τάξης, σε χώρους που προσφέρουν ερεθίσματα | 24.6% | 41.5% | 16.2% | 10.8% | 6.9% | 2.3 | 1.2 |
| 14.7 Εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης | 0.0% | 5.4% | 27.7% | 47.7% | 19.2% | 3.8 | 0.8 |
| 14.8 Αξιοποίηση των ηθών και εθίμων των αλλοδαπών μαθητών | 3.1% | 30.8% | 42.3% | 13.1% | 10.8% | 3.0 | 1.0 |

| | | | | | | | | |
|-------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|
| 14.9 | Πραγματοποίηση παιχνιδιών με ρόλους | 1.5% | 31.5% | 35.4% | 20.0% | 11.5% | 3.1 | 1.0 |
| 14.10 | Οργάνωση πολιτισμικών εκδηλώσεων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας | 11.5% | 42.3% | 23.8% | 16.9% | 5.4% | 2.6 | 1.1 |
| 14.11 | Αξιοποίηση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο-φωτογραφίες-χάρτες) | 0.8% | 3.1% | 13.8% | 39.2% | 43.1% | 4.2 | 0.9 |
| 14.12 | Αξιοποίηση του διαδικτύου | 0.8% | 3.1% | 10.8% | 31.5% | 53.8% | 4.3 | 0.9 |

Στο Διάγραμμα 15 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις διάφορες πρακτικές και διδακτικές μεθόδους που αφορούν τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης σε φθίνουσα ως προς τη συχνότητα χρήσης σειρά.



Διάγραμμα 15. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τις διάφορες πρακτικές και διδακτικές μεθόδους για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης

5.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους στη διαχείριση τάξεων με μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους στη διαχείριση τάξεων με μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση και τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα.

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό οι γνώσεις και εμπειρίες τους βοηθούν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων (MT=3.5, TA=0.9). Αντίθετα, πιστεύουν ότι σε μέτριο προς ελάχιστο βαθμό οι ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από τις προπτυχιακές τους σπουδές επαρκούν για τη διαχείριση της ετερογένειας των σχολικών τάξεων (MT=2.3, TA=1.0).

Πίνακας 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εν γένει γνώσεις και εμπειρίες τους αλλά και για τις πανεπιστημιακές γνώσεις που αποκτούν σχετικά με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | MT | TA |
|---|---------|----------|--------|-------|-----------|-----|-----|
| A. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εν γένει γνώσεις και εμπειρίες σας σας βοηθούν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων; | 0.8% | 11.5% | 44.6% | 26.9% | 16.2% | 3.5 | 0.9 |
| B. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτούν οι | 19.2% | 50.0% | 20.0% | 3.8% | 6.9% | 2.3 | 1.0 |

εκπαιδευτικοί από τις προπτυχιακές τους σπουδές επαρκούν για τη διαχείριση της ετερογένειας των σχολικών τάξεων;

Στον Πίνακα 11 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διάφορες επιμορφώσεις Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να τους βοηθήσουν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των σχολικών τάξεων. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πολύ σημαντική συμβολή στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των σχολικών τάξεων μπορούν να έχουν οι μεταπτυχιακές σπουδές (MT=4.1, TA=0.7) και η προσωπική μελέτη και έρευνα (MT=4.5, TA=0.5). Αντίθετα, σε μέτριο προς μικρό βαθμό μπορούν να τους βοηθήσουν οι ημερίδες (MT=2.3, TA=0.9) και τα σεμινάρια 300 ωρών (MT=2.8, TA=0.8).

Πίνακας 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των διαφόρων επιμορφώσεων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ | MT | TA |
|----------------------------------|---------|----------|--------|-------|-----------|-----|-----|
| 17.1 Ημερίδες | 18.5% | 44.6% | 26.2% | 8.5% | 2.3% | 2.3 | 0.9 |
| 17.2 Σεμινάρια 300 ωρών | 3.1% | 33.1% | 47.7% | 12.3% | 3.8% | 2.8 | 0.8 |
| 17.3 Μεταπτυχιακές σπουδές | 0.0% | 1.5% | 14.6% | 53.8% | 30.0% | 4.1 | 0.7 |
| 17.4 Προσωπική μελέτη και έρευνα | 0.0% | 0.0% | 2.3% | 46.2% | 51.5% | 4.5 | 0.5 |

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ζήτημα της διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια της σχολικής τάξης του 21^{ου} αιώνα.

Αναφορικά με το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας που αφορούσαν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων έρχονται αντιμέτωποι με τυχόν δυσκολίες, εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν ως τα πιο σημαντικά εμπόδια την απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού (σχολικά εγχειρίδια) για αλλοδαπούς μαθητές και το ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο που να ενισχύουν την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ευρήματα συναφών ερευνών που αναφέρουν ότι η ύπαρξη κατάλληλου διδακτικού υλικού και η υποστήριξη από την πολιτεία μέσω κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων είναι δύο παράγοντες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις υπάρχουσες συνθήκες αναφορικά με την ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη (Gorski, 2010· Nieto, 2004· Smith, 2009). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι ένα ακόμη εμπόδιο που παρατηρείται στις σχολικές τάξεις είναι η απροθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν ενεργά με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης επειδή δεν έχουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές γνώσεις. Η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση αυτών των ομάδων μαθητών έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία ως παράγοντας που δυσχεραίνει την ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη (Blair, 2002).

Ακόμη, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε μεγάλο βαθμό δυσκολεύει τόσο τους μαθητές Αλβανικής καταγωγής όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών αυτών έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου. Το ίδιο υποστήριξαν και για τους μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τους αραβόφωνους μαθητές, τους μαθητές από την Αφρικανική ήπειρο αλλά και τους μαθητές από τις δομές προσφύγων. Επιπλέον, όσον αφορά τους γονείς των Αλβανών μαθητών αλλά και των μαθητών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, το γεγονός ότι οι δουλειές τους δεν τους επιτρέπουν να έχουν συχνή επαφή με το σχολείο, αποτελεί σημαντική δυσκολία. Τέλος, μία δυσκολία που θεωρούν σημαντική οι συμμετέχοντες στην έρευνα και αφορά τους μαθητές από την Αλβανία αλλά και τους μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, είναι το ότι τα παιδιά αυτά δε μιλούν την αγγλική γλώσσα.

Αναφορικά με τις υπόλοιπες εθνοπολιτισμικές ομάδες, δηλαδή τους μαθητές από την Αφρική, τους Αραβόφωνους μαθητές αλλά και τους μαθητές από τις δομές προσφύγων, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν και τους εμποδίζει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συναισθηματική απόσυρσή τους λόγω μη χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι μία κοινή δυσκολία των μαθητών από την Αφρική και των Αραβόφωνων μαθητών, που επηρεάζει την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι το ότι βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ. Από την άλλη πλευρά, για τους μαθητές από τις δομές προσφύγων υποδεικνύουν ως δυσκολία μεγάλης σημασίας το ότι βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την διατύπωση ότι η έλλειψη μιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας, η διαφορετική κουλτούρα των γονέων και των μαθητών και το πιθανό σοκ που έχουν βιώσει δυσχεραίνουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και την εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Benhabib, 2002· Leon-Henry, 2021).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε το ποιες πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν πως οι πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν οι ίδιοι είναι σε μέτριο βαθμό κατάλληλες για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, ενώ ανέφεραν ότι πιο συχνά κάνουν χρήση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο-φωτογραφίες-χάρτες) και του διαδικτύου. Επιπλέον, κάποιες φορές επιλέγουν να διαμορφώνουν τη σχολική αίθουσα, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, δημιουργούν ετερογενείς ομάδες στην τάξη και εφαρμόζουν τη συνεργατική μάθηση. Από τη βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό σε συνδυασμό με τη χρήση συνεργατικών μορφών μάθησης και διαμόρφωσης της τάξης ως προς τις ανάγκες των μαθητών είναι τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης (Civitillo et al., 2019· Gay, 2002· Hajisoteriou et al., 2018· Race, 2011). Επομένως, υπάρχει μια ταύτιση των αποτελεσμάτων της έρευνας με αντίστοιχα δεδομένα.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε το ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκειά τους στη διαχείριση τάξεων με μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό οι εν γένει γνώσεις και εμπειρίες τους (ταξίδια, προσωπική μελέτη, συναναστροφή με άτομα άλλων εθνικοτήτων) βοηθούν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων. Από την άλλη, θεωρούν ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τις προπτυχιακές τους σπουδές δεν επαρκούν για τη διαχείριση της ετερογένειας των σχολικών τάξεων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με παρόμοιες έρευνες που υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της δημιουργίας προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών τα οποία θα ενσωματώνουν στο πρόγραμμα τους τη διαχείριση της ετερογένειας των σχολικών τάξεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούν από αυτά τα προγράμματα σπουδών να είναι πιο

έτοιμοι στα συγκεκριμένα ζητήματα (Aceves & Orosco, 2014· Alismail 2016· Demirel, 2010· Stavenhagen, 2008).

Τέλος, αξιοσημείωτα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι τόσο οι μεταπτυχιακές σπουδές όσο και η προσωπική μελέτη και έρευνα μπορούν να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων. Αντίθετα, σε μικρότερο βαθμό πιστεύουν ότι μπορούν να τους βοηθήσουν στη διαχείριση των τάξεων οι ημερίδες και τα αντίστοιχα σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 300 ωρών.

6.2 Περιορισμοί και προτάσεις προς μελλοντική διερεύνηση

Η παρούσα έρευνα έδωσε σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σύγχρονη σχολική τάξη. Παρόλο ότι τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν μια σημαντική ένδειξη για το υπό διερεύνηση θέμα, τα συμπεράσματα της θα πρέπει να αναλύονται με προσοχή καθώς η έρευνα που πραγματοποιήθηκε χαρακτηρίζεται από αρκετούς περιορισμούς. Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν στο σύνολο τους το μεθοδολογικό πλαίσιο. Αναλυτικότερα, οι περιορισμοί της εργασίας σχετίζονται (1) με το μικρό μέγεθος δείγματος σε σύγκριση με το μέγεθος του πληθυσμού και (2) με την επιλογή του δείγματος της έρευνας με βάση μια δειγματοληψία ευκολίας. Κατά τον Creswell (2011) αυτοί οι δύο περιορισμοί επηρεάζουν την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και κατ' επέκταση το κατά πόσο τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού.

Με βάση αυτούς τους περιορισμούς λοιπόν θα ήταν σημαντικό στο μέλλον να πραγματοποιηθούν έρευνες που να εξαλείφουν αυτούς τους περιορισμούς. Αυτό μπορεί

να συμβεί με την επιλογή ενός δείγματος μεγαλύτερου μεγέθους σε συνδυασμό με χρήση κάποιας τεχνικής δειγματοληψίας πιθανοτήτων (Creswell, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν χρήσιμο και αποτελεσματικό να διεξαχθεί μία παρόμοια έρευνα σε περισσότερες περιοχές της Ελλάδας που είναι εγκατεστημένοι μετανάστες και πρόσφυγες και να έχει μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος.

Επίσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ανάλογες έρευνες που να μελετούν το ζήτημα της διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των σχολείων από την πλευρά των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια ακόμη έρευνα που θα μπορούσε να συμβάλλει σημαντικά στο ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας θα ήταν αυτή που θα μελετούσε τις απόψεις των παιδιών που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Πιο στοχευμένα τις απόψεις των μαθητών αυτών ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι κατά την μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο.

Τέλος, η παρούσα έρευνα ανέδειξε αρκετά θέματα και ελλείψεις που θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθούν σε μελλοντικές έρευνες, ώστε να μπορέσει το ζήτημα της διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας να αντιμετωπιστεί πιο αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6(1).
- Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Κείμενο Εργασίας Νο 84/2017, ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Ανδρουλιδάκη, Κ. (2019). Διαπολιτισμική επικοινωνία στα πλαίσια του σχολείου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 89-100.
- Αραβανής, Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός-βία και πρόσφυγες. Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας – ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Ίων.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2008). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο: Επιμορφωτικός Οδηγός, Ετερότητα στη σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των*

- Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων (σσ. 23-37). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 362-372.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιάννη Δ., & Οικονομίδης Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117–144.
<https://doi.org/10.12681/hjre.8838>
- Μαντέλη, Α. & Νικολάου, Γ. (2014). Η Εθνοπολιτισμική ετερότητα ως γενεσιουργός αιτία του σχολικού εκφοβισμού. Στα Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρόν και Προοπτικές». Ιωάννινα.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μπατσαλιά, Φ., & Σελλά, Ε. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*. 5, 30-41.

- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μία πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νικολάου, Γ. (2003). Γνώσεις, αξίες, δεξιότητες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα, Μάρτιος, 2003.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ., & Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Ε. Τζελέπη – Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, τόμος Β' (σσ. 292-316). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)-Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 55- 65). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Πέτρου, Α. (2019). Εργασία στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος στις Επιστήμες της Αγωγής για τη θεματική ενότητα: Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. ΕΑΠ.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέντζη, Α. (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Development of strategic

action plans, by school leadership, for the inclusion of refugee children in Greek schools. 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 48-55.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: από το υπερεθνικό στο σχολικό επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Χυστούνα, Β. (2014, Απρίλιος). *Τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας στα παιδιά μεταναστών/στριών. Εμπειρία του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών/τριών «Μητέρα Τερέζα»*. Ανακοίνωση στα Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Document No. IC-2). University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center.

Alismail, H.A. (2016). Multicultural education: The teacher's perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. Στο J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Επιμ.). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th Ed.) (σσ. 3-31). USA: John Wiley.

- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Instructional environment and teacher competences in the context of multiculturalism. *Education and Science*, 34(152), 30-43.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Brant, P. (2005). History of the Persian Empire 550-330 BCE. Στο J. Curtis & N. Tallis (Επιμ.). *Forgotten Empire: the world of ancient Persia* (σσ. 12–17). Berkeley: University of California Press.
- Brigg, M. (2008). *The New Politics of Conflict Resolution*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Canatan, K. (2009). Multiculturalism in European societies: A sociological approach. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-96.
- Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 1-19.
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351.
- Copur-Gencturk, Y., Cimpian, J. R., Lubienski, S. T., & Thacker, I. (2020). Teachers' Bias Against the Mathematical Ability of Female, Black, and Hispanic Students. *Educational Researcher*, 49(1), 30-43.

- Cummins, J. (2016). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468.
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Demirel, Ö. (2010), Improving Teacher Training Through Teacher Competences in Turkey. *Quality Education for All Through Improving Teacher Training*, UNESCO, Sofia, Paradigma Pub, 109-110.
- Dervin, F. (2014). International pre-service teachers' perceptions of experienced teachers' intercultural (in)competence in Finland. *Educational Practice and Theory*, 36(2), 5-25.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. Στο H. Callan (Επιμ.). *The International Encyclopedia of Anthropology*. John Wiley & Sons Ltd.
- Dryden-Peteron, S. (2015) *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Migration Policy Institute.
- Fungchomchoei, S., & Kardkarnklai, U. M. (2016). Exploring the Intercultural Competence of Thai Secondary Education Teachers and its Implications in English Language Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 236, 240-247.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- 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.

- Gorski, P. C. (2006). Complicity with Conservatism: The De-politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17 (2), 163–177.
- Gorski, P.C. (2010). The challenge of defining multicultural education. *Critical Multicultural Pavilion*. <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>.
- Groenewald, E. (2018). *Narratiewe identiteitsvorming: Onderhandel en navigering deur studente aan 'n universiteit*. Doctoral dissertation, University of the Free State, South Africa.
- Groves, R., Fowler Jr, F., Couper, M., Lepkowski, J., Singer, E. & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. Wiley.
- Gutiérrez Esteban, P., Alonso Díaz, L., Smyrnova-Trybulska, E., Capay, M., Ogrodzka-Mazur, E., Pinto, P. J. G., & Yakovleva, O. (2015). Intercultural and digital competence in teacher training from an international perspective: Poland, Portugal, Slovakia, Spain and Russia. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 145-157.
- Habib, Z. (2018). International Mindedness and Intercultural Competence: Perceptions of Pakistani Higher Education Faculty. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 60.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15-33.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (2008). *Sociology Themes and Perspectives* (7th ed.). London: Harper Collins Publishers Limited.
- Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 637-654.

- Harro, B. (2010b). The cycle of liberation. Στο M. Adams, W. Blumenfeld, R. Castanedo, H. Hackman & X. Zúniga (Επιμ.). *Readings in diversity and social justice* (σσ. 463-469). New York: Routledge.
- Josefová, A. (2014). The cultural diversity as a phenomenon of the multicultural society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 1019-1021.
- Kaarbo, J., & Lee Ray, J. (2011). *Global Politics* (10th ed.). Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Leon-Henry, D. (2021). 8 Strategies for teaching intercultural communication through film. Reflective teaching journal. Ανακτήθηκε από: <https://reflectiveteachingjournal.com/strategies-teaching-intercultural-communication-film/>.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Mpisi, A., Groenewald, E., & Barnett, E. (2020). Experiencing ‘otherness’: Teacher educators’ journey with first year pre-service teachers. *Issues in Educational Research*, 30(2), 573-592.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Race, R. (2011). *Multiculturalism and education*. London: Continuum International.
- Ryan, J., & Hellmundt, S. (2003). Excellence through diversity: Internationalisation of curriculum and pedagogy, *paper presented at the 17th IDP international education conference*, Oct.
- Schlein, C. (2018). *(Un)Learning to Teach Through Intercultural Professional Development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 134(3), 52-59.
- Sirin, S. & Roger-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian Refugee Children*. Migration Policy Institute.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086–1101.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to multicultural education in pre-service teacher education: philosophical frameworks and models for Teaching. *Multicultural Education*.
- Stavenhagen, R. (2008) Building Intercultural Citizenship through Education: a human rights approach. *European Journal of Education*, 43(2), 177.
- Tatum, B. (2013). The complexity of identity: “Who am I?” Στο M. Adams, W. J. Blumenfeld, D. C. J. Catalano, H. W. Hackman, L. E. Hopkins, B. Love, M. L. Peters, D. Schlasko & X. Zuniga (Επιμ.). *Readings for diversity and social justice*. 3rd Edition. New York: Routledge.
- Vadim, J. (2010). *The Social History of Achaemenid Phoenicia: Being a Phoenician, Negotiating Empires*. London: BibleWorld.
- Waters, M. W. (2014). *Ancient Persia: a concise history of the Achaemenid Empire, 550-330 BCE*. New York: Cambridge University Press.
- Xu, K. (2013). Theorizing Difference in Intercultural Communication: A Critical Dialogic Perspective. *Communication Monographs*, 80(3), 379-397.

Παράρτημα

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα “Επιστήμες της Αγωγής” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας η οποία μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στη σύγχρονη σχολική τάξη.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική και εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Θα ήθελα επίσης να σας διαβεβαιώσω ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ελάχιστος.

Σας παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια και, πριν την επιστροφή του ερωτηματολογίου, βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ θερμά, εκ των προτέρων, για τη συνεργασία σας!

Πέτρου Αλεξάνδρα,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. Ατομικά στοιχεία

Παρακαλώ απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις σημειώνοντας ένα ✓ στο τετραγωνάκι που σας εκφράζει.

1. Φύλο: Άνδρας ☐
Γυναίκα ☐
2. Ηλικία: έως 30 ετών ☐
31- 40 ετών ☐
41- 50 ετών ☐
51- 60 ετών ☐
Άνω των 60 ☐
3. Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ ☐
Μεταπτυχιακό ☐
Διδακτορικό ☐
Άλλο: _____
4. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας: 0 – 5 ☐
6 – 10 ☐
11 – 20 ☐
21 – 30 ☐
31 και άνω ☐
5. Ειδικότητα: Νηπιαγωγός ☐
Δάσκαλος/α ☐

6. Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η ☐

Αναπληρωτής/τρια ☐

7. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι ☐

Όχι ☐

8. Αν ναι, παρακαλώ αναφέρετε το είδος (μεταπτυχιακό, σεμινάριο, ημερίδες κτλ).

.....
.....

9. Εργάζεστε: Α. σε μικτές τάξεις ☐

Β. σε τάξεις υποδοχής ΖΕΠ ☐

Γ. σε δομές προσφύγων ☐

Δ. σε διαπολιτισμικό σχολείο ☐

10. Πόσα χρόνια έχετε εργαστεί στην παραπάνω δομή;

.....

Β. Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός λόγω της εθνοπολιτισμικής ετερότητας

11. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω εμπόδια δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά με τους μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης; Σημειώστε ένα ✓ στο κελί που σας εκφράζει χρησιμοποιώντας την κλίμακα:

1= καθόλου, 2= σε μικρό βαθμό, 3= ούτε/ούτε, 4= σε μεγάλο βαθμό, 5= πάρα πολύ

| | 1=καθόλου | 2=σε μικρό βαθμό | 3=Ούτε/ούτε | 4=σε μεγάλο βαθμό | 5=πάρα πολύ |
|---|-----------|------------------|-------------|-------------------|-------------|
| 11.1 Συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης επειδή δεν έχουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές γνώσεις | | | | | |
| 11.2 Συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά με μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης λόγω στερεοτύπων που έχουν έναντι αυτών των ομάδων | | | | | |
| 11.3 Συχνά όταν οι τάξεις είναι μικτές υπάρχει ανομοιογένεια μαθητών (ηλικιακή και μορφωτική) η οποία είναι μη διαχειρίσιμη | | | | | |
| 11.4 Τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ακατάλληλα | | | | | |
| 11.5 Η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού (σχολικά εγχειρίδια) για αλλοδαπούς μαθητές | | | | | |

Γ. Επιμέρους εθνοπολιτισμικές ομάδες και εμπόδια στη σχολική συμμετοχή

12. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το καθένα από τα παρακάτω εμπόδια δυσκολεύει τις επιμέρους εθνοπολιτισμικές ομάδες να εμπλακούν ενεργά με το σχολείο; Βάλτε το αντίστοιχο νούμερο σε κάθε κελί για όλα τα εμπόδια και για όλες τις ομάδες λαμβάνοντας υπόψη την παρακάτω κωδικοποίηση:

1=σε μικρό βαθμό

2=ούτε/ούτε

3=σε μεγάλο βαθμό

| | Μαθητές Αλβανικής καταγωγής | Μαθητές προερχόμενοι από τις χώρες της πρώην Σοβ. Ένωσης | Αραβόφωνοι μαθητές | Μαθητές από τις δομές προσφύγων | Μαθητές προερχόμενοι από την Αφρικανική Ήπειρο |
|---|-----------------------------------|---|-----------------------|------------------------------------|---|
| 12.1 Συναισθηματική απόσυρση λόγω μη χρήσης της ελληνικής | | | | | |
| 12.2 Δυσκολία γραφής της ελληνικής | | | | | |
| 12.3 Ανυπαρξία πρότερης σχέσης με το σχολείο | | | | | |
| 12.4 Συγκρούσεις μεταξύ εθνοπολιτισμικών ομάδων | | | | | |
| 12.5 Δεν επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα | | | | | |
| 12.6 Δεν θέλουν να μάθουν Ελληνικά | | | | | |
| 12.7 Δεν μιλούν την αγγλική γλώσσα | | | | | |
| 12.8 Βιώνουν έντονο πολιτισμικό σοκ | | | | | |
| 12.9 Βιώνουν μετατραυματικό στρες από την εμπειρία του πολέμου και της προσφυγιάς | | | | | |
| 12.10 Έχουν επιφυλάξεις απέναντι στο σχολείο | | | | | |
| 12.11 Είναι αγεφύρωτες οι πολιτισμικές διαφορές | | | | | |
| 12.12 Είναι αγεφύρωτες οι διαφορές λόγω θρησκείας | | | | | |
| 12.13 Οι γονείς τους έχουν άγνοια για τη λειτουργία του σχολείου | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 12.14 Οι δουλειές των γονέων τους δεν τους επιτρέπουν συχνή επαφή με το σχολείο | | | | | |
| 12.15 Όταν έρχονται οι γονείς τους στο σχολείο, είναι επιθετικοί | | | | | |

Δ. Πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας της τάξης από τους εκπαιδευτικούς

(Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει χρησιμοποιώντας την κλίμακα: 1 = Καθόλου, 2 = Ελάχιστα, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ)

13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρακτικές και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζετε είναι οι κατάλληλες για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας;

1 2 3 4 5

14. Για κάθε πρόταση που ακολουθεί σημειώστε δίπλα στο κουτάκι πόσο συχνά εφαρμόζετε την πρακτική, χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα:

1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά, 5 = Πολύ συχνά

| | |
|--|--|
| 14.1 Δημιουργία ετερογενών ομάδων μέσα στην τάξη | |
| 14.2 Χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας | |
| 14.3 Εφαρμογή της μεθόδου project | |
| 14.4 Διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών | |
| 14.5 Δημιουργία διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών | |
| 14.6 Διδασκαλία, εκτός σχολικής τάξης, σε χώρους που προσφέρουν ερεθίσματα | |
| 14.7 Εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης | |
| 14.8 Αξιοποίηση των ηθών και εθίμων των αλλοδαπών μαθητών | |
| 14.9 Πραγματοποίηση παιχνιδιών με ρόλους | |
| 14.10 Οργάνωση πολιτισμικών εκδηλώσεων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας | |
| 14.11 Αξιοποίηση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο-φωτογραφίες-χάρτες) | |
| 14.12 Αξιοποίηση του διαδικτύου | |

Ε.Απόψεις σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας

(Παρακαλώ κυκλώστε την απάντησή σας, χρησιμοποιώντας την εξής κλίμακα: 1= Καθόλου, 2 = Ελάχιστα, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ)

15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εν γένει γνώσεις και εμπειρίες σας (προσωπική μελέτη, ταξίδια, συναναστροφή με άτομα άλλων εθνικοτήτων) σας βοηθούν στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των τάξεων;

1 2 3 4 5

16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από τις προπτυχιακές τους σπουδές επαρκούν για τη διαχείριση της ετερογένειας των σχολικών τάξεων;

1 2 3 4 5

17. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω επιμορφώσεις Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βοηθούν τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των σχολικών τάξεων;

(Παρακαλώ σημειώστε δίπλα από κάθε πρόταση το βαθμό που πιστεύετε με βάση την κλίμακα: 1 = Καθόλου, 2 = Ελάχιστα, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ)

| | |
|----------------------------------|--|
| 17.1 Ημερίδες | |
| 17.2 Σεμινάρια 300 ωρών | |
| 17.3 Μεταπτυχιακές σπουδές | |
| 17.4 Προσωπική μελέτη και έρευνα | |

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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