ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

Διαπολιτισμική Διάσταση εκπαιδευτικού υλικού: απόψεις των εκπαιδευτικών και προτάσεις προς εφαρμογή

Κούκουλα Ευφημία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαλιγκούδη Χριστίνα

Αύγουστος 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/ησυγγραφέας/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 του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Ησυγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Διαπολιτισμική Διάσταση εκπαιδευτικού υλικού: απόψεις των εκπαιδευτικών και προτάσεις προς εφαρμογή

Κούκουλα Ευφημία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Μαλιγκούδη Χριστίνα

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Πουλογιαννοπούλου Παρασκευή

Αύγουστος 2020

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία προσπάθησε να σκιαγραφήσει την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί σήμερα στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικά στο πλαίσιο του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, μέσα αφενός από έρευνα πεδίου σε δασκάλους και δασκάλες που εργάζονται σήμερα και αφετέρου, μέσα από την σύνδεση αυτής της έρευνας με τις βιβλιογραφικές αναφορές στο θέμα. Σε γενικές γραμμές, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες του δείγματος είναι ενημερωμένοι σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς εξάλλου, πάνω από τα μισά άτομα έχουν ήδη παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης πάνω στο θέμα και, διακατέχονται από σύγχρονες απόψεις σχετικά με την διαπολιτισμικότητα και την ανάγκη εγκόλπωσης των παιδιών των μη γηγενών στο ελληνικό σχολείο. Αναφορικά με την διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων και εν γένει, του εκπαιδευτικού υλικού των ελληνικών σχολείων και τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ανεπαρκή τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά μέσα, αλλά και τις παρεμβάσεις του υπουργείου παιδείας που αναφέρονται σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης με βιβλία από την χώρα προέλευσης των μη γηγενών μαθητών, η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη, η ύπαρξη ειδικών εγχειρίδιων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας, είναι μερικές μόνο από τις ιδέες, οι οποίες θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από τους υπεύθυνους, ώστε να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση.

Abstract

The present dissertation attempted to outline the current situation in the field of intercultural education and especially in the context of existing educational material, through field research on teachers working today and on the other hand, through the connection of this research with the existing literature on the subject. In general, the teachers in the sample are informed about intercultural education, as more than half of them have already attended training seminars on the subject and are of modern opinion about interculturalism and the need to integrate non-native children in the Greek school. Regarding the intercultural dimension of school textbooks and in general, the educational material of Greek schools and the views of the teachers of the sample, it should be noted that in general, the teachers of the sample consider the existing educational means and the interventions of the Ministry of Education on intercultural issues insufficient. The enrichment of the school library with books from the country of origin of the non-native students, the teaching of customs and habits of different cultures in the classroom, the existence of special textbooks on the subject of interculturalism, are just some of the ideas that could be adopted by those responsible, in order to improve the existing situation.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 14

1. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο περιβάλλον..... 16

1.1. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης και η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση 16

1.2. Η έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... 20

1.3. Στρατηγικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 25

2. Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων 31

2.1. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η σημασία των σχολικών εγχειριδίων 31

2.2. Θεωρίες για την σημασία των σχολικών εγχειριδίων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση 36

2.2.1 Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία 37

2.2.2. Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram (1997). 38

2.3. Ανάλυση του πολιτιστικού περιεχομένου σε σχολικά εγχειρίδια 40

2.4. Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων ως εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... 43

2.5. Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα 47

3. Μεθοδολογία έρευνας 49

3.1. Σκοπός, στόχοι και επιλογή μεθόδου ανάλυσης..... 49

3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα..... 49

3.3. Το ερωτηματολόγιο και το δείγμα της έρευνας..... 50

3.4. Στατιστικές μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων..... 51

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας..... 53

4.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος 53

4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση..... 59

4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό 70

4.4. Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων..... 90

4.4.1. Η επίδραση του φύλου..... 90

4.4.2. Η επίδραση της θέσης..... 91

4.4.3. Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας..... 92

4.4.4. Η επίδραση των σπουδών 100

Συζήτηση αποτελεσμάτων – συμπεράσματα- περιορισμοί- προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....103

Βιβλιογραφία 108

ΠαράρτημαΑ.....117

Παράρτημα Β.....122

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου 51
Πίνακας 2. Φύλο 53
Πίνακας 3. Θέση 54
Πίνακας 4. Ηλικία 55
Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας 56
Πίνακας 6. Εκπαίδευση 57
Πίνακας 7. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας 58
Πίνακας 8. Την υποχρέωση για την εκπαίδευση των δίγλωσσων, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί 59
Πίνακας 9. Οι δίγλωσσοι, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία 61
Πίνακας 10. Οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς 62
Πίνακας 11. Η βιβλιοθήκη της τάξης θα έπρεπε να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη 63
Πίνακας 12. Τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών 64
Πίνακας 13. Πιστεύετε ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα; 66
Πίνακας 14. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; 67
Πίνακας 15. Τα ελληνικά θα πρέπει να διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος .. 68
Πίνακας 16. Θα πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη 69
Πίνακας 17. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας; 71

Πίνακας 18. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν στους δασκάλους καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;..... 72
Πίνακας 19. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά εγχειρίδια για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;..... 73
Πίνακας 20. Οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς;..... 74
Πίνακας 21. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είναι αναλυτικότερες;..... 76
Πίνακας 22. Μπορείτε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση που ανήκει η σχολική μονάδα για να λύσετε απορίες και προβλήματα σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας;..... 77
Πίνακας 23. Αν ναι, θεωρείτε επαρκή την κάλυψη που προσφέρει;..... 78
Πίνακας 24. Θεωρείτε ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει επαρκείς τίτλους βιβλίων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;..... 79
Πίνακας 25. Θεωρείτε ότι πρέπει να εμπλουτιστεί το υλικό της;..... 80
Πίνακας 26. Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε βίντεο, εικόνες και άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό για να βοηθήσετε τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... 81
Πίνακας 27. Θεωρείτε ότι το υλικό αυτό είναι επαρκές..... 83
Πίνακας 28. Θεωρείτε ότι θα χρειάζονταν περισσότερη προσοχή στο θέμα της διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο;..... 84
Πίνακας 29. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχαν οι σχολικές μονάδες περισσότερους πόρους να απορροφηθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;..... 85
Πίνακας 30. Θεωρείτε ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ικανά καταρτισμένο στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;..... 86
Πίνακας 31. Πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα..... 88
Πίνακας 32. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου..... 90
Πίνακας 33. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης..... 91
Πίνακας 34. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας..... 93
Πίνακας 35. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας ΙΙ..... 94
Πίνακας 36. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας ΙΙΙ..... 95
Πίνακας 37. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας IV..... 96
Πίνακας 38. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας V..... 97
Πίνακας 39. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VI..... 98

Πίνακας 40. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VII..... 99

Πίνακας 41. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών.....100

Πίνακας 42. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών ΙΙ 101

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Φύλο 54
Διάγραμμα 2. Θέση 55
Διάγραμμα 3. Ηλικία 56
Διάγραμμα 4. Έτη υπηρεσίας 57
Διάγραμμα 5. Εκπαίδευση 58
Διάγραμμα 6. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας 59
Διάγραμμα 7. Την υποχρέωση για την εκπαίδευση των δίγλωσσων, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί 60
Διάγραμμα 8. Οι δίγλωσσοι, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία..... 61
Διάγραμμα 9. Οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς 63
Διάγραμμα 10. Η βιβλιοθήκη της τάξης θα έπρεπε να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη..... 64
Διάγραμμα 11. Τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών 65
Διάγραμμα 12. Πιστεύετε ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα; 66
Διάγραμμα 13. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; 68
Διάγραμμα 14. Τα ελληνικά θα πρέπει να διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος .. 69
Διάγραμμα 15. Θα πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη 70
Διάγραμμα 16. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας; 71

Διάγραμμα 17. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν στους δασκάλους καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;..... 73
Διάγραμμα 18. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά εγχειρίδια για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;..... 74
Διάγραμμα 19. Οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς;..... 75
Διάγραμμα 20. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είναι αναλυτικότερες;..... 76
Διάγραμμα 21. Μπορείτε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση που ανήκει η σχολική μονάδα για να λύσετε απορίες και προβλήματα σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας;..... 77
Διάγραμμα 22. Αν ναι, θεωρείτε επαρκή την κάλυψη που προσφέρει;..... 78
Διάγραμμα 23. Θεωρείτε ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει επαρκείς τίτλους βιβλίων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;..... 80
Διάγραμμα 24. Θεωρείτε ότι πρέπει να εμπλουτιστεί το υλικό της;..... 81
Διάγραμμα 25. Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε βίντεο, εικόνες και άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό για να βοηθήσετε τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... 82
Διάγραμμα 26. Θεωρείτε ότι το υλικό αυτό είναι επαρκές..... 83
Διάγραμμα 27. Θεωρείτε ότι θα χρειάζονταν περισσότερη προσοχή στο θέμα της διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο;..... 84
Διάγραμμα 28. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχαν οι σχολικές μονάδες περισσότερους πόρους να απορροφηθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;..... 86
Διάγραμμα 29. Θεωρείτε ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ικανά καταρτισμένο στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;..... 87
Διάγραμμα 30. Πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα..... 89
Διάγραμμα 31. Πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα II..... 89
Διάγραμμα 32. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης..... 92
Διάγραμμα 33. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας..... 93
Διάγραμμα 34. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας II..... 94
Διάγραμμα 35. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας III..... 95
Διάγραμμα 36. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας IV..... 96
Διάγραμμα 37. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας V..... 97

Διάγραμμα 38. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VI..... 98
Διάγραμμα 39. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VII 99
Διάγραμμα 40. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών.....101
Διάγραμμα 41. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών II 102

Εισαγωγή

Στην σημερινή πραγματικότητα, τα σχολεία αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερες προκλήσεις με καθήκοντα που προκύπτουν από τις ανάγκες της συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα διαφοροποιημένα πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα καθορίζουν μια σειρά φαινομένων που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και συμβάλλουν στην εμφάνιση πολιτιστικών, φυλετικών και εθνοτικών συγκρούσεων. Ο πολιτισμός και η εκπαίδευση μπορούν να καθορίσουν την κατεύθυνση για την εκμάθηση και την κατανόηση του άλλου και για τη δημιουργία αρχών συνύπαρξης που βασίζονται στην ανοχή και τον σεβασμό για τον συνάνθρωπο (Faasetal., 2013).

Η εκπαίδευση της νέας γενιάς και η προετοιμασία των μελών της για μια ζωή σε μια πολιτισμικά διαφοροποιημένη κοινωνία συνεπάγεται την ανάγκη εφοδιασμού των εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες δεξιότητες. Στα τέλη του 20ου και στις αρχές του 21ου αιώνα, έγινε απαραίτητο να επεκταθεί το πεδίο της ακαδημαϊκής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ώστε να προετοιμαστούν για νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις (Faasetal., 2013).

Εξάλλου, καθώς τα τελευταία τουλάχιστον τριάντα χρόνια η Ελλάδα έχει αποτελέσει πόλο έλξης αρκετών ατόμων, των οποίων η καταγωγή δεν είναι από την χώρα (οικονομικοί μετανάστες από βαλκανικές χώρες και από χώρες της μέσης Ανατολής και της Αφρικής) και με δεδομένο το γεγονός ότι τα παιδιά των ανθρώπων αυτών φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν αρχικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικά. Το θέμα, εξάλλου, αυτό αποτελεί στην ουσία και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επιπλέον, καθώς το βασικό αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όχι τόσο γενικά για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά ειδικότερα για την συμβολή των σχολικών εγχειριδίων σε αυτήν, το δεύτερο

ερευνητικό ερώτημα διερευνά αυτές ακριβώς τις απόψεις. Εξάλλου, η σημασία των σχολικών εγχειριδίων στην τόνωση και την υπογράμμιση της διάστασης της διαπολιτισμικότητας αποτελεί ένα θέμα, το οποίο αναλύεται διεξοδικά στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί η γενικότερη άποψη, σύμφωνα με την οποία,το σχολικό βιβλίο, εκτός από τις σαφείς διαδικασίες της μεταφοράς γνώσεων που πρέπει να εξυπηρετεί, αποτελεί σε κάθε περίπτωση και ένα μέσο, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να καλλιεργήσει συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις έναντι άλλων και να μεταβιβάσει κοινωνικές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς(Ξωχέλλη, 2007).

Τέλος, για την σημασία της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων υπάρχει πλήθος ερευνών που υπογραμμίζουν την σημασία τους ειδικά στις κοινωνικές επιστήμες και τις έρευνες γνώμης, όπως η παρούσα (π.χ.Koch, 2016;Hughesetal., 2016).

Έτσι, καταλήγοντας, ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την διαπολιτισμικότητα του εκπαιδευτικού υλικού, στο πλαίσιο των μεγάλων αλλαγών που συνέβησαν στην ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια.

Σχετικά με την μεθοδολογία με την οποία επιλέχτηκε να ακολουθηθεί στην ερευνητική αυτή προσπάθεια, αρχικά σημειώνεται ότι επιλέχτηκε η ποσοτική μέθοδος και η χρήση ενός ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνθηκαν σε 117 άτομα, τα οποία επιλέχτηκαν με την μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας και τα οποία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω του googledrive.

Η διάρθρωση, τέλος, της εργασίας είναι η εξής. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται κριτικά η σχετική βιβλιογραφία και οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικά, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο, το θέμα εξειδικεύεται στην διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η ερευνητική προσπάθεια της γράφουσας, τα αναλυτικά αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο.

1. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο περιβάλλον

1.1. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης και η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην σημερινή πραγματικότητα, η πολυμορφία και η πολυπολιτισμικότητα αποκτούν παγκόσμιο νόημα ως αποτέλεσμα των δυνατοτήτων που δημιουργούνται από τις πολιτικές σχέσεις, τις οικονομικές συνθήκες και, σε μεγάλο βαθμό, την μεταβολή των πολιτικών συστημάτων σε πολλές χώρες, τα οποία συμβάλλουν στη μετανάστευση ανθρώπων από πατρίδα τους σε λιγότερο οικεία ή εντελώς καινούρια μέρη. Η παγκόσμια έκταση της πολυπολιτισμικότητας συνδέεται επίσης με το φαινόμενο της μετανάστευσης που προκαλείται από εθνοτικές συγκρούσεις και άλλες απειλές ή κοινωνικά προβλήματα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο, σχετίζεται με το πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ότι είναι τόσο κοινωνικό, όσο και πολιτισμικό φαινόμενο και επηρεάζει τη διαδικασία ανάδυσης νέων μοντέλων συνύπαρξης και συμπεριφοράς ανθρώπων στην Ευρώπη καθώς και σε άλλα μέρη του κόσμου.

Η πολυπολιτισμικότητα ερμηνεύεται ως η παρουσία δύο ή περισσότερων ομάδων που χαρακτηρίζονται από σχετικά διαφορετικά πολιτιστικά (μερικές φορές επίσης και φυλετικά) διακριτικά χαρακτηριστικά (Golka, 2012), σε μια τοπική περιοχή, περιφέρεια, χώρα ή εντός μιας κοινότητας. Σύμφωνα με τη Golka (2012), η εμφάνιση, η γλώσσα, η θρησκεία και το σύστημα αξιών είναι αυτά που ξεχωρίζουν τις μειονότητες από τους εκπροσώπους της πλειοψηφίας, μεταξύ των οποίων αποφάσισαν οι πρώτοι να εγκατασταθούν. Αυτές οι ιδιότητες, αντιληπτές ως «διαφορετικότητα», μπορεί να προκαλέσουν διάφορα αρνητικά συναισθήματα ή ανεπιθύμητες αντιδράσεις. Για να είναι δυνατή η συνύπαρξη χωρίς συγκρούσεις σε

έναν κοινόχρηστο χώρο, είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους αυτόχθονες, όσο και για τις διαφορετικές μειονότητες, να μάθουν και να αποδεχτούν τη νέα κατάσταση με τα άτομα που έρχονται από διαφορετικά εθνικά υπόβαθρα.

Ο Nikitorowicz (2007) απαρίθμησε τον εσωτερικό πλουραλισμό, την αμοιβαία συνειδητοποίηση της θετικής αντίληψης για άλλους πολιτισμούς και τον σεβασμό για τις «αυτόχθονες αξίες» ως τις ιδιότητες της πολυπολιτισμικότητας. Επιπλέον, ο Nikitorowicz (2007) συμπλήρωσε αυτήν την κατηγορία με τον παράγοντα της δραστηριότητας και επεσήμανε τη δυνατότητα να υπάρχει αμοιβαία κοινωνική διείσδυση, προσωπικές επαφές, μια δυναμική συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης καθώς και μόνιμες σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων (2009).

Ο Sadowski (1999) ισχυρίστηκε ότι η πολυπολιτισμικότητα απαιτεί την εφαρμογή μιας πολιτικής από την κεντρική διακυβέρνηση ή την τοπική αυτοδιοίκηση και ότι οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών πρέπει να ρυθμίζονται θεσμικά σύμφωνα με τους κανόνες της δημοκρατίας. Σύμφωνα με αυτόν τον ερευνητή, η πολυπολιτισμικότητα πρέπει να νοηθεί ως θεσμοποιημένη, σύμφωνα με τους κανόνες της δημοκρατίας, τους κανόνες συνύπαρξης εντός μιας χώρας μεταξύ ατόμων και κοινοτήτων και άλλων συλλογικών μορφών που χαρακτηρίζονται από μια κοινωνικά διαμορφωμένη πολιτιστική ταυτότητα. Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, καθίσταται σημαντική η ανάγκη να υπάρχει μια παρόμοια κατανόηση των εννοιών που αποδίδονται στις αξίες της κοινωνίας.

Ο Huntington (1998) όταν μελέτησε το θέμα των διαφορετικών πολιτισμών, δήλωσε ότι η ασφάλεια του κόσμου απαιτεί την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας σε παγκόσμια κλίμακα. Τόνισε επίσης τη σημασία της ηθικής ως αξίας και ενώ την θεώρησε απόλυτη, δέχτηκε την αλήθεια και τη δικαιοσύνη ως το ηθικό ελάχιστο για όλες τις κοινωνίες που συνυπάρχουν σε μια κοινότητα. Η προαναφερθείσα εργασία παρουσιάστηκε με βάση την ερμηνεία της έννοιας του πολιτισμού σε έναν πολιτισμένο κόσμο, όπως προτάθηκε από τους Walzer (1994) και Wilson (1993). Η ζωή ατόμων από διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο σε μια κοινότητα στην οποία η πλειοψηφία έχει διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επιβαρύνεται με πολλά προβλήματα, όπως ο σεβασμός των δικαιωμάτων τους, η άσκηση των θρησκευτικών τους καθηκόντων και η καλλιέργεια των παραδόσεών τους.

Υπάρχει επίσης ένα δίλημμα μεταξύ της διατήρησης της ταυτότητας και του πολιτισμού και της ανάγκης για ανάμειξη στον πολιτιστικό περιβάλλον της προηγουμένως ξένης κοινωνίας (Nikitorowicz, 2009). Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, οι αμοιβαίες διαπροσωπικές επαφές, η οικοδόμηση σχέσεων, η επικοινωνία, η μάθηση του ενός για την ανάγκη του άλλου και η επίτευξη συμφωνιών πραγματοποιούνται κυρίως στο πολιτιστικό επίπεδο. Ο ορισμός της έννοιας του πολιτισμού διαφέρει ανάλογα. Ο Szczepański (1970), αναφερόμενος στην έννοια του πολιτισμού όπως διατυπώθηκε με βάση τη φιλοσοφία της ιστορίας, τον όρισε ως ένα σύνολο αξιών που δημιουργήθηκαν από τον άνθρωπο.

Με την ευρύτερη έννοια, που διατυπώθηκε με βάση την κοινωνιολογία και την πολιτιστική ανθρωπολογία, ο Szczepański ερμήνευσε τον πολιτισμό ως οτιδήποτε δεν δημιουργήθηκε αυθόρμητα από τη φύση αλλά μέσω της δραστηριότητας των ανθρώπων και της εκούσιας σκέψης, ως αποτέλεσμα της εργασίας του ανθρώπου. Με τη λειτουργική του έννοια, η έννοια του πολιτισμού ερμηνεύτηκε από τον Gajda (2002), ο οποίος απέδωσε στον πολιτισμό, μεταξύ άλλων, μια διαπροσωπική λειτουργία που σχετίζεται με τη δημοτικότητα του πολιτισμού από τα άτομα μέσω άμεσων επαφών και αλληλεπιδράσεων και στο ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης με τη σημασία τους που παρουσιάζεται στο πλαίσιο της συνεχούς πολιτιστικής βελτίωσης της ανθρωπότητας και του εξανθρωπισμού του κόσμου, ο οποίος, με τη σειρά του, συμβάλλει στην επίτευξη συμφωνίας μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Σήμερα, η ανάπτυξη του πολιτισμού και οι αλλαγές, καθώς και ένας αριθμός άλλων παραγόντων, διαμορφώνουν την πολυπολιτισμικότητα ως παγκόσμιο φαινόμενο και διαδικασία. Η πολιτιστική πολυμορφία των εθνικών και άλλων ομάδων θέτει έναν πολυπολιτισμικό τόνο στις κοινωνίες.-Η πολιτιστική κοινωνία αναφέρεται σε κοινωνικές δομές που αποτελούνται από άτομα και ομάδες που ανήκουν σε δύο ή περισσότερα πολιτιστικά περιβάλλοντα, τα οποία διαφέρουν από την αυτόχθονα, πλειοψηφική ομάδα που ζει σε μια δεδομένη περιοχή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την πολιτιστική της ταυτότητα, με όλες αυτές τις ομάδες να διατηρούν αμοιβαία κοινωνικά σχέσεις που προκύπτουν από κρατικές ρυθμίσεις καθώς και νομικές και κανονιστικές προϋποθέσεις που καθορίζουν τις αρχές για τη συνύπαρξη και την οργάνωση της ζωής (Wereszczyńska, 2010).

Όπως ορίζεται από τον Nikitorowicz (2009), η πολυπολιτισμική κοινωνία τείνει να μετατοπίζεται από την αντίδρασή της στην αλληλεπίδραση, δηλαδή στην εσκεμμένη εξερεύνηση, κατανόηση, συνεργασία, διαπραγμάτευση και διάλογο και με τον ίδιο τρόπο δημιουργεί διαπολιτισμικότητα. Μια τέτοια κοινωνία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ευνοεί τη συνύπαρξη τόσο των μειονοτικών όσο και των ομάδων πλειοψηφίας, αλλά μπορεί επίσης να αντιμετωπίσει προβλήματα και συγκρούσεις. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας θα πρέπει να επιτρέπει την επίτευξη συμφωνιών σε κοινωνικές σχέσεις και δράσεις, λαμβάνοντας υπόψη τον μετριασμό των συγκρούσεων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, και ως εκ τούτου θα πρέπει να θεωρείται ιδιαίτερα ζωτικής σημασίας εκπαιδευτικό έργο (Nikitorowicz, 2009).

Εξάλλου, σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), η ελληνική κοινωνία έχει αρχίσει να παρουσιάζει στοιχεία πολυπολιτισμικότητας ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με την είσοδο στην Ελλάδα αρκετών παλιννοστούντων από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, αλλά και οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία κυρίως και δευτερευόντως, από άλλες χώρες. Το γεγονός αυτό, το οποίο τα επόμενα χρόνια μάλιστα έλαβε μεγαλύτερες διαστάσεις και σε συνδυασμό με την ύπαρξη παραδοσιακών μειονοτήτων στην Ελλάδα, όπως για παράδειγμα η μουσουλμανική μειονότητα στην Θράκη και οι πληθυσμοί των Ρομά, τόνωσαν τον πολυπολυτισμικό πλουραλισμό της χώρας (Σγούρα κ.α., 2018).

Αυτή η πολιτισμική ετερότητα που χαρακτηρίζει πλέον (τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό) και την ελληνική κοινωνία, έρχεται σε αντίθεση με έναν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό της κοινωνίας, ο οποίος, όπως σημειώνει η Κεσίδου (2008), αποτελεί μια ξεπερασμένη πλέον ιδιότητα ενός έθνους- κράτους, το οποίο στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, δεν υφίσταται πλέον, τουλάχιστον με τους όρους που ίσχυαν κατά την δημιουργία του, στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των μαθητών και των μαθητριών, οι οποίοι είναι στην ουσία οι πολίτες του μέλλοντος, είναι καταλυτικός, καθώς έχει σημαίνοντα ρόλο στην διαμόρφωση ενός τέτοιου σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και θα προάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/μαθητριών. Έτσι,

σύμφωνα με τους Μπαλτατζή &Νταβέλο (2009), ο χαρακτήρας της Εκπαίδευσης πρέπει να καταστεί τελεσίδικα ανθρωπιστικός και την ίδια στιγμή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε αυτό, καθώς αποτελεί τον μύστη της μαθησιακής διαδικασίας.

Στην συνέχεια, η έμφαση δίνεται ακριβώς στην ανάλυση αυτού του ρόλου της εκπαίδευσης, αλλά και στην ανάδειξη της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών.

1.2. Η έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση δικαιολογείται από τις προκλήσεις του σημερινού κόσμου σε συνδυασμό με την έλλειψη ανοχής και κατανόησης για την κατάσταση μιας μειοψηφίας, μιας ομάδας ανθρώπων που διαφέρει από την πλειοψηφία της κοινωνίας και δεν έχει τα ίδια χαρακτηριστικά από την άποψη της ιθαγένειας, της καταγωγής, της φυλής και άλλα χαρακτηριστικά του. Οι αναδυόμενες συγκρούσεις, η αδιαφορία, η μισαλλοδοξία, η επιθετικότητα και η απόρριψη μπορούν να αντισταθμιστούν με την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την αποδοχή του πολιτιστικού πλουραλισμού. Η ακόλουθη ερμηνεία της έννοιας της εκπαίδευσης, ως η πιο εξαντλητική και περιεκτική διαδικασία, έγινε αποδεκτή ως βάση για τη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Kwieciński, 1995).

Το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν τα άτομα και τις ομάδες των ατόμων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για αυτήν την ανάπτυξη θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ώστε με κατάλληλη χρήση των δυνατοτήτων τους, να γίνουν, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, συνειδητά και δημιουργικά μέλη της κοινωνικής, εθνικής, πολιτιστικής και παγκόσμιας κοινότητας και να τα καταστήσουν ικανά για την ενεργή αυτοεκπλήρωση των στόχων τους και το να είναι σε θέση να επιτύχουν μια μοναδική και διακριτική ταυτότητα και αυτονομία, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν τα χαρακτηριστικά της δικής τους προσωπικότητας, μέσω της διατήρησης της συνέχειας του εαυτού τους κατά την ολοκλήρωση των «απομακρυσμένων εργασιών».

Η εκπαίδευση αναφέρεται στη συνέχεια στο σύνολο των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την καθοδήγηση ενός άλλου ατόμου και τη δική του δραστηριότητα στην πραγματοποίηση των στόχων του, καθώς και στο σύνολο των παραγόντων και των λειτουργιών που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και την ρύθμιση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς κάποιου σε σχέση με άλλους ανθρώπους και τον κόσμο (Kwieciński, 1995). Η UNESCO βλέπει την εκπαίδευση και τον πολιτισμό ως ευκαιρία για την παγκόσμια ειρήνη και η κεντρική ιδέα των δραστηριοτήτων που προσανατολίζονται προς αυτόν τον στόχο είναι το να υποστηρίξει τις αλλαγές που εισήγαγαν οι ίδιοι οι κανόνες αυτοί μέσα στους ανθρώπους, με την έννοια του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι ενεργούν, συμπεριφέρονται και όσον αφορά την προσέγγισή τους στα άλλα μέλη της ομάδας . Η επίτευξη αυτού του στόχου συνδέεται επίσης με τη δυναμική των δράσεων στο θέμα της διαπολιτισμικότητας (Mayor, 2001). Η προαναφερθείσα ιδέα μπορεί να διασυνδεθεί στην πραγματικότητα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς χαρακτηρίζεται από τη διαπολιτισμικότητα που υπάρχει στις μαθησιακές διαδικασίες (Nikitorowicz, 2009).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφεται ως «οποιεσδήποτε διαδικασίες τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που επηρεάζουν τον σχηματισμό αρχών και στάσεων απέναντι σε ανοιχτές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπροσώπων διαφόρων πολιτισμών και, κατά συνέπεια, την εκμάθηση επίλυσης συγκρούσεων μέσω διαλόγου και την πραγματοποίηση ειρηνικής συνύπαρξης». (Nikitorowicz, 2009). Όταν συζητείται η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Lewowicki (2000) επεσήμανε τη δυνατότητα να εξεταστεί η έννοια στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής που περιγράφει, μέσω της «ανθρωπιστικής εμπειρίας», την έννοια του διαλόγου ως βάση για την επίτευξη μας συμφωνίας σε καταστάσεις σύγκρουσης, εναντίον της βίας και της περιθωριοποίησης. Όσον αφορά τις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ως ευκαιρία για την ένωση των εθνών. Επιπλέον, ο διαπολιτισμικός διάλογος αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας στην επικοινωνία καθώς και στις διαπροσωπικές και διεθνείς επαφές. Οι ακόλουθοι στόχοι έχουν εγκριθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Rabczuk, 2007):

• Διδασκαλία για «κριτική ανάλυση της πραγματικότητας, απόσταση από τις κοινές απόψεις που λειτουργούν στον κυρίαρχο πολιτισμό, σεβασμό των άλλων πολιτισμών και ανάλυση διαφόρων νομικών πτυχών σχετικών με τα παραπάνω.

• Εκπαίδευση των ατόμων ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι «η άποψή μας για την πραγματικότητα είναι υποκειμενική, διαστρεβλωμένη από την πολιτιστική μας ταυτότητα και ότι κάθε πολιτισμός είναι, υπό μια έννοια, στηριζόμενος σε άλλους πολιτισμούς»

• Προσπάθεια για «καθιέρωση και ανάπτυξη διαλόγου χωρίς να λαμβάνει χώρα ταύτιση με τον κυρίαρχο πολιτισμό και χωρίς να ενισχυθούν διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες.

Το σύνολο των αρχών που πρότεινε ο Nikitorowicz (2009) θα μπορούσε να θεωρηθεί καθοδήγηση για την επιλογή του περιεχομένου και των καθηκόντων που θεωρούνται σημαντικά για τη διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την άποψη της εκπαιδευτικής και διδακτικής εργασίας. Σε αυτές τις αρχές, ο Nikitorowicz (2009) επεσήμανε ότι:

• Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συνέπεια της «μονοπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας», υποθέτοντας ότι η «παρουσία τους είναι απαραίτητη» για την εμφάνιση της «ανάγκης ύπαρξης, στα πρόθυρα δύο ή περισσότερων πολιτισμών» που προκύπτει επίσης από την ύπαρξη μειονοτήτων σε χώρες που χαρακτηρίζονται από πολυεθνική δομή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνίσταται σε εκπαιδευτικά μέτρα που στοχεύουν στη μείωση των ερμητικών συμπεριφορών εκ μέρους των μειονοτήτων που οφείλονται στην τήρηση των τυπικών κανόνων της δικής τους κουλτούρας και υποκινούνται από προκαταλήψεις, ανησυχίες, μύθους ή την αίσθηση ανασφάλειας που μπορεί να προέρχεται από τα στοιχεία του πολιτισμού την εθνική πλειοψηφία.

• Η εκπαίδευση αναφέρεται σε αξίες που διατυπώνονται σε διάφορους πολιτισμούς, οι οποίες είναι σημαντικά διαφοροποιημένοι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπροσώπους διαφόρων κοινοτήτων και η αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ των μελών που ανήκουν σε περισσότερες από μία ομάδες αντανακλάται στη διαμόρφωση της ταυτότητας, ενώ επιτρέπει επίσης την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ τους. Αναφορικά με το τελευταίο, ο συγγραφέας προσπάθησε επίσης να ερμηνεύσει τον κόσμο των

πολιτισμών από την άποψη του τεράστιου αριθμού και της ποικιλομορφίας τους, παραλείποντας αυτούς τους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην περιγραφή του πολιτισμού από την άποψη της ταξινόμησης, της διαβάθμισης, δηλαδή της κατάταξής τους σε περισσότερο ή λιγότερο σημαντικούς. Με παρόμοιο τρόπο, ο συγγραφέας αναφέρεται στις κατηγορίες «εντός ομάδας» και «εκτός ομάδας» που τις ορίζει με βάση τα συμφραζόμενα και όχι με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο ταξινόμησης.

• Οι πολιτισμοί έχουν ίσα δικαιώματα και «υπόκεινται σε μετασχηματισμούς» με διαδικαστικό τρόπο κατά τη διάρκεια της ανταλλαγής αξιών και προτύπων. Ο συγγραφέας προσθέτει ότι κάθε μορφή που επιτρέπει τη μάθηση για άλλους ανθρώπους και εφαρμόζεται μέσα από τη δική του πολιτιστική προοπτική είναι ένα στοιχείο ανάπτυξης, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτρέπει σε ένα άτομο να μάθει περισσότερα για τη δική του πολιτιστική ατομικότητα, να δημιουργήσει τη δική του εικόνα και έτσι, μπορεί να είναι χρήσιμο σε σχέση με άλλους.

• Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να επιτρέπει τον εκδημοκρατισμό και την παγκοσμιοποίηση ως εξελικτικές και αλληλένδετες διαδικασίες. Επιπλέον, αυτός ο τύπος εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία πολιτικής ταυτότητας και να δίνει έμφαση, μέσα σε αυτήν την ταυτότητα, στην αμοιβαία αποδοχή και συνεργασία.

Μέσα στο πλαίσιο που ορίζεται από τις προαναφερθείσες αρχές, ο συγγραφέας επεσήμανε την ανάγκη επέκτασης του πεδίου της εκπαίδευσης που αναφέρεται σε πολλές και διαφορετικές κουλτούρες (interculturaleducation) ώστε να συμπεριλάβει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (intercivilisationaleducation), κάτι που δικαιολογείται με την πρόσφατη εμφάνιση στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, εθνικών μειονοτήτων όπως οι Βιετναμέζοι, οι Κινέζοι, οι Άραβες, οι Αφρικανοί και άλλοι. Για τον ίδιο λόγο, καθίσταται απαραίτητο να δημιουργηθεί το πολιτιστικό πλαίσιο και επομένως να εφαρμοστούν σχετικές εκπαιδευτικές μέθοδοι, μία από τις οποίες, όπως προτείνει ο συγγραφέας, θα πρέπει να είναι μια εκπαιδευτική αλυσίδα που αποτελείται από τα ακόλουθα: «αναγνώριση της διακριτικότητας, διαδικασίες μάθησης, κατανόηση, συνεργασία, αμοιβαία εμπειρία, αλληλεπίδραση» (Nikitorowicz 2009).

Επιπρόσθετα, η Χατζησωτηρίου (2014) σημειώνει τις τρεις βασικές μορφές/ θεωρήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στην ελληνική, αλλά και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, σημειώνει ότι η διαχείριση της διαφορετικότητας, μέσα από τις επίσημες δομές ενός κράτους, λαμβάνει χώρα μέσα από τρία επίπεδα. Από το επίπεδο του κράτους στο σύνολό του αρχικά, στην συνέχεια μέσα από το επίπεδο του κράτους και τέλος, μέσα από το επίπεδο της τάξης.

Σε αυτά τα επίπεδα, είναι δυνατόν να εντοπιστούν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη αναφέρεται στην σχετική βιβλιογραφία ως «το αφομοιωτικό μοντέλο», η δεύτερη ως «το ενταξιακό μοντέλο» και η τρίτη ως «το συμπεριληπτικό μοντέλο». Τα μοντέλα αυτά διέπουν και τα τρία επίπεδα, στα οποία έγινε αναφορά και προσδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά σε καθένα από αυτά. Έτσι, σε γενικές γραμμές, το αφομοιωτικό μοντέλο σε επίπεδο κράτους, αποδέχεται ως μοναδικό πολιτισμό, τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής, ενώ τα σχολεία έχουν χαρακτήρα μονοπολιτισμικό και στις τάξεις, οι μη γηγενείς μαθητές υποχρεώνονται να μεταβάλλουν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Χατζησωτηρίου& Ξενοφώντος, 2014).

Από την άλλη πλευρά, το ενταξιακό μοντέλο προσδίδει χαρακτηριστικά στο κράτος, τα οποία ευνοούν την συνύπαρξη διαφορετικών, αλλά ομοιογενών πολιτισμών, ενώ σε επίπεδο σχολείου, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι διαφορετικοί πολιτισμοί από τους οποίους προέρχονται διάφοροι μαθητές, δεν θεωρούνται ελλιπείς ή αποκλίνοντες, με αποτέλεσμα, μέσα στην τάξη, λαμβάνει χώρα προσπάθεια από την μεριά των εκπαιδευτικών να αναθεωρήσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα και να τα προσαρμόσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτά να αντανακλούν τα διαφορετικά γνωστικά στυλ και τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και των μη γηγενών μαθητών.

Τέλος, το συμπεριληπτικό μοντέλο χαρακτηρίζει τα πλουραλιστικά κράτη, τα οποία διαθέτουν υβριδικές πολιτισμικές ταυτότητες μέσω του πολιτισμικού συγκρητισμού. Με αυτήν την έννοια, καθώς το κράτος εστιάζει αφενός στα ίδια τα άτομα, αλλά αφετέρου και στις κοινότητές τους, δημιουργεί σχολεία, τα οποία έχουν διάθεση να μεταρρυθμιστούν, με στόχο να συμβάλλουν στην κοινωνική ανασυγκρότηση (Μάμας, 2014).

1.3. Στρατηγικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Έτσι, θα πρέπει να προσδιοριστούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίοι βέβαια με την σειρά τους από τις βασικές της αρχές, οι οποίες είναι σύμφωνα με τους Μπεζάτη&Θεοδοσοπούλου (2015) οι εξής

- ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών
- διευκόλυνση της επικοινωνίας
- καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης
- καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας
- ενσυναίσθηση
- εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- εκπαίδευση για την ειρήνη

Με βάση αυτές τις αρχές, προσδιορίζονται οι στόχοι, με βάση τους οποίους καθορίζονται οι βασικές της στρατηγικές. Ο σημαντικότερος, ίσως στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι προσπάθεια να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες όλα εκείνα τα γνωσιακά και συμπεριφορικά προσόντα, ώστε να αποτελέσουν στο άμεσο μέλλον άτομα ικανά να συμβάλλουν στην επικοδομητική συμβίωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Ως εκ τούτου, η διάκριση των διαφορών, η αναγνώριση και η κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων των ατόμων, η αλληλεγγύη, η ειρήνη, η κοινωνική δικαιοσύνη και η συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας αποτελούν ξεκάθαρους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.Ακόμη, η εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να στοχεύει σε ένα σχολείο στο οποίο η διαφορετικότητα, η οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται είτε ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, είτε ως πολιτισμική ετερότητα, θα πρέπει να αποτελεί μέρος του συνόλου, που οφείλει να υπάρχει σε ένα «σχολείο για όλους»

Όπως σημειώθηκε και στην προηγούμενη παράγραφο, πολλές χώρες έχουν ασχοληθεί με την ένταξη των μεταναστών σε διάφορους τομείς της κοινωνίας. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στο σύστημα θα

πρέπει να προκαλέσει μια στροφή προς την πολυπολιτισμική εκπαίδευση η οποία, σύμφωνα με τον Sleeter (1991), επιχειρεί να επανασχεδιάσει τις αίθουσες διδασκαλίας και τα σχολεία για να διαμορφώσει μια μη καταπιεστική, ισότιμη κοινωνία που είναι επίσης πολιτισμικά διαφορετική. Ωστόσο, οι μετανάστες αντιμετωπίζονται ιστορικά από τις τοπικές κοινωνίες με προκατάληψη και επιφυλακτικότητα, όπως εξηγεί μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Ceronetal. (2017).

Η ποικιλομορφία που αντιπροσωπεύουν οι μετανάστες θεωρείται εμπόδιο, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν προσωπική προκατάληψη για τους μετανάστες, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να προκαλέσει συγκεκριμένες ή συμβολικές πράξεις διακρίσεων που επηρεάζουν την ισορροπία και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών εντός και εκτός σχολείου και μπορεί επίσης να οδηγήσει σε φυσιολογικά και ψυχολογικά προβλήματα (Perreiraetal., 2013). Από την άλλη πλευρά, οι Allenetal. (2012) ισχυρίζονται ότι οι δάσκαλοι που είναι ουσιαστικά ενημερωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικότητας αναγνωρίζουν τις πολιτιστικές γνώσεις των μαθητών, τις αξίες και τους τρόπους ζωής τους, διευκολύνοντας την ανάπτυξη πολιτισμικά συνειδητών ταυτοτήτων.

Αυτή η ένταξη στην τάξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα έχει λάβει περισσότερη προσοχή σε πρόσφατες μελέτες που έχουν δείξει τα οφέλη της, όπως αυτή που πραγματοποίησε ο Sanchez (2011), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι αυτή η ποικιλομορφία συνεπάγεται συχνότερα έναν πολιτισμικό εμπλουτισμό που πρέπει να διαθέτουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, νε επωφελούνται από αυτόν και ειδικά από την πρακτική των εμπειριών που σχετίζονται με την διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Bernabe (2012), η ποικιλομορφία, ο σεβασμός και ο πολιτιστικός διάλογος είναι συχνότερα παρόντες και αποδεκτοί σε αυτόν τον τύπο τάξης, που δημιουργεί και προάγει την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτήν. Ομοίως, σύμφωνα με τους Hernandezetal. (2017), ο πολιτισμός της ειρήνης είναι μια διαδικασία ενοποίησης ενός νέου τρόπου για να βλέπει κανείς, να κατανοεί και να ζει στον κόσμο, ξεκινώντας από τον εαυτό του και συνεχίζοντας με τους άλλους, σχηματίζοντας οριζόντια ένα κοινωνικό δίκτυο, την προώθηση της αμοιβαίας ανταλλαγής και την υπέρβαση των διαφορών. Αυτές οι

αξίες είναι σημαντικές στην τάξη και στους μαθητές. Τέλος, σύμφωνα με τον Zurbano (1998), η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύξει συμπεριφορές και δράσεις πιο συμβατές με τη δικαιοσύνη, τον σεβασμό, την ανοχή, τον διάλογο και τη μη βίαιη επίλυση των συγκρούσεων.

Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συζητείται εδώ και χρόνια. Αν και το νόημά της έννοιας αυτής μεταβάλλεται σε κάποιο βαθμό, οι βασικές της πτυχές διατηρούνται. Το 1991, ο Sleeter τόνισε ότι οι πολυπολιτισμικές αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να αποτελούν το πρώτο κοινωνικό κύτταρο μιας διαφορετικής και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας (Sleeter, 1991). Κατά την άποψη του ερευνητή, υπάρχει μια σχέση μεταξύ της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ενδυνάμωσης, και αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να δημιουργήσει αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υποστήριξε ότι, με αυτήν την προσέγγιση, οι μειονότητες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στις κοινωνίες αντί να αφήσουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν εκπροσωπούν το σύνολο των ενδιαφερόμενων.

Δεκαετίες αργότερα, οι Banks&McGee (2010) υποστήριξαν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε από τις ανάγκες των μειονοτήτων, προωθώντας μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου ο κύριος σκοπός έγινε η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη φυλή, την πολιτιστική ομάδα ή τη γλώσσα τους, θα μπορούσαν να λάβουν μια ίση εκπαίδευση. Σε αυτήν την προσέγγιση, οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και οι απόψεις των μειονοτήτων είναι σχετικές στην τάξη και στην εκπαίδευση. Οι Banks και McGee (2010) τονίζουν τη σημασία των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν αυτούς τους παράγοντες και να τους ενσωματώνουν στη διδακτική τους πρακτική.

Υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές, μεθοδολογίες και προσεγγίσεις για τις πολυπολιτισμικές τάξεις που επιδιώκουν να ενσωματώσουν την ποικιλομορφία. Μία από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες στρατηγικές για αυτόν τον τύπο σχολικής τάξης προέρχεται από το εξαιρετικό επιστημονικό έργο που στηρίζεται στην μέθοδο της διδασκαλίας ως πολιτιστική απόκριση (culturallyresponsiveteaching, CRT), η οποία σύμφωνα με τον Vavrus (2008) είναι μια απόκριση στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που ήταν συχνά αναποτελεσματικές για μαθητές διαφορετικής φυλετικής προέλευσης, για τα παιδιά μεταναστών και τους μαθητές από κατώτερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Επιπλέον, ο Vavrus (2008) εξηγεί ότι η CRT σημαίνει

ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για τις προηγούμενες εμπειρίες και το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και στη συνέχεια χρησιμοποιούν αυτήν τη γνώση στην οικοδόμηση μιας σχολικής τάξης που στηρίζεται στην ποικιλομορφία που προκαλεί επίσης τους μαθητές θετικά συναισθήματα και προϋποθέσεις για την βελτίωσή τους.

Μια άλλη στρατηγική που χρησιμοποιείται στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη είναι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική (InterculturalPedagogy), η οποία σύμφωνα με τους Escalanteetal. (2014) προτείνει μια ορθολογική στρατηγική για την κοινωνική και πολιτιστική ένταξη των εθνικών μειονοτήτων. Επιπλέον, οι συγγραφείς αυτοί εξηγούν ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική εστιάζεται στον διάλογο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών με βάση την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Έτσι, αυτή η στρατηγική εστιάζεται στην ένταξη του ατόμου στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον νέο πολιτισμό, σεβόμενη παράλληλα τον πολιτισμό προέλευσής των παιδιών στην τάξη

Μια πρόσθετη στρατηγική είναι η Διαλογική Μάθηση (DialogicLearning), η οποία, σύμφωνα με τον Imbernon (2000), επιτυγχάνεται μέσω προγραμματισμένων δραστηριοτήτων από μια ανοιχτή και ευέλικτη προοπτική που αντιμετωπίζει όλες τις πτυχές που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθώντας το όραμα της κριτικής παιδαγωγικής του PauloFreire, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτήν τη διαδικασία συμμετέχουν σε μια οριζόντια σχέση. Ο Imbernon (2000) τονίζει ότι ο συνεχής διάλογος και ο προβληματισμός είναι βασικοί παράγοντες για την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής, σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας συνεργασίας.

Παρόλο που κάθε προαναφερθείσα στρατηγική έχει στοιχεία που την καταστούν διαφορετική από τις άλλες, και οι τρεις προσπαθούν να ενσωματώσουν τις προηγούμενες εμπειρίες και το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών στην τάξη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς όπου τα μαθήματα είναι ευέλικτα και ο διάλογος είναι συνεχώς παρών. Η χρήση περιεκτικών και πολυπολιτισμικών στρατηγικών όχι μόνο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κάνουν τη μάθηση πιο ουσιαστική, αλλά συμβάλλει επίσης στην ειρηνική συνύπαρξη. Η ειρήνη είναι ένα βασικό στοιχείο σε κάθε κοινωνία και είναι ιδιαίτερα σχετική με την εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τον κυρίαρχο ρόλο της στην κοινωνία. Το 26ο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) αναφέρει ρητά ότι η εκπαίδευση πρέπει να ενθαρρύνει την ανοχή και τη φιλία μεταξύ

των πολιτισμών, ενισχύοντας την ανάπτυξη των ανθρώπων και τον σεβασμό της ελευθερίας.

Ορισμένοι συγγραφείς έχουν εκφράσει την πεποίθησή τους ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι ένας τρόπος να βλέπει και να κατανοεί κανείς τη ζωή. Οι Hernandezetal. (2017) δηλώνουν ότι ο πολιτισμός της ειρήνης είναι μια διαδικασία ενοποίησης ενός νέου τρόπου αντίληψης και κατανόησης του κόσμου, ξεκινώντας από τον εαυτό του κάθε ατόμου και συνεχίζοντας με άλλους, σχηματίζοντας οριζόντια ένα κοινωνικό δίκτυο και προωθώντας την αμοιβαία ανταλλαγή και την υπέρβαση των διαφορών. Επιπλέον, οι συγγραφείς τονίζουν ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη θεωρεί τα ανθρώπινα προβλήματα ως ευκαιρία ανάπτυξης και προώθησης νέων τρόπων επίλυσης τέτοιων προβλημάτων. Ο Zurbano (1998) υπερβαίνει αυτόν τον ισχυρισμό και σημειώνει κάποιες αρχές που πρέπει να έχει μια διαδικασία εκπαίδευσης για την προώθηση της ειρήνης, όπως είναι για παράδειγμα, η καλλιέργεια αξιών, η προάσπιση της συνύπαρξης και η εκπαίδευση με στόχο την ανοχή, την ποικιλομορφία και την επίλυση προβλημάτων.

Αυτές οι αξίες, με τη σειρά τους, σχεδιάστηκαν για να προωθήσουν τη συνεργατική μάθηση, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τους Johnson&Johnson (2014), η συνεργασία συμβαίνει όταν τα άτομα συνεργάζονται και συνεννοούνται για να επιτύχουν κοινούς στόχους και υπάρχει αμοιβαία ευθύνη να εργαστούν για την επιτυχία κάποιου κοινού σκοπού. Νωρίτερα, οι Dillembourgh&Baker (1996), είχαν εξηγήσει ότι οι συνεργατικές μέθοδοι μάθησης προωθούν την ιδέα, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές συνεργάζονται για να μάθουν και να είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση και για τους συμμαθητές τους.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω πληροφορίες, ο Brown (2000) ανέφερε ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως μια δυνητικά προβλέψιμη αναπτυξιακή διαδικασία, αλλά και ως η δημιουργία νοήματος μέσω διαπροσωπικών διαπραγματεύσεων μεταξύ των μαθητών. Αυτό τονίζει τη σημασία της εστίασης στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή σε αυτήν την αλληλεπίδραση οι μαθητές εφαρμόζουν ένα ευρύ φάσμα λεξιλογίου και γνώσης για να συμμετάσχουν σε αυτές τις δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό, οι δάσκαλοι και τα σχολεία υλοποιούν τον σχεδιασμό τους με αυτήν την επικοινωνιακή εστίαση, όπως έχει εκφράσει ο Brown (2000), ο οποίος σημείωσε ότι η επικοινωνιακή διδασκαλία ειδικά των ξένων

γλωσσών εξακολουθεί να αποτελεί τον κατάλληλο όρο για να συλλάβει πολλές από τις πιο πρόσφατες τάσεις στη διδασκαλία.

Όπως είναι εύλογο να υποστηριχτεί, η ποικιλομορφία, η εκπαίδευση για την ειρήνη και οι πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις προσφέρουν πολλά οφέλη. Στο πλαίσιο αυτό, μια μελέτη στην Ισπανία που διεξήχθη από τους Aguadezetal. (2015) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αν και η πολυπολιτισμική συνύπαρξη είναι ένα σημαντικό ζήτημα για το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υπάρχουν αρκετοί πόροι που διατίθενται στην εκπαίδευση για να λάβουν χώρα βελτιώσεις προς αυτόν τον στόχο. Ως εκ τούτου, οι διαφορετικές στρατηγικές και οι αναλυτικές αναπροσαρμογές για αυτόν τον τύπο τάξης δεν είναι κατάλληλες για την επίτευξη της ένταξης.

2. Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων

2.1. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η σημασία των σχολικών εγχειριδίων

Καθ 'όλη τη διάρκεια της ιστορίας της, η διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει υποστεί περισσότερες από μία αλλαγές της κυρίαρχης μεθοδολογικής προσέγγισης, καθώς από τη μέθοδο της γραμματικής μετάφρασης σε τις γνωστικές, η έμφαση δόθηκε σε επικοινωνιακές στρατηγικές και, τέλος, σε μεθόδους προσανατολισμένες στον πολιτισμό. Προς το παρόν, η επικοινωνιακή μέθοδος, που ανακοινώθηκε δυνατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα και για μεγάλο χρονικό διάστημα κυριαρχούσε στις αίθουσες διδασκαλίας, απαιτεί κάποια τροποποίηση στις συνθήκες των προκλήσεων που αφορούν τη σύγχρονη κοινωνία. Σήμερα ο πολιτισμός διεισδύει και ενσωματώνεται στη γλωσσική εκπαίδευση, επομένως, και με αυτήν την έννοια, η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα φαίνεται να είναι περισσότερο επίκαιρη (Hussein, 2016).

Σήμερα, στη μετα-επικοινωνιακή εποχή, οι στρατηγικές συνδέονται με το πολιτικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Αντί του διαλόγου των γλωσσών έχει έρθει ο διάλογος των πολιτισμών - η μορφή και η μέθοδος επικοινωνίας δύο ή περισσότερων πολιτισμών, όπου κάθε μέρος αναγνωρίζει το άλλο ως ίσο, δείχνει ενδιαφέρον για το άλλο, αναγνωρίζει τις διαφορές του, σέβεται τη μοναδικότητά του, και ταυτόχρονα μέσω της γνώσης και της σύγκρισης εμβαθύνει την ταυτότητα. Στην σύγχρονη εκπαίδευση απαιτείται ιδιαίτερα η διαπολιτισμική προσέγγιση. Αυτό αποδεικνύεται από πολλά έργα σύγχρονων ερευνητών (Hussein, 2016).

Η ανάλυση των εννοιών επιτρέπει να συμπεράνει κανείς ότι ορισμένοι συγγραφείς, ενώ ορίζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση τονίζουν τη σημασία της γνώσης μιας άλλης κουλτούρας, κοσμοθεωρίας και των ιδιοτήτων, όπως είναι τα στερεότυπα, οι αξίες και η συμπεριφορά των ατόμων. Έτσι, αρκετά σχολικά εγχειρίδια στις μέρες μας εμφανίζουν ένα συγκεκριμένο είδος επικέντρωσης που δίνει

έμφαση σε άλλους πολιτισμούς. Ταυτόχρονα, ο πολιτισμός των γηγενών κατοίκων λειτουργεί ως μέσο «εμβάπτισης» σε αυτόν τον πολιτισμό, ένα εργαλείο για την αποκάλυψη της καθολικής (γενικής) και της διαφορικής (ειδικής) αξίας όλων των πολιτισμών. Επιπλέον, οι ξένοι ακαδημαϊκοί επισημαίνουν τα γεγονότα του «γλωσσικού ιμπεριαλισμού» (Phillipson, 2003) και του «πολιτισμικού ιμπεριαλισμού» (Said, 1993).

Μια ευρύτερη άποψη σχετικά με τη φύση και τους στόχους της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει μετατόπιση από μια κεντρική θέση της ιδέας του εθνοκεντρισμού υπέρ της πολιτιστικής και εθνοτικής ισότητας (σχετικισμός), η οποία παρέχει τη βάση για τον διαλογικό τύπο ανθρώπινης συνείδησης . Όταν μαθαίνει κανείς μια ξένη γλώσσα και αποκτά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός άλλου ατόμου, το άτομο αυτό διευρύνει την κοσμοθεωρία του σε δύο κατευθύνσεις. Ταυτόχρονα με την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων μιας ξένης γλώσσας, συνειδητοποιεί τις ιδιαιτερότητες της μητρικής του κουλτούρας, την οποία δεν είχε αντιληφθεί στο παρελθόν. Η ξένη γλώσσα και ο πολιτισμός λειτουργούν ως καθρέφτης που αντικατοπτρίζει τα αντιληπτά χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού. Έτσι, η κοσμοθεωρία του μαθητή επεκτείνεται μέσω της κατανόησης του για τον εαυτό του, όσο και του άλλου, αλλά και του πολιτισμού του. Αυτό παρέχει μια ευκαιρία δευτερογενούς κοινωνικοποίησης στη διαδικασία της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Tareva, 2014).

Σε αυτήν την περίπτωση, η στρατηγική εκμάθησης ξένων γλωσσών προϋποθέτει την ισότιμη κατάσταση των δύο πολιτισμών που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική επικοινωνία ως στόχου και μέσου εκμάθησης. Η απόκτηση γνώσεων άλλης κουλτούρας πραγματοποιείται με την ακόλουθη κατεύθυνση (Tareva, 2014): (1) γνωριμία με το γεγονός άλλου πολιτισμού (2) μεταφορά του ατόμου στον ιθαγενή πολιτισμό και κατανόηση των χαρακτηριστικών του (3) επανεκτίμηση των γεγονότων και των γνώσεων που σχετίζονται με τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται το άτομο (4) κατανόηση με βάση αυτές τις θέσεις του φαινομένου ενός άλλου πολιτισμού (5) επανεκτίμηση της αξίας του άλλου πολιτισμού. Ο τελικός στόχος μιας τόσο περίπλοκης γνωστικής δραστηριότητας είναι το να αποκτήσει

κανείς το φαινόμενο μιας άλλης κουλτούρας που πολλές φορές (σε διαφορετικά επίπεδα επανεξέτασης) περνά μέσα από τη φυσική κουλτούρα του μαθητή.

Όπως μπορεί να φανεί, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών συνεπάγεται την εξέταση στην εκπαιδευτική διαδικασία της υποχρεωτικής αλληλεπίδρασης της επαφής της γλώσσας και των εννοιολογικών συστημάτων επικοινωνίας των συμμετεχόντων - εκπροσώπων των δύο γλωσσικών κοινοτήτων. Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης οδηγεί στο σχηματισμό ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου ομιλητή (Byram&Zarate, 1991). Πρόκειται για ένα άτομο που μπορεί, αρχικά, να διασχίσει οποιαδήποτε «όρια» και να ενεργήσει ως ενδιάμεσος μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτιστικών ταυτοτήτων. Δεύτερον, ένα τέτοιο άτομο δεν ταυτίζεται με έναν άνθρωπο, ο οποίος έρχεται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, κάτι που είναι χαρακτηριστικό, για παράδειγμα, για τους τουρίστες. Αυτό το άτομο θέλει να μετατρέψει το διαπολιτισμικό κίνημα σε διαπολιτισμικές σχέσεις. Για ένα τέτοιο άτομο δεν αρκεί να νιώσει λίγο έκπληξη σε αυτό που είναι ενδιαφέρον, ελκυστικό ή εξωτικό σε μια άλλη κουλτούρα. Τείνει στην παρόμοια εσωτερική κατανόηση της «άλλης» κουλτούρας, η οποία είναι εγγενής για τον συνομιλητή. Ταυτόχρονα υπάρχει καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού και της πολιτιστικής του ταυτότητας.

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικά προσανατολισμένης προσωπικότητας απαιτεί τον επαναπροσανατολισμό ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ειδικά αυτής που αναφέρεται στην γλώσσα και, πάνω απ 'όλα, στο σχολικό βιβλίο ως το κύριο συστατικό του συστήματος. Στην ξένη βιβλιογραφία μπορούμε να δούμε τις προσπάθειες να περιγράψουμε ένα τέτοιο εγχειρίδιο (Shinetal., 2011). Στα εγχειρίδια οι συγγραφείς παρουσιάζουν διάφορα στοιχεία του πολιτισμού, αλλά δεν λαμβάνουν υπόψη τη σημασία της έμφασης της μητρικής κουλτούρας των μαθητών στο περιεχόμενο του βιβλίου.

Όλα τα σχολικά εγχειρίδια απεικονίζουν πολιτιστικό περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους. Οι δημιουργοί των σχολικών εγχειριδίων και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ενδέχεται να έχουν στην ατζέντα τους να αποφασίζουν ποια πολιτιστικά στοιχεία θα περιληφθούν σε αυτά και ποια όχι (Tajeddin&Teimournezhad, 2015). Τα άτομα αυτά τείνουν να περιλαμβάνουν ή να αποκλείουν λεπτομερή πολιτιστικά στοιχεία με βάση το πλαίσιο, τους στόχους και τις

ανάγκες των εκπαιδευομένων. Τα προκατειλημμένα σχολικά εγχειρίδια μπορεί, με τη σειρά τους, να οδηγήσουν σε μια υποκειμενική κοσμοθεωρία των μαθητών (Song, 2013). Αντί να εκτιμούν τις πολιτιστικές διαφορές, οι μαθητές μπορούν να κάνουν διακρίσεις και να προτιμούν συγκεκριμένους πολιτισμούς από άλλους.

Ένα σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι περιεκτικό ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Ndura, 2004). Ο Ndura (2004) δήλωσε ότι ένα περιεκτικό εγχειρίδιο είναι καθοριστικό για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την πολιτιστική διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει τόσο την πολιτιστική πολυμορφία όσο και τις εμπειρίες ζωής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή. Επομένως, το ισορροπημένο πολιτιστικό περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία είναι καθοριστικό για να κάνει τους μαθητές να αποφύγουν μια υποκειμενική κρίση έναντι των άλλων και να αναπτύξουν τη δική τους.

Η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι αναμφισβήτητα στενά συνδεδεμένες έννοιες (Baker, 2012). Με άλλα λόγια, η εκμάθηση γλώσσας δεν είναι μόνο η εκμάθηση μιας έκφρασης ή της σημασίας της, αλλά και ένα στοιχείο του πολιτισμού που απεικονίζεται στη γλώσσα. Ο πολιτισμός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη γλώσσα. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση των Bennettetal. (2003), σύμφωνα με την οποία το άτομο που μαθαίνει μια γλώσσα χωρίς να μαθαίνει τον πολιτισμό κινδυνεύει να γίνει άπταιστα ανόητο.

Πράγματι, ο πολιτισμός έχει συζητηθεί εδώ και πολύ καιρό στον ρόλο που διαδραματίζει στην κατανόηση της επικοινωνιακής ικανότητας, όπως πρότεινε ο Hymes (1972) που σημείωσε την έμφαση στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα. Εξάλλου, πολλοί πιστεύουν ότι η επικοινωνιακή ικανότητα που διέπει τη διδασκαλία της επικοινωνιακής γλώσσας (CLT) πρέπει να βελτιωθεί ώστε να αντιμετωπίσει την επαρκή αναγνώριση των διαπολιτισμικών στοιχείων (Tajeddin&Teimournezhad, 2015). Αυτό μπορεί να συμβεί λόγω του γεγονότος ότι η επικοινωνιακή ικανότητα ασχολείται μόνο με ορισμένους κοινωνικούς κανόνες για την καταλληλότητα της χρήσης μιας γλώσσας και δεν παρέχει επαρκή κατανόηση των διαπολιτισμικών συνθηκών.

Ο Yuen (2011) διερεύνησε δύο σειρές βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν στο Χονγκ Κονγκ σχετικά με την αναπαράσταση ξένων πολιτισμών. Αναλύοντας τα κείμενα και τις εικόνες που σχετίζονται με ξένους πολιτισμούς, ο συγγραφέας διαπιστώνει ότι τα εξεταζόμενα υλικά ευνοούν τους πολιτισμούς των αγγλόφωνων χωρών και έχουν την τάση να αποκλείουν τους πολιτισμούς της Αφρικής. Οι Shinetal., (2011) χρησιμοποιούν το μοντέλο του Kachru (1985) εσωτερικού (τα αγγλικά χρησιμοποιούνται ως πρώτη γλώσσα), του εξωτερικού (τα αγγλικά χρησιμοποιούνται ως δεύτερη γλώσσα) και της επέκτασης (τα αγγλικά μαθαίνονται ως δεύτερη γλώσσα) σε χώρες διαφορετικών πολιτισμών σε 25 εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σε πολλές χώρες της Ασίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, παρόλο που τα εγχειρίδια έχουν σχεδιαστεί για διεθνείς μαθητές, τα αποτελέσματα αναφέρουν περισσότερα στοιχεία από την πρώτη κατηγορία, έναντι των άλλων δυο κατηγοριών..

Άλλες μελέτες προσέγγισαν τα πολιτιστικά στοιχεία σε σχολικά βιβλία με τους όρους της «κρυφής ατζέντας» (Tajeddin&Teimournezhad, 2015). Οι Rashidietal. (2016) διερεύνησε το πολιτιστικό περιεχόμενο σε αγγλικά εγχειρίδια που δημιουργούνται και διδάσκονται σε εσωτερικές, εξωτερικές και αναπτυσσόμενες χώρες του κύκλου που αναφέρθηκε προηγουμένως. Η έρευνα περιλαμβάνει τρεις σειρές βιβλίων που περιλαμβάνουν δύο τόμους στους οποίους τα εγχειρίδια έχουν σχεδιαστεί για χρήση από μαθητές με ηλικιακό εύρος 11-15 ετών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εξετασμένων εγχειριδίων και των τριών κύκλων. Τα σχολικά βιβλία που δημιουργούνται στις χώρες του εσωτερικού κύκλου ευνοούν τους πολιτισμούς της πρώτης και της δεύτερης κατηγορίας. Εν τω μεταξύ, τα βιβλία που δημιουργούνται στις αναπτυσσόμενες χώρες του κύκλου περιέχουν περισσότερο διεθνές πολιτιστικό περιεχόμενο. Επιπλέον, τα βιβλία των χωρών του εξωτερικού κύκλου τείνουν να περιέχουν πολιτιστικό περιεχόμενο και των τριών κατηγοριών. Οι Tajeddin&Teimournezhad (2015) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα πολιτιστικά στοιχεία που εκδηλώνονται σε τοπικά βιβλία στο Ιράν είναι πολιτισμικά ουδέτερα. Δηλαδή, τα βιβλία δείχνουν την τάση να καλύπτονται πολιτιστικά στοιχεία που δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένους πολιτισμούς. Με άλλα λόγια, τα εξεταζόμενα εγχειρίδια φαίνεται να αποφεύγουν τυχόν αναφορές στους πολιτισμούς στόχους ή σε άλλους πολιτισμούς.

Η ανάλυση πολιτιστικού περιεχομένου σε αγγλικά εγχειρίδια υπόκειται επίσης σε όρους «πολιτισμικής προκατάληψης» που συνήθως βασίζονται στο φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα και ούτω καθεξής (Otlowski, 2003). Η ανάλυση του Otlowski (2003) είχε ως στόχο να εξετάσει την απεικόνιση των γυναικών σε στερεότυπους ρόλους και την εκπροσώπηση των εθνικών ομάδων. Διαπιστώνει ότι ένα γλωσσικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται σε ολόκληρη την Ιαπωνία απεικονίζει γυναίκες σε ρόλους που δεν αντιπροσωπεύουν πλέον με ακρίβεια τον ρόλο τους στην κοινωνία και ότι το βιβλίο συχνά δείχνει μια στερεότυπη απεικόνιση των γυναικών ως νοικοκυρών και μητέρων. Εκτός αυτού, τα ευρήματα δείχνουν ότι στην εν λόγω έρευνα, τα σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται από την έλλειψη πολιτιστικού περιεχομένου που σχετίζεται με τις μειονότητες.

Ο Song (2013) ανέλυσε τα αγγλικά βιβλία που αναπτύχθηκαν με βάση το κορεατικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι χαρακτήρες του βιβλίου είναι κατά πλειοψηφία άτομα λευκά και αρσενικού φύλου. Επίσης, πιστεύεται ότι τα βιβλία ευνοούν τον αμερικανικό πολιτισμό. Ο Sherman (2010) αποκάλυψε ότι η εκπροσώπηση των μη γηγενών ομιλητών Αγγλικών στα κορεατικά εγχειρίδια δεν απεικονίζεται με δίκαιο και αμερόληπτο τρόπο. Ο συγγραφέας αποκαλύπτει ότι τα σχολικά βιβλία συχνά απεικονίζουν τους γηγενείς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας να έχουν πιο θετικούς και σεβαστούς ρόλους από τους μη ιθαγενείς. Επιπλέον, ο Taylor-Mendes (2009) διερεύνησε την αντίληψη που κατέχουν μαθητές και δάσκαλοι στη Βραζιλία σχετικά με τα αγγλικά σχολικά βιβλία. Τα ευρήματά της έρευνας αυτής καταγράφουν φυλετικά στερεότυπα όπου τα λευκά πρόσωπα / χαρακτήρες τοποθετούνται σε έναν ισχυρό, εξέχοντα και ανώτερο ρόλο. Από την άλλη πλευρά, οι αφρικανικοί-αμερικανοί χαρακτήρες τοποθετούνται σε ανίσχυρους, ασήμαντους και κατώτερους ρόλους.

2.2. Θεωρίες για την σημασία των σχολικών εγχειριδίων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.2.1 Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

Η βασική προϋπόθεση της κοινωνικοπολιτιστικής θεωρίας (SocioculturalTheory) για την ανθρώπινη μάθηση, που προτάθηκε αρχικά από τον Vygotsky (1978), είναι ότι η γνωστική ανάπτυξη και εκμάθηση του ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της εκμάθησης γλωσσών, συμβαίνει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που μπορεί επίσης να λάβει χώρα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε μια πρακτική προοπτική, οι Lantolfetal. (2015) εξηγούν ότι οι αναπτυξιακές διαδικασίες πραγματοποιούνται μέσω της συμμετοχής σε πολιτιστικές, γλωσσικές και ιστορικά διαμορφωμένες ρυθμίσεις. Αυτές οι ρυθμίσεις διαμορφώνονται σε διάφορες εκδηλώσεις, όπως είναι για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση ομότιμων ομάδων, η οικογενειακή ζωή ή η ζωή στους χώρους εργασίας, για να αναφερθούν μόνο μερικές τέτοιες. Οι μαθητές δεύτερης γλώσσας αναμένεται, σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, να ασχοληθούν με πολιτιστικές πτυχές, να ασκήσουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις (οι οποίες μπορούν να προσομοιωθούν μέσα στις σχολικές τάξεις και να συμμετάσχουν σε ομαδικές εργασίες με άλλους συνομηλίκους τους στις σχολικές τους δραστηριότητες. Όσον αφορά στα σχολικά βιβλία, το υλικό μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες που τους ενθαρρύνουν να αλληλεπιδρούν με άτομα από τη δική τους κουλτούρα και από άλλους (ξένους) πολιτισμούς.

Οι Shrum&Glisan (2009) αναφέρονται στην ανάγκη των μαθητών να γνωρίζουν τους κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία. Αυτή η ανάγκη είναι σχετίζεται με τη γνώση του πώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εκφράσουν τις ιδέες και τις προθέσεις τους (στάσεις), και τη γνώση των στρατηγικών για το πώς να επικοινωνούν με άλλους. Στην αλληλεπιδραστική συμμετοχή σε μια κοινωνική δραστηριότητα στην επικοινωνία, η πολιτιστική πτυχή είναι βασικός παράγοντας. Για έναν πολίτη στην εποχή της παγκοσμιοποίησης του 21ου αιώνα, η διαπολιτισμική πτυχή καταλήγει να είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας.

Τα πολιτιστικά και διαπολιτισμικά στοιχεία βοηθούν τους μαθητές να αυξήσουν την πολιτιστική συνείδηση, να αναπτύξουν συναισθήματα ανοχής και ενσυναίσθησης, να δείξουν σεβασμό στους αντίστοιχους πολιτισμούς, να διευρύνουν

τις προοπτικές και να ενθαρρύνουν να εκτιμήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών (Larzen-Ostermark, 2008). Ο García (2005) πιστεύει ότι η χρήση της γλώσσας σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικής επικοινωνίας εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς, δηλαδή, την ενίσχυση της γνώσης των μαθητών για τον κόσμο, την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τα πιο εμφανή πρότυπα συμπεριφοράς των κοινωνικών-στόχων, προώθηση των στάσεων σεβασμού και ανοχής και την τόνωση του σχετικού ρόλου των πολιτιστικών υποθέσεων ή την ανάπτυξη μιας πραγματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε έναν διαπολιτισμικό κόσμο.

Με βάση τη λίστα ελέγχου του Hatoss (2004) που ασχολείται περισσότερο με τα διαπολιτισμικά στοιχεία, ο Tozun (2012) εξέτασε τις διαπολιτισμικές πτυχές στα εγχειρίδια που υιοθέτησαν τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα υλικά των σχολικών βιβλίων δεν καλύπτουν επαρκώς τη διαπολιτισμική διάσταση ούτε, ως εκ τούτου, αναπτύσσουν την διαπολιτισμική ευαισθησία και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σημασία της διδασκαλίας του πολιτισμού αλλά δεν έχουν σαφή ιδέα για τη διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας. Η Reid (2015) έγραψε για τις τεχνικές που μπορούν να βελτιώσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στις σχολικές τάξεις που διδάσκεται η γαλλική ως ξένη γλώσσα. Αυτές οι τεχνικές όπως η μέθοδος σύγκρισης, το δράμα, οι πολιτιστικές δράσεις, η πολιτιστική αφομοίωση, η αναδιατύπωση, τα παιχνίδια ρόλων, τα τραγούδια, και τα παιχνίδια, πρέπει να εφαρμοστούν από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για όλες οι ηλικίες. Τροφοδοτούν τους μαθητές με γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες.

2.2.2. Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram (1997).

Μία από τις παγκοσμίως γνωστές θεωρίες που απεικονίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία είναι το μοντέλο διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (ICC) του Byram (1997) στη διδασκαλία γλωσσών, το οποίο υιοθετείται στα διεθνή πρότυπα CEFR (TheCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguages) ως μέρος των

ευρωπαϊκών προτύπων για την ποιότητα των εγχειριδίων που αφορούν τη διαπολιτισμική διάσταση. Ο Byram's (1997) πρότεινε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για το ICC, με έναν νέο προσανατολισμό να δίνει έμφαση στην κουλτούρα, τη γλώσσα και την κοινωνική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου ως σοβαρό αντίκτυπο στην απόκτηση της διαπολιτισμικής του αλληλεπίδρασης. Προκειμένου να εκπληρωθεί η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (ICC), τέσσερις ικανότητες πρέπει να αναπτυχθούν. Οι γλωσσικές, οι κοινωνικές, οι ικανότητες ομιλίας και οι διαπολιτισμικές ικανότητες.

Η αντίληψη των Byrametal. (2002) για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας βασίζεται στην θέση σύμφωνα με την οποία, ο απώτερος στόχος της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη διδασκαλία γλωσσών δεν είναι, από την πλευρά του εκπαιδευόμενου, να αποκτήσει την ικανότητα των γηγενών ομιλητών αλλά να αναπτύξει διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Κατά συνέπεια, η επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, ακρόαση, γραφή και ομιλία) δεν είναι πλέον από μόνη της στόχος, αλλά ο πολιτισμός πρέπει να ενσωματωθεί, ιδίως μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και να στοχεύσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας για επιτυχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Η διαπολιτισμική ικανότητα (IC) είναι, λοιπόν, ένα ουσιαστικό μέρος της συνολικής σύλληψης και του θεωρητικού σχεδίου του μοντέλου Byram. Το θεωρητικό αυτό σχήμα περιλαμβάνει πέντε στοιχεία με μια ομάδα στόχων σε καθένα. Πρόκειται για την στάση που αποτελεί κυρίως μια περίπτωση έκφρασης που τονώνει την περιέργεια και την διατήρηση ανοικτών οριζόντων από την πλευρά των μαθητών, απέναντι σε θέματα που σχετίζονται με άλλους πολιτισμούς. Έτσι, καλύπτει όρους όπως η ενσυναίσθηση, η ετερότητα, η ανοχή και η ευαισθησία στα διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Για τους μαθητές, αυτό εκφράζει την επιθυμία να αμφισβητήσει κανείς τον δικό του πολιτισμό, αλλά και τα πολιτιστικά υπόβαθρα άλλων πολιτισμών στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης, προκειμένου να αποφευχθεί η ενίσχυση πιθανών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ομοιότητες μεταξύ πολιτισμών και όχι οι διαφορές θα πρέπει πρώτα να τονιστούν. Το δεύτερο στοιχείο είναι η γνώση, η οποία αναφέρεται στη κοινωνικοπολιτισμική γνώση που απαιτείται για να ξεπεραστεί οποιαδήποτε κριτική

πολιτιστική επικοινωνιακή πρόκληση μέσω της αλλαγής των πεποιθήσεων, των στάσεων, των αξιών και των συμπεριφορών. Το τρίτο στοιχείο είναι οι δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης για τις οποίες οι μαθητές εκτίθενται σε καθήκοντα εργασίας με έγγραφα που παρέχουν ευκαιρίες για την πρώτη ανάλυση των στοιχείων των πολιτισμών που τους μεταφέρονται σε λογοτεχνικά κείμενα ή μέσω οποιουδήποτε άλλου είδους εκδηλώσεων και δίνεται η ευκαιρία να εξηγηθούν αυτοί οι πολιτισμοί και να συσχετιστούν στοιχεία τους τους με ατοιχεία από τη δική τους κουλτούρα. Το τέταρτο στοιχείο είναι οι δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης, με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος αποκτά περισσότερη πολιτιστική γνώση και πρακτική και είναι σε θέση να θέσει σε εφαρμογή όλες τις δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις στη πραγματική ζωή. Το πέμπτο και τελευταίο στοιχείο είναι η κριτική πολιτιστική συνειδητοποίηση που αντιπροσωπεύει τον στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης. Σε αυτό το στοιχείο ένας μαθητευόμενος αναμένεται να αντιληφθεί και, με κριτική έννοια, να αξιολογήσει πτυχές της κουλτούρας του και των άλλων πολιτισμών προκειμένου να αναπτύξει αποδοχή και ανοχή σε ένα υποτιθέμενο πραγματικό διαπολιτισμικά ευαίσθητο περιβάλλον (Byram, 1997).

2.3. Ανάλυση του πολιτιστικού περιεχομένου σε σχολικά εγχειρίδια

Προκειμένου να αναλυθεί το πολιτιστικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας έχουν προταθεί διάφορες λίστες ελέγχου. Για παράδειγμα, ο Byram (1989) διακρίνει τα ακόλουθα επτά κριτήρια που αφορούν το πολιτιστικό περιεχόμενο των βιβλίων ξένων γλωσσών:

- Οι πολιτιστικές πληροφορίες πρέπει να είναι ακριβείς και σύγχρονες.
- Το ζήτημα των στερεοτύπων πρέπει να αντιμετωπιστεί κριτικά.
- Πρέπει να παρέχεται μια ρεαλιστική εικόνα της ξένης κοινωνίας.
- Πρέπει να είναι απαλλαγμένο το εγχειρίδιο από ιδεολογίες.
- Τα γεγονότα δεν πρέπει να παρουσιάζονται μεμονωμένα.
- Το ιστορικό υλικό πρέπει να παρουσιάζεται ρητά.

Ένα άλλο σύνολο κριτηρίων παρέχεται από τον Risager (1991) και μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κύριες ομάδες. Το μικροεπίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει φαινόμενα κοινωνικής και πολιτιστικής ανθρωπολογίας και περιλαμβάνει τον κοινωνικό και γεωγραφικό ορισμό των χαρακτήρων, το υλικό περιβάλλον, τις καταστάσεις αλληλεπίδρασης, καθώς και την αλληλεπίδραση και την υποκειμενικότητα των χαρακτήρων, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα, τις στάσεις, τις αξίες και τα αντιληπτά προβλήματα. Το μακροοικονομικό επίπεδο που περιλαμβάνει κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά ζητήματα, καθώς στην δεύτερη αυτή κατηγορία περιλαμβάνονται ευρεία κοινωνικά γεγονότα για τη σύγχρονη κοινωνία (γεωγραφικά, οικονομικά, πολιτικά κ.λπ.), ευρεία κοινωνικοπολιτικά προβλήματα (ανεργία, ρύπανση κ.λπ.) και το ιστορικό υπόβαθρο. Η τρίτη ομάδα κριτηρίων, δηλαδή τα «διεθνή και διαπολιτισμικά θέματα», αποτελείται από «συγκρίσεις μεταξύ της ξένης χώρας και των αμοιβαίων αναπαραστάσεων, εικόνων, στερεοτύπων των μαθητών, καθώς και αμοιβαίων σχέσεων, την πολιτιστική δύναμη και κυριαρχία, την συνεργασία και την σύγκρουση. Τέλος, «η άποψη και το στυλ του συγγραφέα» πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη.

Σύμφωνα με τον Cunningsworth (1984) το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο μάθημα της ξένης γλώσσας πρέπει να είναι κατανοητό από τους μαθητές και θα πρέπει αυτοί να είναι σε θέση να ερμηνεύουν «τις σχέσεις, τη συμπεριφορά, τις προθέσεις κ.λπ. των χαρακτήρων που απεικονίζονται στο Βιβλίο. Η λίστα ελέγχου του δίνει επίσης ιδιαίτερη προσοχή στις διαφορές μεταξύ των φύλων, π.χ. Είναι σημαντικό να εξεταστεί εάν οι γυναίκες αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους άνδρες, ποιες εσωτερικές ιδιότητες και φυσικές ιδιότητες δίνονται στις γυναίκες και ποια επαγγελματική και κοινωνική κατάσταση έχουν οι γυναίκες μέσα στο εγχειρίδιο. Άλλες πτυχές επικεντρώνονται στην εσωτερική ζωή των χαρακτήρων που απεικονίζονται στο μάθημα και στο κοινωνικό υπόβαθρο στο οποίο υπάρχουν. Παρόμοια κριτήρια παρατίθενται επίσης από το Kilickaya (2004), τα οποία είναι οι κοινωνικοπολιτιστικές πληροφορίες, οι ανάγκες των μαθητών, τα στερεότυπα, οι γενικεύσεις και η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Το μοντέλο που προτείνουν οι CortazziandJin (1999) χρησιμεύει για τη διερεύνηση του τύπου του πολιτισμού που παρουσιάζεται σε ένα συγκεκριμένο

σχολικό βιβλίο. Διακρίνουν τους ακόλουθους τρεις βασικούς τύπους σχολικών εγχειριδίων:

1. Βιβλία μαθημάτων που αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμό από τις χώρες από τις οποίες προέρχονται τα άτομα που δεν είναι αυτόχθονες.

2. Βιβλία μαθημάτων που αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμό -στόχο, δηλαδή τον πολιτισμό όπου η γλώσσα-στόχος ομιλείται ως πρώτη γλώσσα ·

3. Βιβλία μαθημάτων που αντικατοπτρίζουν διεθνείς πολιτισμόούςστόχους, δηλαδή πολιτισμούς όπου η γλώσσα-στόχος ομιλείται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ·

Ο «οδηγός αξιολόγησης εγχειριδίων» του Damen (1987) χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο επικεντρώνεται σε γενικές πληροφορίες σχετικά με το πολιτιστικό περιεχόμενο και την παρουσίασή του. Επιπλέον, χρησιμοποιείται ένας αριθμός ερωτήσεων, όπως ποια συγκεκριμένα πολιτιστικά αντικείμενα καλύπτονται ή πώς και με ποια μέθοδο παρουσιάζονται. Το δεύτερο μέρος χρησιμεύει για την ίδια την αξιολόγηση, δηλαδή παρέχοντας προσωπική γνώμη μέσω απάντησης σε μια λίστα ερωτήσεων, π.χ. αν οι πληροφορίες είναι αυθεντικές, αμερόληπτες ή προσανατολισμένες σε προβλήματα κ.λπ. Τέλος, το τελευταίο μέρος έχει σχεδιαστεί για να συνοψίσει το πολιτιστικό φορτίο του εγχειριδίου.

Ένα άλλο μοντέλο για την ανάλυση του πολιτιστικού περιεχομένου σε σχολικά εγχειρίδια γλώσσας παρουσιάστηκε από τον Hatoss (2004). Προέκυψε από μια πιλοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε ως ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων για την αγγλική επιχειρηματική επικοινωνία σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Το μοντέλο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση τριών διαστάσεων: κείμενο και οπτική εισαγωγή, μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του πολιτιστικού περιεχομένου και σκοπούς που έχουν τεθεί από τον συγγραφέα ή τους εκδότες ενός συγκεκριμένου βιβλίου για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Οι παράγοντες εισόδου περιλαμβάνουν κοινωνικογλωσσολογικές και πραγματιστικές ικανότητες και κοινωνικοπολιτιστικές γνώσεις. Όσον αφορά τις μεθόδους, η έμμεση έναντι της ρητής καθώς και η γνωστική έναντι της βιωματικής διδασκαλίας της πολιτιστικής συμβολής, και το κριτήριο των στόχων των συγγραφέων / εκδοτών αφορά το ζήτημα της αφομοίωσης.

Εκτός από τις παρεχόμενες λίστες ελέγχου, δημιουργήθηκε ένα άλλο σύνολο κατηγοριών και κωδικών επισήμανσης από τον Reid (2014), ο οποίος διερεύνησε το πώς εφαρμόστηκαν διαφορετικές πτυχές του ICC στο οποίο έγινε αναφορά σστοπροηγούμενο κεφάλαιο, στη διδασκαλία των αγγλικών σε δημοτικά σχολεία της Σλοβακίας. Στην ανάλυση περιεχομένου, συνέκρινε τα σλοβακικά προγράμματα σπουδών με το CEFR, το οποίο χρησίμευσε επίσης ως βασικό έγγραφο για τον καθορισμό των κατηγοριών και των κωδικών. Ομοίως με την προηγούμενη λίστα ελέγχου (από τον Hatoss, 2004), η λίστα λαμβάνει υπόψη όλες τις πτυχές του ICC όπως περιγράφεται στο CEFR (2001).

2.4. Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων ως εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μια πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης είναι η είσοδος στο σχολείο της μητρικής γλώσσας των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής κληρονομιάς, την οποία μεταφέρει από κάθε χώρα.

Η μητρική γλώσσα είναι ο κύριος τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν με άτομα της στενότερης οικογένειας ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος τους, δομώντας τις σκέψεις τους, διαμορφώνοντας έννοιες, κατανοώντας τον κόσμο γύρω τους, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους και αναπτύσσοντας την προσωπικότητά τους. Η αδιαφορία ή η ειρωνεία, και η χειρότερη κοροϊδία των «αδύναμων» μαθητών για τη μητρική τους γλώσσα μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις σε πολλές τομές της ζωής τους, όπως οι ψυχολογικές, οι παιδαγωγικές και οι κοινωνικές πτυχές της ζωής τους. Από την άλλη πλευρά, έρευνες έχουν δείξει ότι η επιμονή της αποκλειστικής διδασκαλίας και καλλιέργειας μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, όπως αυτή της χώρας υποδοχής στα παιδιά των αλλοδαπών και των λοιπών μη γηγενών, τους οδηγεί σε κακή απόδοση και αποτυχία σε σύγκριση με την απόδοση των υπόλοιπων παιδιών (Georgogiannis, 1995).

Έτσι, το σχολείο θα πρέπει, όπου είναι δυνατόν, να ενισχύσει την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας σε μαθητές ξένων μητρικών γλωσσών τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό επίπεδο. Πρέπει επίσης το σχολείο να ενισχύσει και να αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αυτών, ώστε να είναι σε θέση να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα.

Ακολουθώντας αυτήν την τάση στη διδασκαλία ειδικά των γλωσσών, οι αξιολογητές βιβλίων έδωσαν πολύ μεγαλύτερη προσοχή στη σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Μερικοί από αυτούς δήλωσαν ότι ορισμένα βιβλία δεν κατάφεραν να παρουσιάσουν αυθεντικά γλωσσικά μοντέλα και γλωσσικές δραστηριότητες με βάση τα συμφραζόμενα, για να τονίσουν επαρκή πολιτιστική κατανόηση, για την αντιμετώπιση της ικανότητας λόγου, την προώθηση νέων ιδεών, και θεμάτων εκπροσώπησης φύλου με ισορροπημένο τρόπο. Συνολικά, στην αναθεώρησή τους για την κατάσταση της διδασκαλίας του πολιτισμού στην διδασκαλία της γλώσσας, οι Paigeetal. (2003) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά εγχειρίδια γλωσσών έδειχναν κυρίως τους πολιτισμούς από τουριστική άποψη.

Έτσι, επικεντρώθηκαν περισσότερο σε πολιτιστικά θέματα όπως το «φαγητό» και οι «μεταφορές». Αυτά τα είδη πληροφοριών παρουσιάστηκαν αποσπασματικά με υψηλό επίπεδο γενίκευσης, αναφερόμενοι στους κανόνες συμπεριφοράς στην κοινωνία-στόχο, τα οποία συνήθως οδήγησαν σε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές εικόνες. Ωστόσο, τα προβλήματα που αναφέρονται από αυτούς τους μελετητές δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλα τα εγχειρίδια, καθώς υπάρχουν και ορισμένα βιβλία που εξετάζουν τον τρόπο ζωής, τις δραστηριότητες με βάση τα συμφραζόμενα, την πολιτιστική κατανόηση, τις διαφορές μεταξύ των φύλων, τις ιδιωματικές εκφράσεις και τις μη προκαταληπτικές και στερεοτυπικές εικόνες στην κοινωνία-στόχο (Vali, 2016).

Όσον αφορά τη συμπερίληψη του πολιτισμού στα γλωσσικά εγχειρίδια, είναι πρώτον απαραίτητο να περιγραφεί η σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η γλώσσα είναι πολιτισμικά δεσμευμένη, οπότε η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού είναι αλληλένδετες και δεν μπορεί να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ τους.

Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, ο Prodromou (1988) δηλώνει ότι ο πολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί ως εργαλείο στη διδασκαλία της γλώσσας στα σχολικά βιβλία. Για αυτούς, δεν είναι δυνατόν να διδάξει κανείς μια γλώσσα χωρίς τις πολιτιστικές της πτυχές. Υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας χωρίς την κουλτούρα της μπορεί να ενισχύσει τις στερεοτυπικές εικόνες και επίσης να κάνει τους μαθητές απρόθυμους να παρακινηθούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Όλοι αυτοί οι συγγραφείς πιστεύουν ομόφωνα ότι η ευχέρεια στη γλώσσα-στόχο δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τις γλωσσικές πτυχές της γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να αναπτύξουν μια πολιτιστική κατανόηση της γλώσσας στόχου.

Για αυτόν τον λόγο, το βιβλίο μαθημάτων, ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία σε πολλά περιβάλλοντα διδασκαλίας γλωσσών, πρέπει να αντιπροσωπεύει μια πραγματική εικόνα της γλωσσικής κουλτούρας στόχου παράλληλα με τους γλωσσικούς κώδικες. Ως αποτέλεσμα, δεδομένου ότι τα βιβλία μαθημάτων μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα είδος «κρυμμένου προγράμματος σπουδών» που καθορίζει τους στόχους διδασκαλίας, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και την αξιολόγηση, μπορούν επίσης να μεταφέρουν σιωπηρά ή ρητά ένα σύνολο ριζωμένων «κοινωνικών και πολιτιστικών» αρχών. Αυτό το αόρατο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να αναφέρεται στην ασυνήθιστη «έκφραση στάσεων και αξιών» και μπορεί να επηρεάσει το «περιεχόμενο και την εικόνα του διδακτικού υλικού» (Vali, 2016).

Τέλος, ακολουθούν προτάσεις για τη συμπερίληψη μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Apergi, 2016).

- Η λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, πρέπει να βασίζεται στη μητρική γλώσσα των ξένων και επαναπατριζόμενων μαθητών.
- Η δημιουργία εξατομικευμένων και ευέλικτων προγραμμάτων για να βοηθηθούν οι πιο αδύναμοι μαθητές στο εκτεταμένο σχολικό πρόγραμμα.
- (3) Διοργάνωση ετήσιων σεμιναρίων κατάρτισης για όλους τους καθηγητές και δασκάλους με σκοπό την ενημέρωσή τους και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και υποχρεωτική παρακολούθηση αυτών των σεμιναρίων για όλο το διδακτικό προσωπικό τουλάχιστον μία φορά κάθε τρία χρόνια.

- Η υποστήριξη συγκεκριμένων προγραμμάτων και διαπολιτισμικών εκδηλώσεων στα σχολεία πρέπει να διαδραματίσει ενεργό ρόλο για τα παιδιά και τους γονείς τους.
- Η γενική κατάρτιση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και των αρχών πρέπει να ληφθούν από το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου η διαπολιτισμική εκπαίδευση να έχει μια αξιοπρεπή πραγματοποιημένη προσαρμογή με ευέλικτες ευκαιρίες.
- Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε μαθήματα Ιστορίας, Γεωγραφίας και Πολιτικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Αντίστοιχη αναγνώριση του ρόλου που διαδραματίζει η διεθνής μετανάστευση από και προς την Ελλάδα στη σύγχρονη ιστορία και εξοικείωση με παρόμοια ζητήματα που αφορούν όχι μόνο άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και τις ξένες χώρες των μαθητών.
- Πρέπει να δημιουργηθούν οδηγίες και συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ο ρόλος του δασκάλου-συμβούλου στο διαπολιτισμικό σχολείο και το νέο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι πολύ σημαντικός. Θα βοηθήσει τους ξένους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους με τον καλύτερο τρόπο, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους, να προσαρμοστούν στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον και να διευρύνουν τις ικανότητές τους, οι οποίες είναι απαραίτητες για να απορροφηθούν από την ελληνική κοινωνία.
- Σημαντική είναι και η επισήμανση των κοινών στοιχείων (π.χ. πόνος, θλίψη, χαρά) και η έμφαση στη διαμεσολάβηση και την εκπαίδευση ειρήνης(ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, υποβάθμιση, ενθουσιαστική σκέψη, πολυσυλλεκτικότητα).
- Δίγλωσσα βιβλία: Τα δίγλωσσα βιβλία είναι μια ευκαιρία για τα δίγλωσσα παιδιά να αναγνωρίσουν τη σύνδεση μεταξύ της ελληνικής και της γλώσσας τους, αλλά επίσης να τους βοηθήσουν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των δύο ταυτοτήτων τους παρέχοντας ταυτόχρονα σε όλα τα παιδιά της τάξης (δίγλωσσο ή μη) ικανότητα ανάπτυξης μεταγλωσσικών και πολύγλωσσων δεξιοτήτων. Μέσα από τα περιεχόμενα των δίγλωσσων βιβλίων, τα παιδιά και οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να συζητήσουν το ζήτημα της συνύπαρξης γλωσσών και πολιτισμών στις σύγχρονες κοινωνίες, κατά τρόπο ανάλογο με την ηλικία των παιδιών σε κάθε τάξη.

- Μια άλλη πρόταση είναι το αντίστοιχο κείμενο. Αυτά τα κείμενα γράφονται από τα ίδια τα παιδιά και εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις για τις γλώσσες, τη ζωή και την εκπαίδευσή τους. Αυτά τα κείμενα μπορεί να αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικής χρήσης, τόσο ως γλωσσική δομή, όσο και ως περιεχόμενο.

2.5. Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα

Η παράγραφος αυτή αποσκοπεί στο να παρουσιάσει κριτικά, στοιχεία που αφορούν στην διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων στην ελληνική εκπαίδευση. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν ορισμένες δράσεις, όπως αποτυπώνονται αυτές στην εργασία των Καρανικόλα&Πίτσου (2015) με τίτλο «Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας καιΒ'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ.

Έτσι, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, οι οποίες μελετούν ένα πλούσιο νομοθετικό περιεχόμενο που περιλαμβάνει διατάξεις, νόμους, υπουργικές αποφάσεις και επεξηγηματικές εγκυκλίους από το Υπουργείο Παιδείας, οι οποίες καλύπτον μια μεγάλη χρονική περίοδο από το 1996 μέχρι και το 2011, η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας έγκειται στην ύπαρξη ενός νομοθετικού πλαισίου που καθορίζει την ίδρυση και λειτουργία Διαπολιτισμικών Σχολείων, Τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηριακών Τμημάτων, Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και Ξένων Σχολείων, στην εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στη συγγραφή Αναλυτικών Προγραμμάτων και Σχολικών Εγχειριδίων.

Σχετικά με το θέμα των σχολικών εγχειριδίων, παρατηρείται μια σημαντική κινητικότητα μετά το 2007 κυρίως, η οποία περιλαμβάνει αλλαγές στα σχολικά

βιβλία (30 στον αριθμό το 2007 και 52 το 2009), ώστε να περιλαμβάνεται σε αυτά η διάσταση της διαπολιτισμικότητας με περισσότερο σαφή και ξεκάθαρο τρόπο. Αναλυτικότερα και ειδικά στα βιβλία του δημοτικού σχολείου, γίνεται προσπάθεια τα κείμενα της λογοτεχνίας να παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, να εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, να διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας κι να αποτελούν δίαυλο επικοινωνίαςστην ευρωπαϊκή και την παγκόσμια κοινότητα (Καρανικόλα&Πίτσου, 2015).

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2007), το σχολικό βιβλίο, εκτός από τις σαφείς διαδικασίες της μεταφοράς γνώσεων που πρέπει να εξυπηρετεί, αποτελεί σε κάθε περίπτωση και ένα μέσο, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να καλλιεργήσει συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις έναντι άλλων και να μεταβιβάσει κοινωνικές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Με αυτό δεδομένο, είναι καθοριστικό για την διαμόρφωση της διαπολιτισμικής κουλτούρας των μαθητών και των μαθητριών. Υπό αυτό το πρίσμα και σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή, ο γενικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, όπως αυτός αποτυπωνόταν στα σχολικά εγχειρίδια τουλάχιστον μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα δεν αντανακλούσε επαρκώς το σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ακεραιότητα των υπόλοιπων χωρών (πχ για την Τουρκία). Για τον λόγο αυτό, κατά την χρονική περίοδο δημοσίευσης της έρευνας αυτής, έλαβε χώρα και το έργο με τίτλο «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο».

Κατά την ίδια περίοδο, το έργο της Μαλιγκούδη (2007) που αναφερόταν σε «Προτάσεις για την χρήση του εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές», μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα που εντοπίζονται στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, παρέχει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να παρέχονται οι πληροφορίες και οι γνώσεις που αφορούν σε παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, ώστε αυτές να συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Σκοπός, στόχοι και επιλογή μεθόδου ανάλυσης

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού περιεχομένου εν γένει. Αξίζει να σημειωθεί ότι επιλέχτηκε η ποσοτική έναντι της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης, καθώς το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή η αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το δεδομένο θέμα) ήταν τέτοιο, ώστε να αναζητείται η συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα διερευνά φαινόμενα τα οποία προσπαθούν να απαντήσουν στις αρχικές ερωτήσεις του «πώς» και του «γιατί», κάτι που δεν αποτέλεσε την ουσία των ερευνητικών ερωτημάτων που παρουσιάζονται στην συνέχεια.

3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Στην συνέχεια, ορίζονται τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικά;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού περιεχομένου εν γένει;

3. Επηρεάζουν οι δημογραφικοί παράγοντες τον τρόπο απάντησης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα;

3.3. Το ερωτηματολόγιο και το δείγμα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από συνολικά 30 ερωτήσεις που είναι χωρισμένες σε τρία τμήματα. Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις που διερευνούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Για παράδειγμα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που διερευνούν το φύλο, την ηλικία και την θέση των ερωτώμενων, ενώ άλλες αναφέρονται στα χρόνια προϋπηρεσίας και το είδος της εκπαίδευσης των ερωτώμενων.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από εννέα ερωτήσεις, οι οποίες ως κεντρικό στόχο είχαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις σε αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν διερευνητικές προτάσεις σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, το κατά πόσο τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών ή σχετικά με το αν θα πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από δεκαπέντε ερωτήσεις, οι οποίες ως κεντρικό στόχο είχαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την διαπολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού υλικού. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα εξής. «Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;», «Μπορείτε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση που ανήκει η σχολική μονάδα για να λύσετε απορίες και προβλήματα σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας;» και «Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε βίντεο, εικόνες και άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό για να βοηθήσετε τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

Εξάλλου, η αξιοπιστία το ερωτηματολογίου ήταν ιδιαίτερα υψηλή, καθώς η τιμή του α του Crobach ήταν πολύ ικανοποιητική, τόσο για το σύνολο του ερωτηματολογίου, όσο και για τα επιμέρους τμήματά του, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Οι αναλυτικοί πίνακες παρουσιάζονται στο παράρτημα Β της παρούσας εργασίας. Τέλος, σημειώνεται ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε μέσω googleforms και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε 117 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας, κατά την οποία, οι δειγματοληπτικές μονάδες επιλέγονται από τον πληθυσμό με κριτήριο την ευκολία και όχι την τυχαιότητα ή την επιδίωξη της αντιπροσωπευτικότηταςτου πληθυσμού. Η μέθοδος αυτή επιλέχτηκε με κριτήριο, βεβαίως, την ύπαρξης της ιδιότητας, εκ μέρους των ατόμων που κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, της ιδιότητας του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Τμήμα ερωτηματολογίου	**Επιμέρους ερωτήσεις**	**Τιμή Cronbach'sα**
Συνολικό ερωτηματολόγιο	41	0.808
Τμήμα Β	9	0.630
Τμήμα Γ	26	0.856
Ερώτηση 15, Τμήμα Γ	12	0.926

3.4. Στατιστικές μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων.

Μετά την συλλογή τους, τα δεδομένα, μετά την κατάλληλη κωδικοποίηση τους εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.26. Προκειμένου να παρουσιαστούν με κατάλληλο τρόπο τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα, τα οποία περιείχαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες, αλλά και άλλα μέσα περιγραφικής στατιστικής, όπως η μέση

τιμή και η τυπική απόκλιση. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα Likert. που είχε 5 επίπεδα, όπου το 1 συμβόλιζε το «Καθόλου» και το 5 το «Πάρα πολύ» και μια δεύτερη κλίμακα Likert. που είχε 5 επίπεδα, όπου το 1 συμβόλιζε το «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 το «Συμφωνώ απόλυτα».

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός επηρεασμού των ερωτήσεων του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων, έγινε χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα, στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δυο μόνο παράγοντες (επιλογές) και της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε πέραν των δυο παραγόντων. Σε αυτήν την περίπτωση, έλαβε χώρα και ο posthoc έλεγχος LSD, ώστε να προσδιοριστούν επακριβώς οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα αποτελέσματα αυτού του ελέγχου παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα Β της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Τέλος, το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε να είναι το α=0,05.

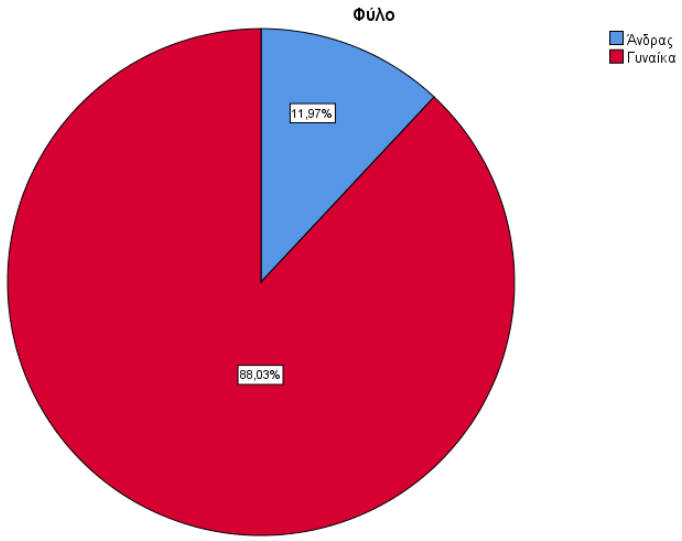
4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις που διερευνούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Η πρώτη από αυτές αφορούσε την διερεύνηση του φύλου των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν, η συντριπτική πλειοψηφία της τάξης του 88% του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες και μόνο το 12% του δείγματος ήταν άντρες. Ως εκ τούτου, γίνεται σαφές ότι το δείγμα αποτελείται κατά κόρον από γυναίκες, γεγονός που αποτελεί μια ομοιότητα ανάμεσα στο δείγμα και στον γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, όπου σύμφωνα με την έρευνα της ευρωπαϊκής Επιτροπής για το 2019, το 72% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 28% είναι άντρες (alfavita.gr).

Πίνακας 2. Φύλο

Ερώτηση Α1	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Άνδρας	14	12,0
Γυναίκα	103	88,0
Σύνολο	117	100

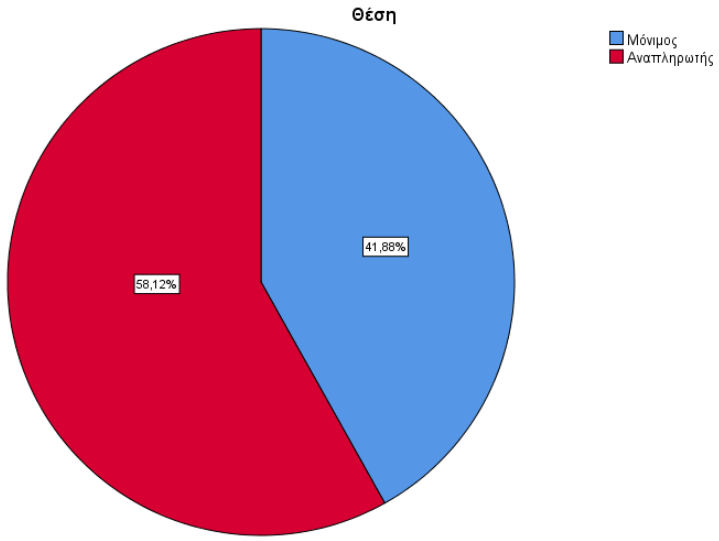


Διάγραμμα 1. Φύλο

Η δεύτερη από αυτές αφορούσε την διερεύνηση της θέσης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, στην σχολική μονάδα που απασχολούνταν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν, η πλειοψηφία της τάξης του 58% του δείγματος αποτελούνταν από αναπληρωτές και αναπληρώτριες και μόνο το 42% του δείγματος ήταν μόνιμο προσωπικό. Ωστόσο, η εικόνα αυτή του δείγματος δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική στο σύνολο της εκπαίδευσης, όπου και πάλι με βάση τις πληροφορίες που προέρχονται από το ΚΥΣΔΕ (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαιδεύσεως), η αναλογία των αναπληρωτών στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας δεν ξεπερνά για το έτος 2018- 2019, το 15% (alfavita.gr).

Πίνακας 3. Θέση

Ερώτηση Α2	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Μόνιμος	49	41,9
Αναπληρωτής	68	58,1
Σύνολο	117	100

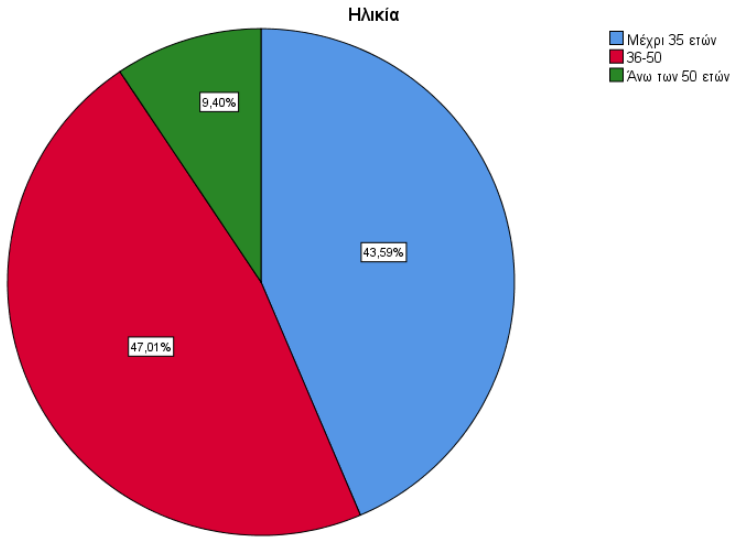


Διάγραμμα 2. Θέση

Η τρίτη από αυτές αφορούσε την διερεύνηση της ηλικίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν, το 44% του δείγματος αποτελούνταν από άτομα ηλικίας μέχρι 35 ετών, το υπόλοιπο 47% αποτελούνταν από άτομα ηλικίας 36 έως 50 ετών και το υπόλοιπο 9% ήταν άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών.Αυτά που αναφέρθηκαν για την αναλογία μόνιμων και αναπληρωτών ισχύουν και για την περίπτωση του δείγματος αναφορικά με την ηλικιακή του κατανομή, καθώς σύμφωνα με την Eurostat, το 2017, στην Ελλάδα το 47,3% των εκπαιδευτικών είναι άνω των 50 ετών (alfavita.gr).

Πίνακας 4. Ηλικία

Ερώτηση Α3	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Μέχρι 35 ετών	51	43,6
36-50	55	47,0
Άνω των 50 ετών	11	9,4
Σύνολο	117	100

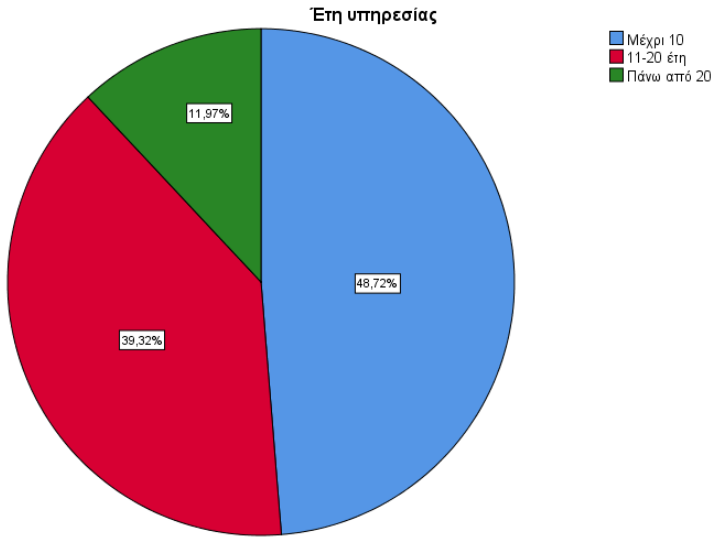


Διάγραμμα 3. Ηλικία

Η τέταρτη από αυτές αφορούσε την διερεύνηση των ετών προϋπηρεσίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν, το 49% του δείγματος αποτελούνταν από άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 ετών, το υπόλοιπο 39% αποτελούνταν από άτομα με προϋπηρεσία από 11 μέχρι και 20 χρόνια και το υπόλοιπο 12% ήταν άτομα με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών.

Πίνακας 5. Έτη υπηρεσίας

Ερώτηση Α4	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Μέχρι 10	57	48,7
11-20 έτη	46	39,3
Πάνω από 20	14	12,0
Σύνολο	117	100

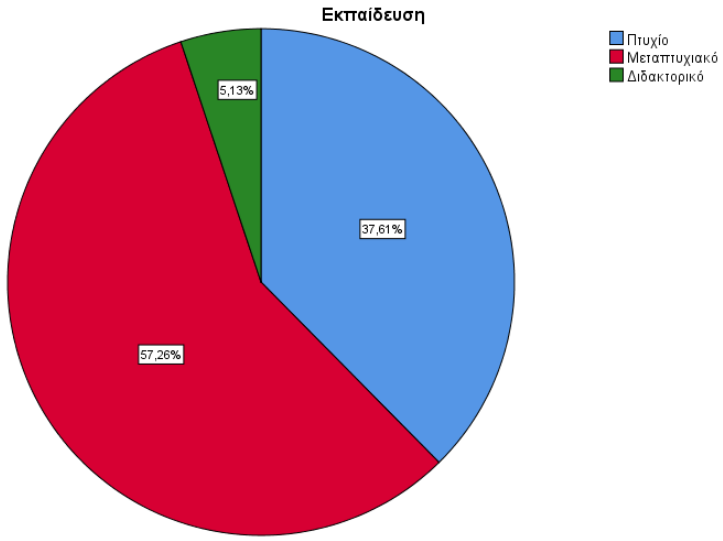


Διάγραμμα 4. Έτη υπηρεσίας

Η προτελευταία ερώτηση του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου αφορούσε την διερεύνηση του βαθμού εκπαίδευσης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν, το 38% του δείγματος αποτελούνταν από άτομα που είχαν πτυχίο, το υπόλοιπο 57% αποτελούνταν από άτομα που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και το υπόλοιπο 5% ήταν άτομα που ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, γεγονός που δεν αντικατοπτρίζει και πάλι, την συνολική εικόνα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αν και αυξήθηκαν σε μεγάλο ποσοστό οι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων, δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι αποτελούν τα άτομα αυτά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (alfavita.gr).

Πίνακας 6. Εκπαίδευση

Ερώτηση Α5	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Πτυχίο	44	37,6
Μεταπτυχιακό	67	57,3
Διδακτορικό	6	5,1
Σύνολο	117	100

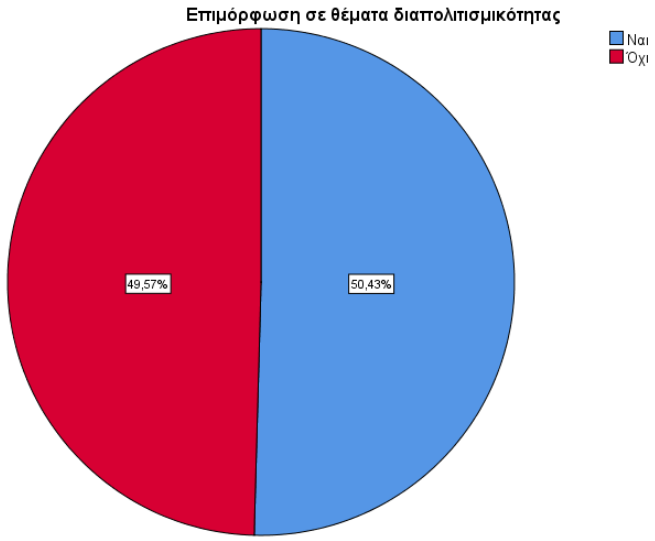


Διάγραμμα 5. Εκπαίδευση

Η τελευταία από αυτές τις ερωτήσεις αφορούσε την διερεύνηση της Επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικότηταστων ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθούν, η οριακή πλειοψηφία του 50,4% του δείγματος δήλωσαν ότι είχαν επιμορφωθεί σε αυτό το πεδίο, όταν αρνητικά απάντησε το 49,6% του δείγματος.Το ποσοστό των ατόμων του δείγματος που απαντούν καταφατικά στην ερώτηση αυτή είναι σημαντικό και μάλιστα, αρκετά πιο υψηλό από άλλες, αντίστοιχες έρευνες, όπως για παράδειγμα αυτή της Μπουγιουκλή (2014), στην οποία τα άτομα που έχουν τέτοιου είδους επιμόρφωση δεν αποτελούν ποσοστό μεγαλύτερο του 30%

Πίνακας 7. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας

Ερώτηση Α6	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Ναι	59	50,4
Όχι	58	49,6
Σύνολο	117	100



Διάγραμμα 6. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας

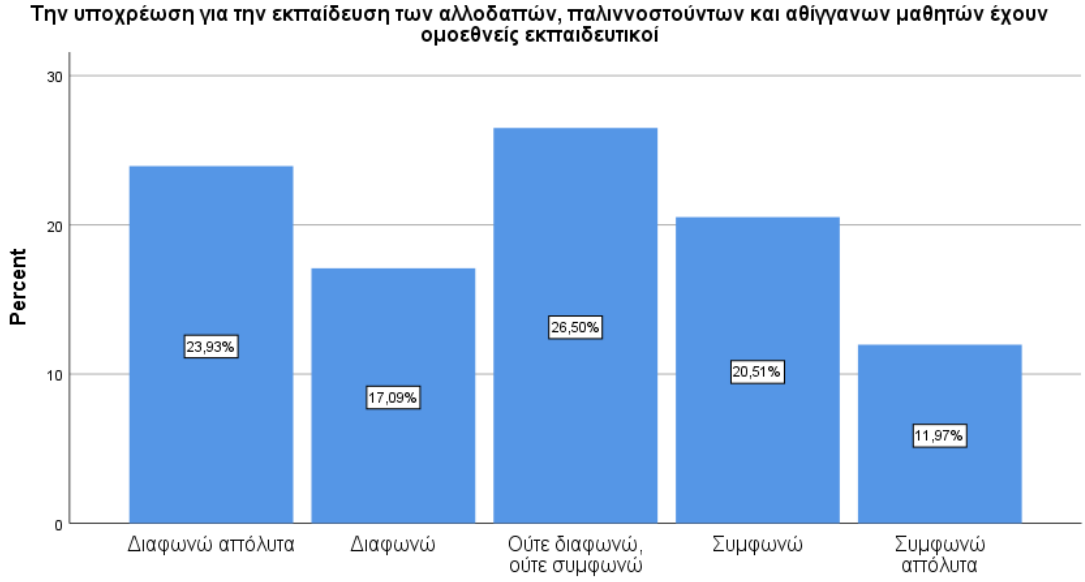
4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από εννέα ερωτήσεις, οι οποίες ως κεντρικό στόχο είχαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πρώτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, την υποχρέωση για την εκπαίδευση των δίγλωσσων, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 41% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 32% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και είναι παρόμοια με αυτά της Κουτιβά (2009), από την εργασία της οποίας χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του μέρους αυτού του ερωτηματολογίου, όπως σημειώθηκε εξάλλου στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Πίνακας 8. Την υποχρέωση για την εκπαίδευση των δίγλωσσων, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί

Ερώτηση Β1	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες

Διαφωνώ απόλυτα	28	23,9
Διαφωνώ	20	17,1
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	31	26,5
Συμφωνώ	24	20,5
Συμφωνώ απόλυτα	14	12,0
Σύνολο	117	100

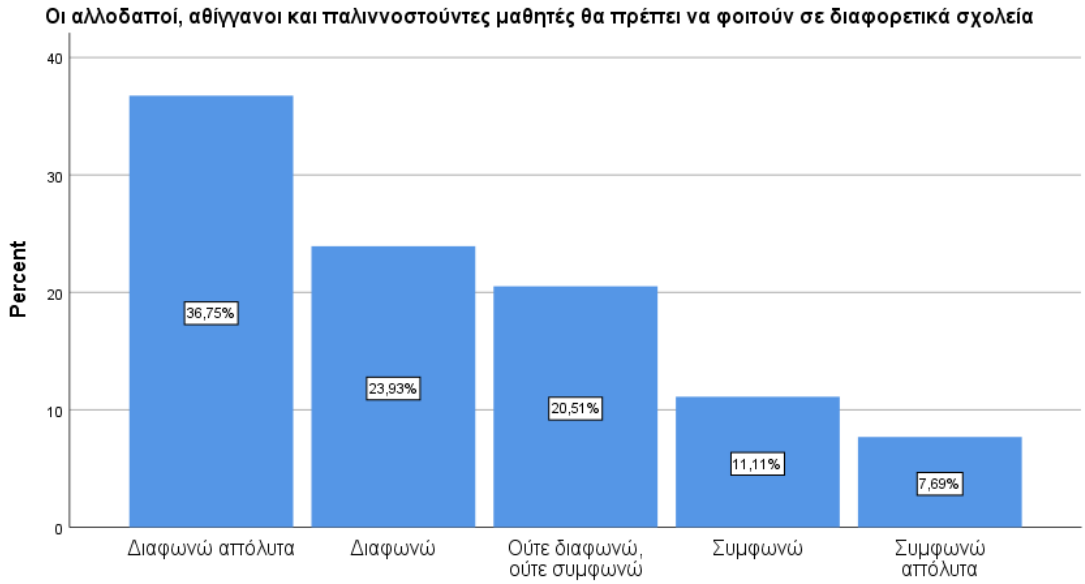


Διάγραμμα 7. Την υποχρέωση για την εκπαίδευση των δίγλωσσων, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί

Η δεύτερη ερώτηση από αυτές διερευνούσε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, οι αλλοδαποί, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 60% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 18% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και είναι παρόμοια με αυτά της Κουτιβά (2009), όπου το 62,3% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 15,9% του δείγματος.

Πίνακας 9. Οι δίγλωσσοι, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία

Ερώτηση Β2	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	43	36,8
Διαφωνώ	28	23,9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	20,5
Συμφωνώ	13	11,1
Συμφωνώ απόλυτα	9	7,7
Σύνολο	117	100



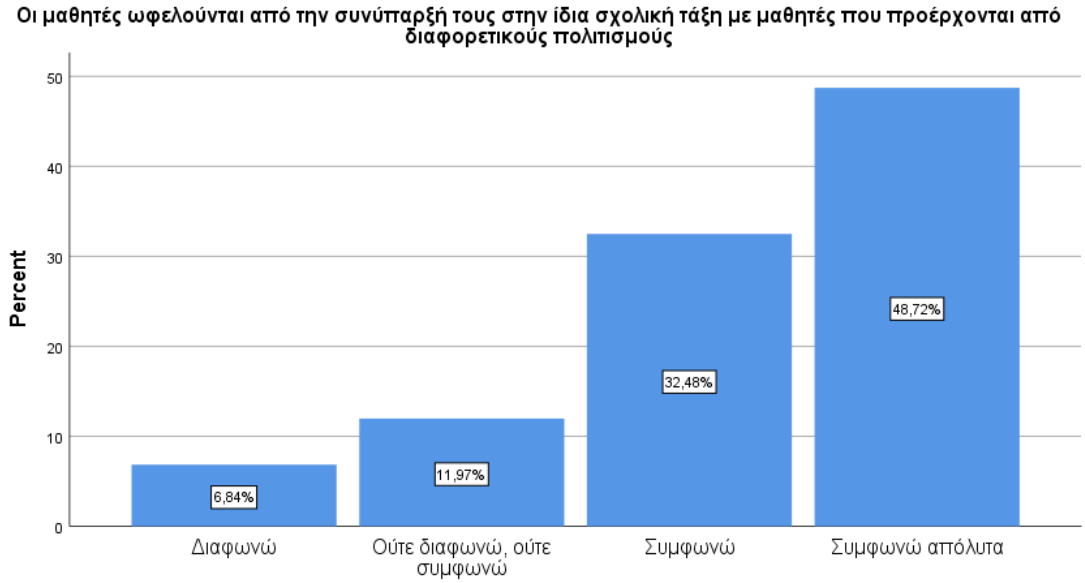
Διάγραμμα 8. Οι δίγλωσσοι, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία

Η τρίτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 7% του

δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 80% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί, ενώ σημειώνεται ότι και σε αυτήν την περίπτωση, τα ποσοστά παρομοιάζουν με αυτά της Κουτιβά (2009), όπου το 76% του δείγματος συμφωνεί, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 0% του δείγματος, γεγονός που δείχνει την παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρησιμότητα της συνύπαρξης των παιδιών στην τάξη.

Πίνακας 10. Οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς

Ερώτηση Β3	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	8	6,8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	14	12,0
Συμφωνώ	38	32,5
Συμφωνώ απόλυτα	57	48,7
Σύνολο	117	100

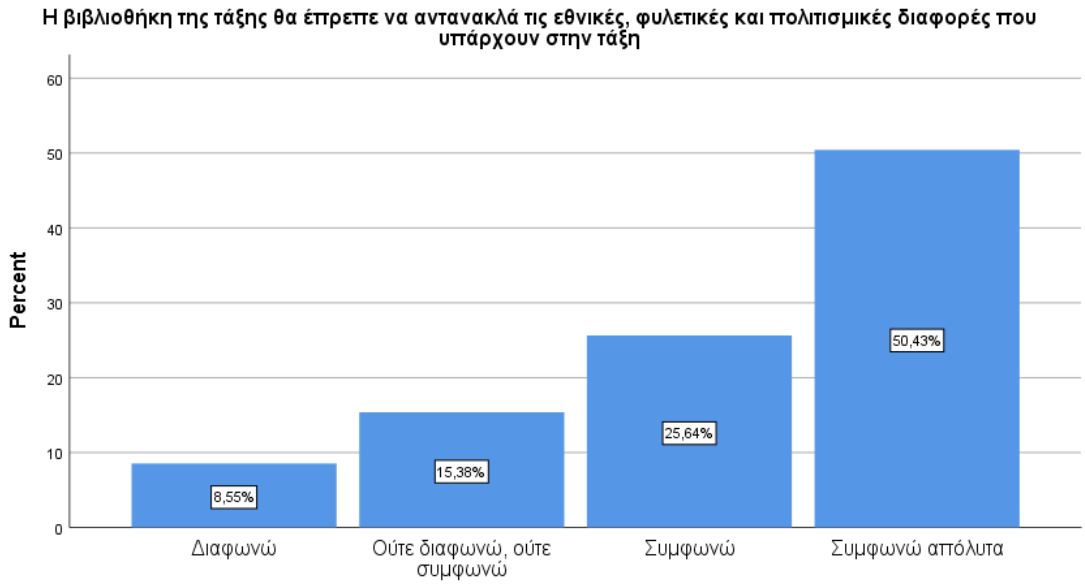


Διάγραμμα 9. Οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς

Η τέταρτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, η βιβλιοθήκη της τάξης θα έπρεπε να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 9% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 76% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 11. Η βιβλιοθήκη της τάξης θα έπρεπε να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη

Ερώτηση Β4	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	10	8,5
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	15,4
Συμφωνώ	30	25,6
Συμφωνώ απόλυτα	59	50,4
Σύνολο	117	100



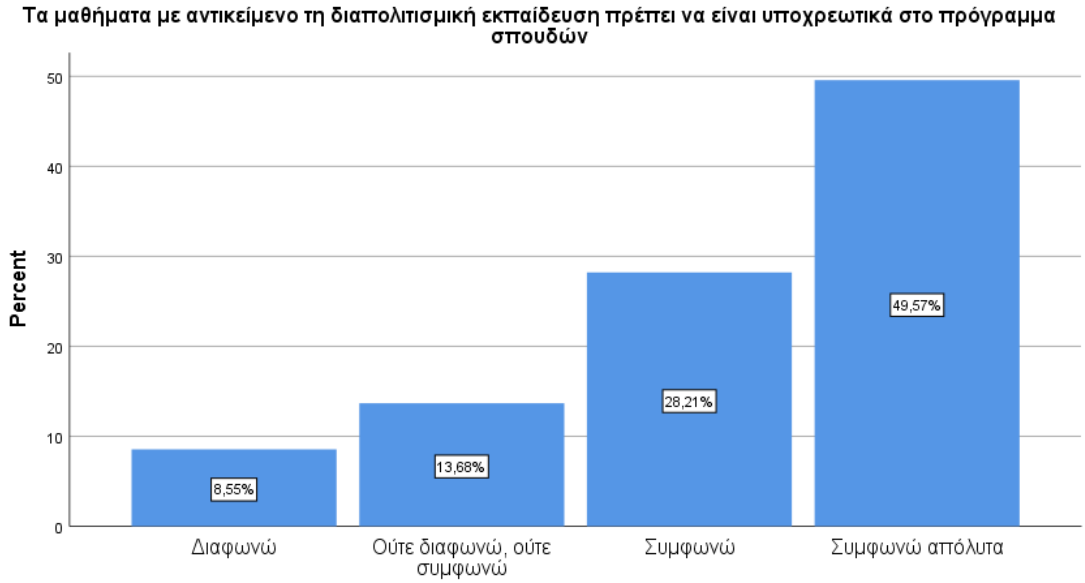
Διάγραμμα 10. Η βιβλιοθήκη της τάξης θα έπρεπε να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη

Η πέμπτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 8% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 79% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και καταδεικνύουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την χρησιμότητα τέτοιων μαθημάτων καθώς δεν παρατηρείται ούτε ένα άτομο που να διαφωνεί απόλυτα με την άποψη που διατυπώνεται στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 12. Τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών

Ερώτηση Β5	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	10	8,5
Ούτε διαφωνώ, ούτε	16	13,7

συμφωνώ		
Συμφωνώ	33	28,2
Συμφωνώ απόλυτα	58	49,6
Σύνολο	117	100

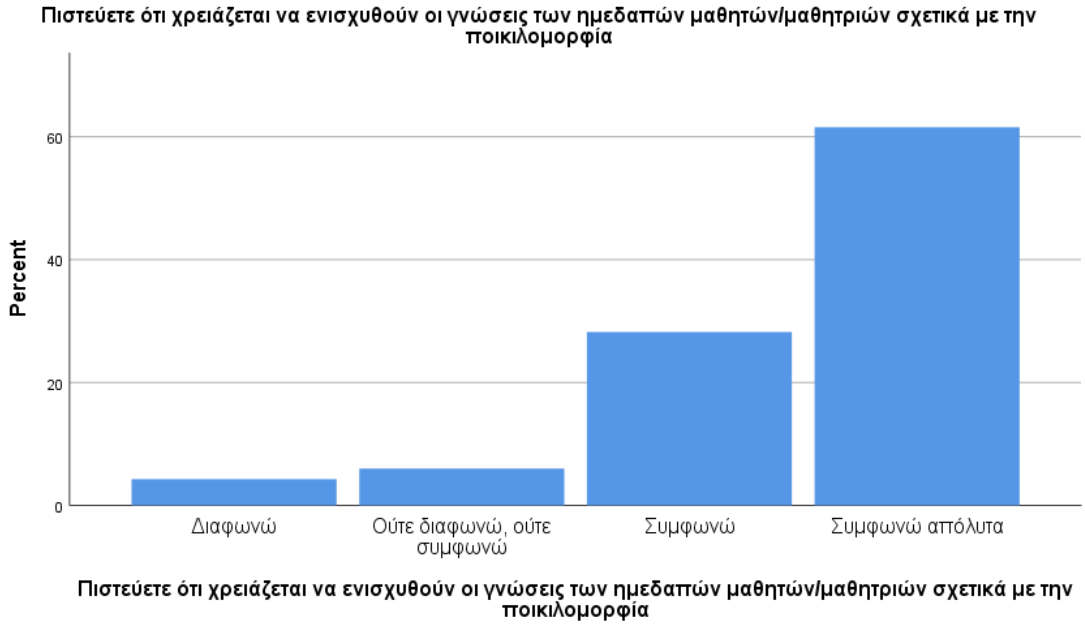


Διάγραμμα 11. Τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών

Η έκτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μόνο το 4% του δείγματος δεν το πιστεύει αυτό, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 90% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και καταδεικνύουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ανάγκη ύπαρξης τέτοιων γνώσεων από τους γηγενείς μαθητές.

Πίνακας 13. Πιστεύετε ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα;

Ερώτηση Β6	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	5	4,3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	7	6,0
Συμφωνώ	33	28,2
Συμφωνώ απόλυτα	72	61,5
Σύνολο	117	100



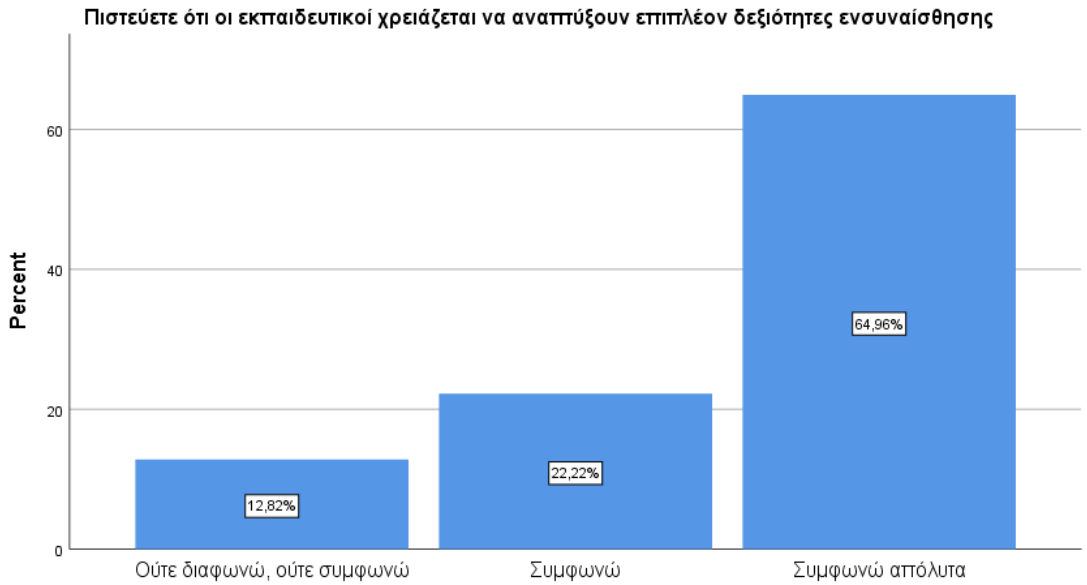
Διάγραμμα 12. Πιστεύετε ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα;

Η έβδομη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με

τα αποτελέσματα της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία του 97% του δείγματος συμφωνεί η συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την πρόταση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και δείχνουν την απόλυτη πεποίθηση των ερωτηθέντων σχετικά με την ανάγκη για περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε αυτό το θέμα.

Πίνακας 14. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Ερώτηση Β7	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	0	0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	15	12,8
Συμφωνώ	26	22,2
Συμφωνώ απόλυτα	76	65,0
Σύνολο	117	100



Διάγραμμα 13. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Η προτελευταία ερώτηση από αυτές διερευνούσε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, τα ελληνικά θα πρέπει να διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 13% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 69% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 15. Τα ελληνικά θα πρέπει να διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος

Ερώτηση Β8	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Διαφωνώ απόλυτα	8	6,8
Διαφωνώ	8	6,8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	20	17,1
Συμφωνώ	41	35,0
Συμφωνώ απόλυτα	40	34,2
Σύνολο	117	100



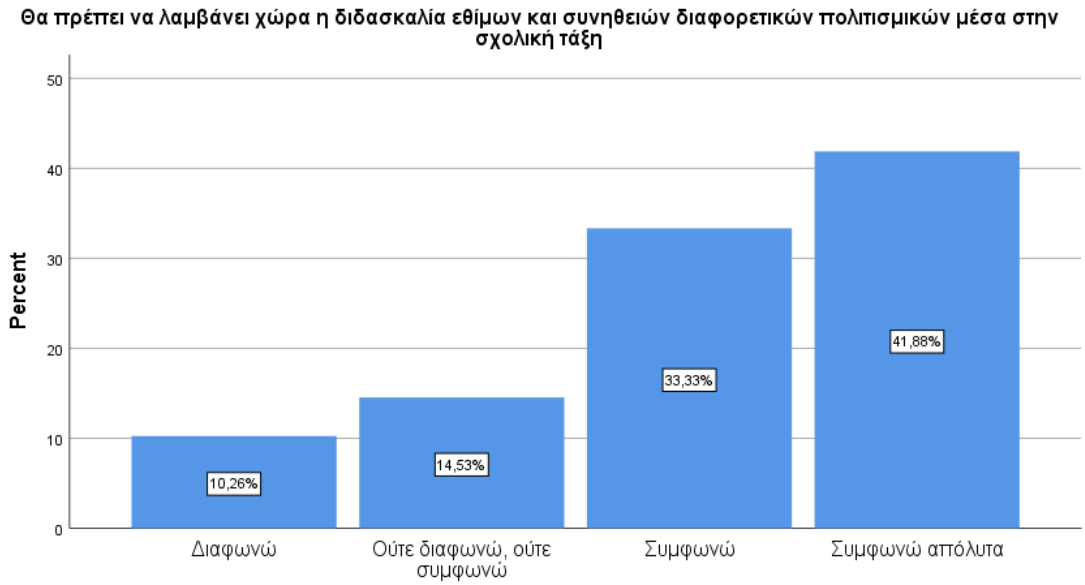
Διάγραμμα 14. Τα ελληνικά θα πρέπει να διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος

Η τελευταία ερώτηση από αυτές διερευνούσε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την πρόταση, σύμφωνα με την οποία, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 10% του δείγματος διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 75% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 16. Θα πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη

Ερώτηση Β9	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	12	10,3
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	17	14,5
Συμφωνώ	39	33,3

Συμφωνώ απόλυτα	49	41,9
Σύνολο	117	100



Διάγραμμα 15. Θα πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη

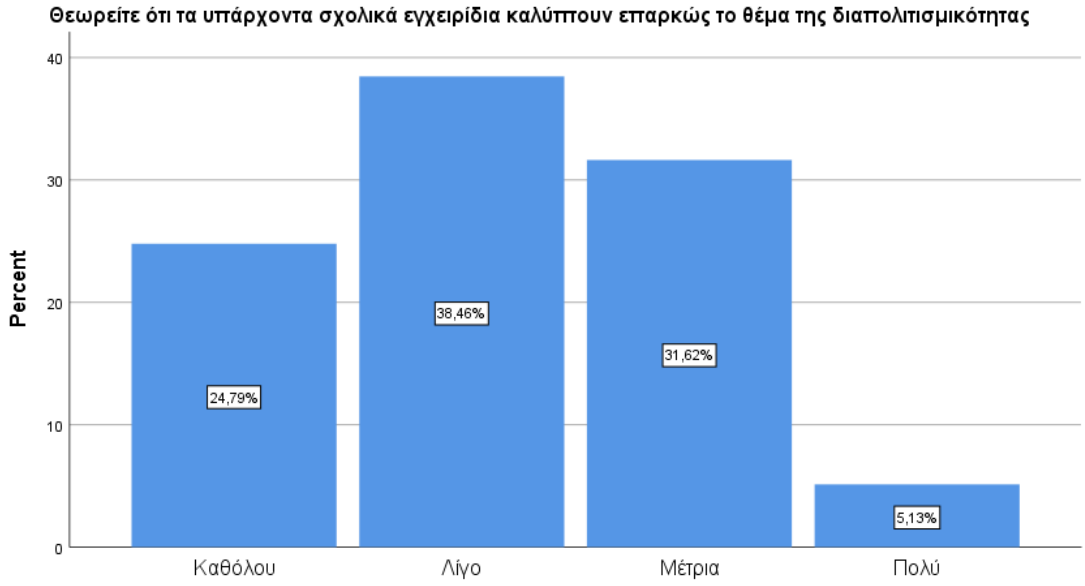
4.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από δεκαπέντε ερωτήσεις, οι οποίες ως κεντρικό στόχο είχαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την διαπολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού υλικού. Η πρώτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία του 62% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 5% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές, υπάρχει μια σχετική ικανοποίηση από το

εκπαιδευτικό προσωπικό για την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων στο θέμα αυτό, αν και σε κάθε περίπτωση, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να συνεχιστεί η προσπάθεια βελτίωσής τους.

Πίνακας 17. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Ερώτηση Γ1	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	29	24,8
Λίγο	45	38,5
Μέτρια	37	31,6
Πολύ	6	5,1
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100

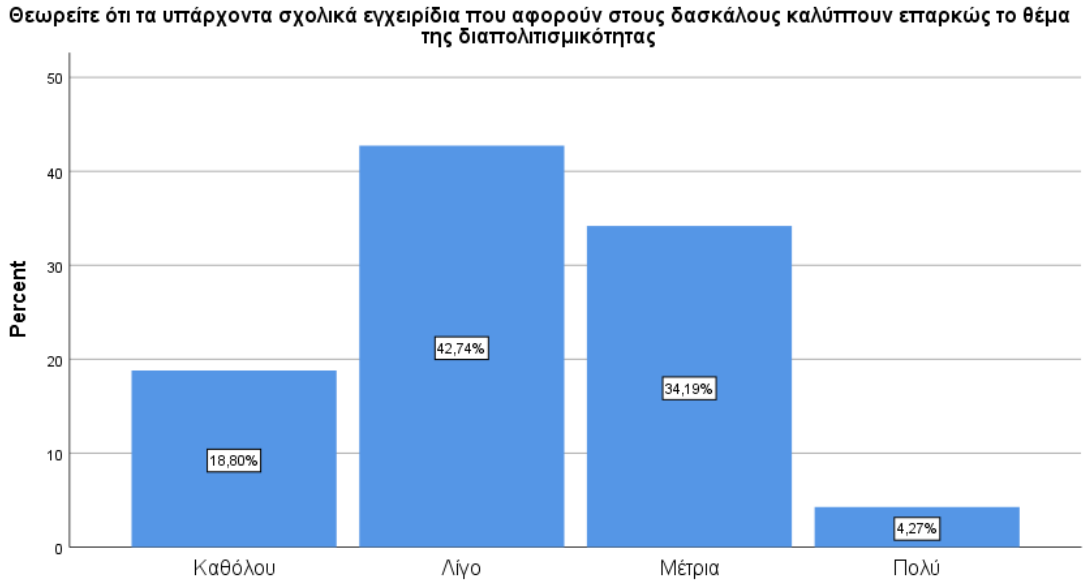


Διάγραμμα 16. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Η δεύτερη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν στους δασκάλους καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία του 61% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 4% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι καθώς τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με αυτά της προηγούμενης ερώτησης, τα ίδια σχόλια ισχύουν και σε αυτήν την περίπτωση.

Πίνακας 18. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν στους δασκάλους καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Ερώτηση Γ2	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	22	18,8
Λίγο	50	42,7
Μέτρια	40	34,2
Πολύ	5	4,3
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100

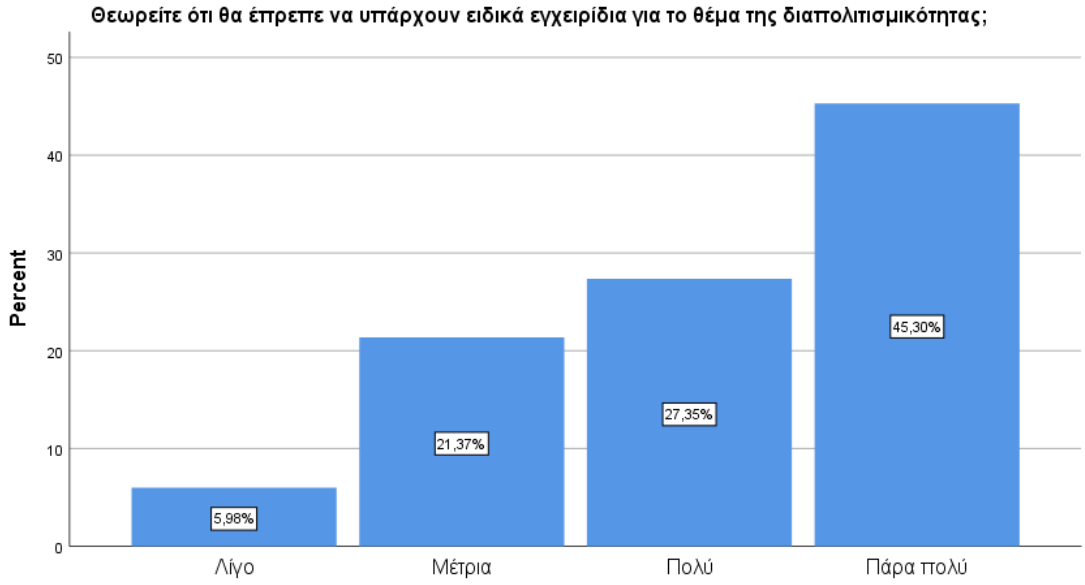


Διάγραμμα 17. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν στους δασκάλους καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Η τρίτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά εγχειρίδια για το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία του 73% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει πολύ ή πάρα πολύ, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 6% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και σε κάποιο βαθμό, έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα στις προηγούμενες δυο ερωτήσεις, καθώς, θα περίμενε κανείς, από την στιγμή που σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια, να μην θεωρούν ιδιαίτερα αναγκαία την ύπαρξη ειδικών εγχειριδίων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Από την άλλη πλευρά, αυτό δείχνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να διαθέτουν όσα περισσότερα μέσα στο φλέγον θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 19. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά εγχειρίδια για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Ερώτηση Γ3	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Καθόλου	0	0
Λίγο	7	6,0
Μέτρια	25	21,4
Πολύ	32	27,4
Πάρα πολύ	53	45,3
Σύνολο	117	100



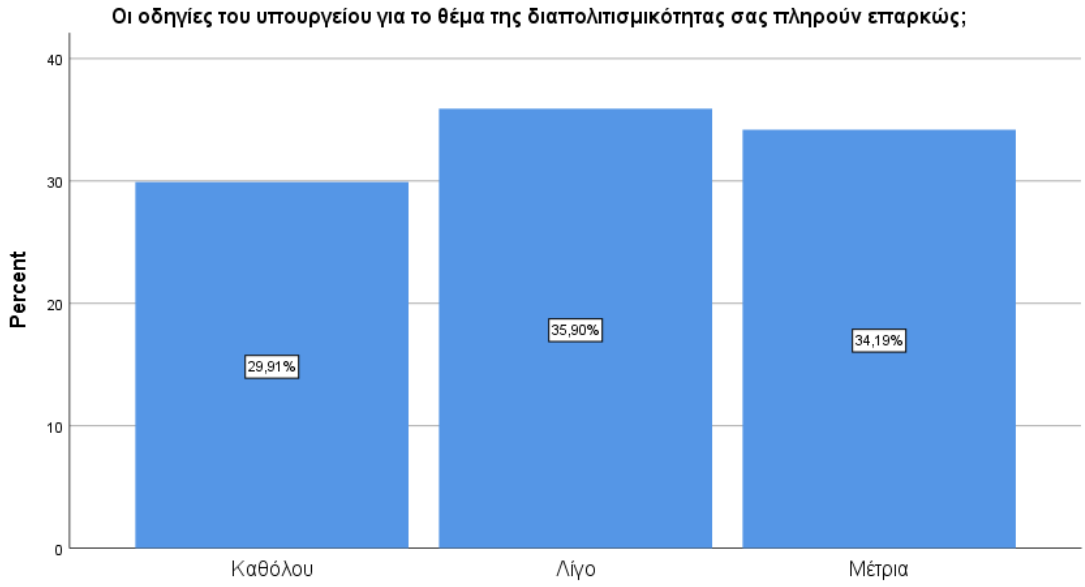
Διάγραμμα 18. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά εγχειρίδια για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Η τέταρτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία του 66% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν σε μέτριο βαθμό θεωρεί ότι συμβαίνει το 34% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και αν και αφορούν μια ερώτηση η οποία ενδεχομένως να έχει πάνω από μια αναγνώσεις, σε κάθε περίπτωση (δηλαδή ανεξάρτητα από το τι ακριβώς το κάθε άτομο που συμμετείχε στην έρευνα, αντιλαμβανόταν ως τέτοια μέτρα) δεν μπορεί να παραβλεφθεί η πλήρης απουσία των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ», ως ένα στοιχείο για την ανάγκη λήψης περισσότερων μέτρων από το υπουργείο σχετικά με το θέμα αυτό.

Πίνακας 20. Οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς;

Ερώτηση Γ4	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	35	29,9

Λίγο	42	35,9
Μέτρια	40	34,2
Πολύ	0	0
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100

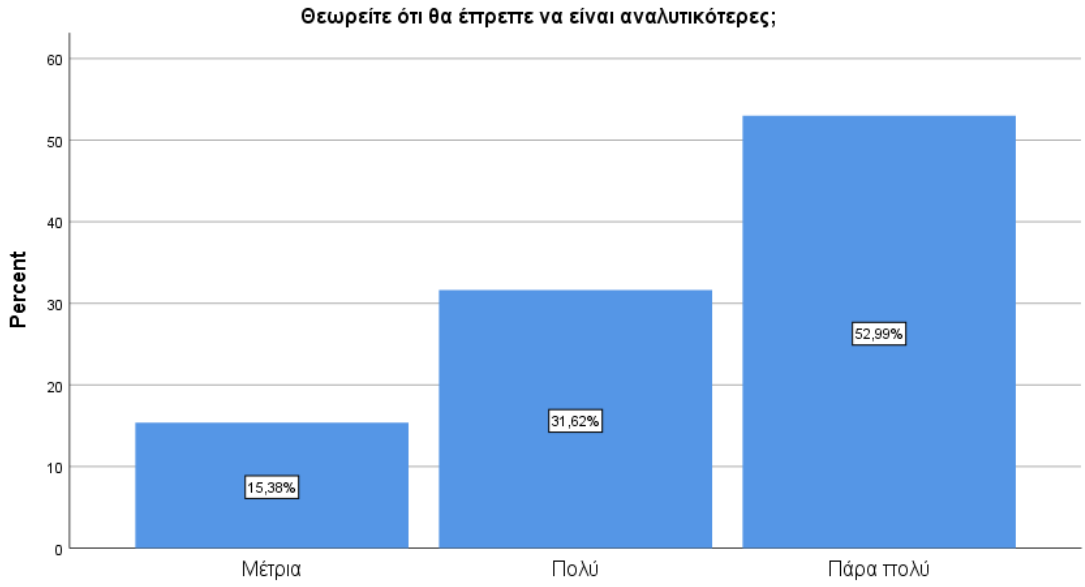


Διάγραμμα 19. Οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς;

Η πέμπτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας θα έπρεπε να είναι αναλυτικότερες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία του 84% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει πολύ ή πάρα πολύ, όταν σε μέτριο βαθμό θεωρεί ότι θα έπρεπε το 15% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και στο ίδιο πλαίσιο ερμηνείας με την προηγούμενη ερώτηση, καταδεικνύουν την ανάγκη για αναλυτικότερη παρουσίαση των μέτρων του υπουργείου, αναφορικά με το θέμα της διαπολιτισμικότητας.

Πίνακας 21. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είναι αναλυτικότερες;

Ερώτηση Γ5	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Μέτρια	18	15,4
Πολύ	37	31,6
Πάρα πολύ	62	53,0
Σύνολο	117	100



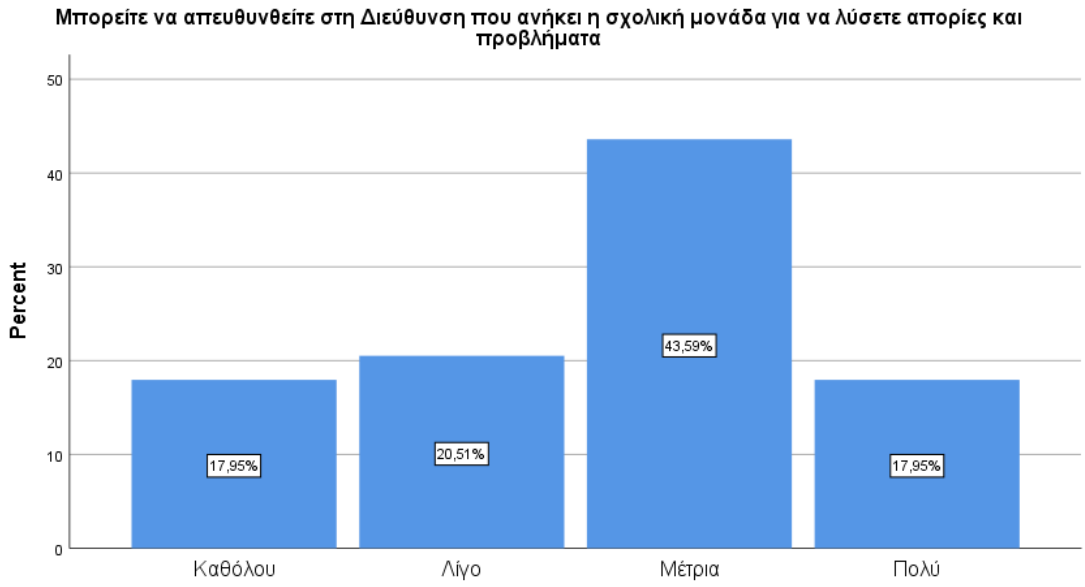
Διάγραμμα 20. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είναι αναλυτικότερες;

Η έκτη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι μπορούν να απευθυνθούν στη Διεύθυνση που ανήκει η σχολική μονάδα για να λύσουν απορίες και προβλήματα σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το38% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 18% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και δείχνουν τον μικρό βαθμό ικανοποίησης των

εκπαιδευτικών από την επικοινωνιακή τακτική της Διεύθυνσης στην οποία ανήκουν, σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας.

Πίνακας 22. Μπορείτε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση που ανήκει η σχολική μονάδα για να λύσετε απορίες και προβλήματα σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας;

Ερώτηση Γ6	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	21	17,9
Λίγο	24	20,5
Μέτρια	51	43,6
Πολύ	21	17,9
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100



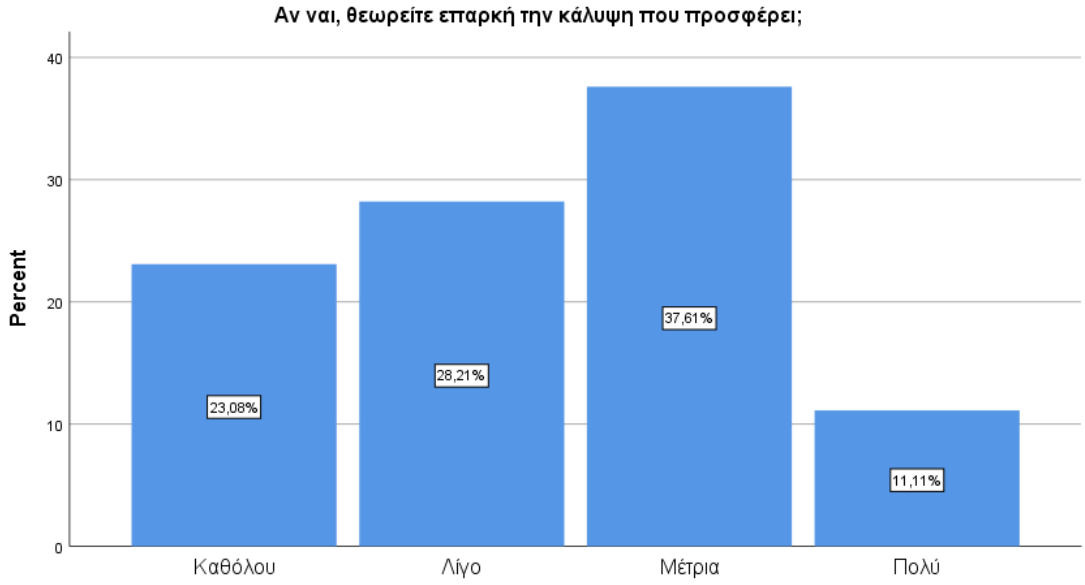
Διάγραμμα 21. Μπορείτε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση που ανήκει η σχολική μονάδα για να λύσετε απορίες και προβλήματα σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας;

Η έβδομη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούνεπαρκή την κάλυψη που προσφέρει η Διεύθυνση που ανήκει η σχολική

μονάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το51% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 11% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης, καθώς ακόμα και τα άτομα που απάντησαν «ναι» σε αυτήν παραμένουν σε γενικές γραμμές λίγο ικανοποιημένα σχετικά με την κάλυψη της Διεύθυνσης στο θέμα αυτό.

Πίνακας 23. Αν ναι, θεωρείτε επαρκή την κάλυψη που προσφέρει;

Ερώτηση Γ7	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	27	23,1
Λίγο	33	28,2
Μέτρια	44	37,6
Πολύ	13	11,1
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100

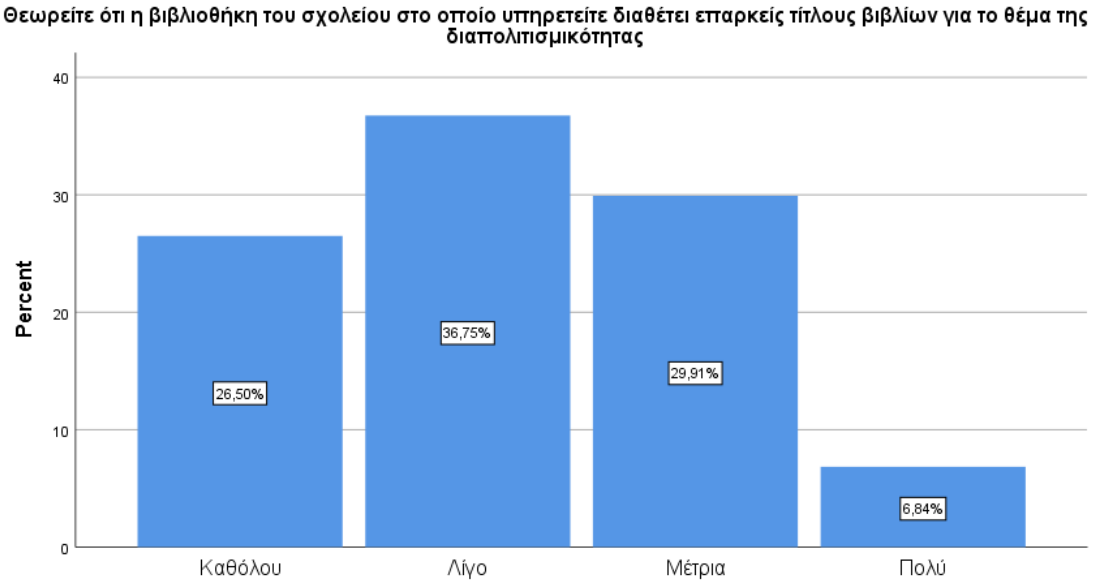


Διάγραμμα 22. Αν ναι, θεωρείτε επαρκή την κάλυψη που προσφέρει;

Η όγδοη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου στο οποίο υπηρετούν διαθέτει επαρκείς τίτλους βιβλίων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία του 63% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 7% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και υπογραμμίζουν την ανάγκη διεύρυνσης του αριθμού των εκπαιδευτικών βιβλίων σχετικών με το θέμα, στις σχολικές βιβλιοθήκες.

Πίνακας 24. Θεωρείτε ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει επαρκείς τίτλους βιβλίων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Ερώτηση Γ8	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	31	26,5
Λίγο	43	36,8
Μέτρια	35	29,9
Πολύ	8	6,8
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100

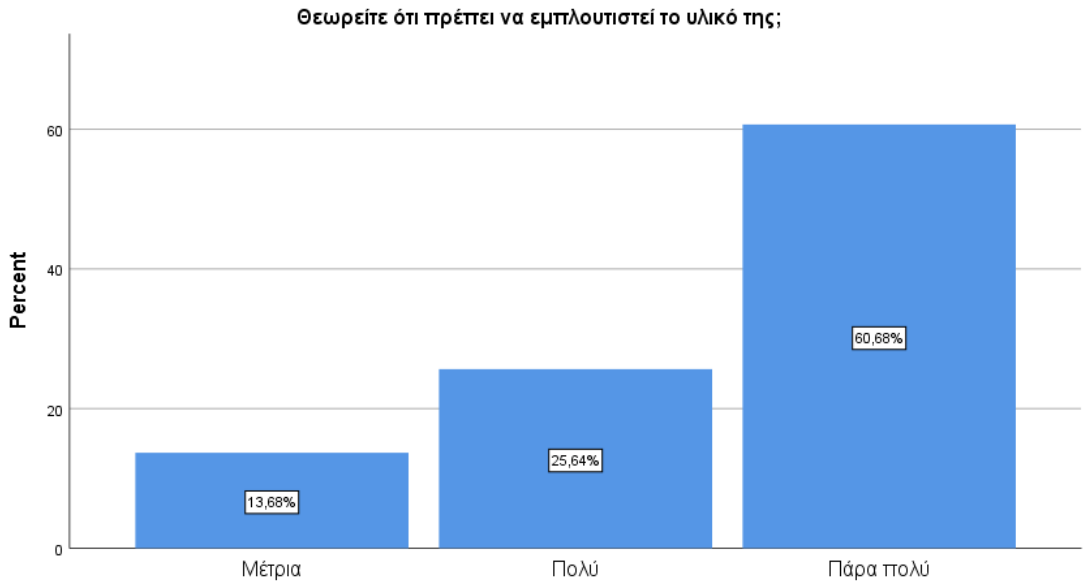


Διάγραμμα 23. Θεωρείτε ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει επαρκείς τίτλους βιβλίων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

Η έναη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου στο οποίο υπηρετούνπρέπει να εμπλουτίσει το υλικό της. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία του 86% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό πρέπει να συμβεί σε μεγάλο ή σε πολύ μεγάλο βαθμό, όταν σε μέτριο βαθμό θεωρεί ότι αυτό πρέπει να συμβεί το 14% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και συμφωνούν με αυτά της προηγούμενης ερώτησης, καθώς και αυτά σημειώνουν την ανάγκη εμπλουτισμού των σχολικών βιβλιοθηκών.

Πίνακας 25. Θεωρείτε ότι πρέπει να εμπλουτιστεί το υλικό της;

Ερώτηση Γ9	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Μέτρια	16	13,7
Πολύ	30	25,6
Πάρα πολύ	71	60,7
Σύνολο	117	100



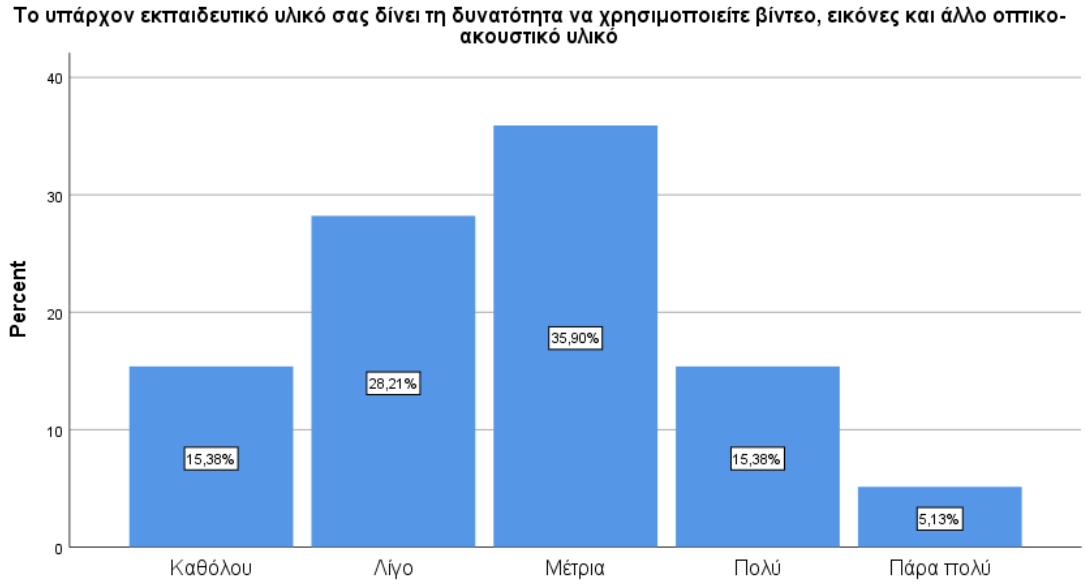
Διάγραμμα 24. Θεωρείτε ότι πρέπει να εμπλουτιστεί το υλικό της;

Η δέκατη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν βίντεο, εικόνες και άλλο οπτικό-ακουστικό υλικό για να βοηθήσουν τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το43% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 20% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και δείχνουν την ανάγκη περαιτέρω διεύρυνσης των δυνατοτήτων και των μέσων που έχουν στην διάθεση τους οι εκπαιδευτικοί, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 26. Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε βίντεο, εικόνες και άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό για να βοηθήσετε τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ερώτηση Γ10	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	18	15,4
Λίγο	33	28,2

Μέτρια	42	35,9
Πολύ	18	15,4
Πάρα πολύ	6	5,1
Σύνολο	117	100

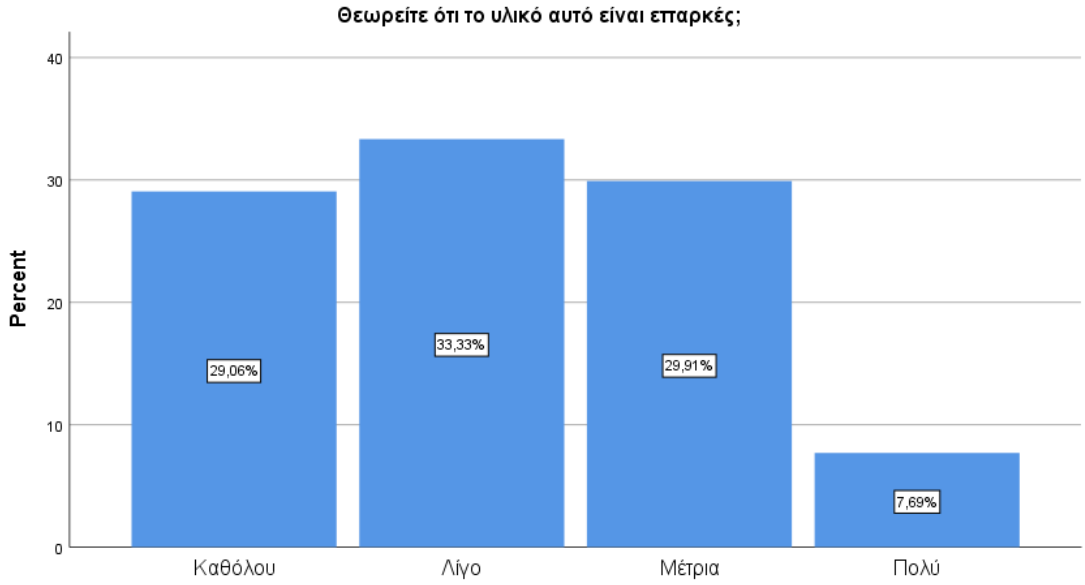


Διάγραμμα 25. Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε βίντεο, εικόνες και άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό για να βοηθήσετε τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η ενδέκατη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό αυτό είναι επαρκές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το63% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 8% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και όπως είναι ίσως αναμενόμενο, σε σχέση και με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης, τονίζουν το συμπέρασμα που απορρέει από αυτή, σε σχέση με τον εμπλουτισμό των διαθέσιμων μέσων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 27. Θεωρείτε ότι το υλικό αυτό είναι επαρκές

Ερώτηση Γ11	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	34	29,1
Λίγο	39	33,3
Μέτρια	35	29,9
Πολύ	9	7,7
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100



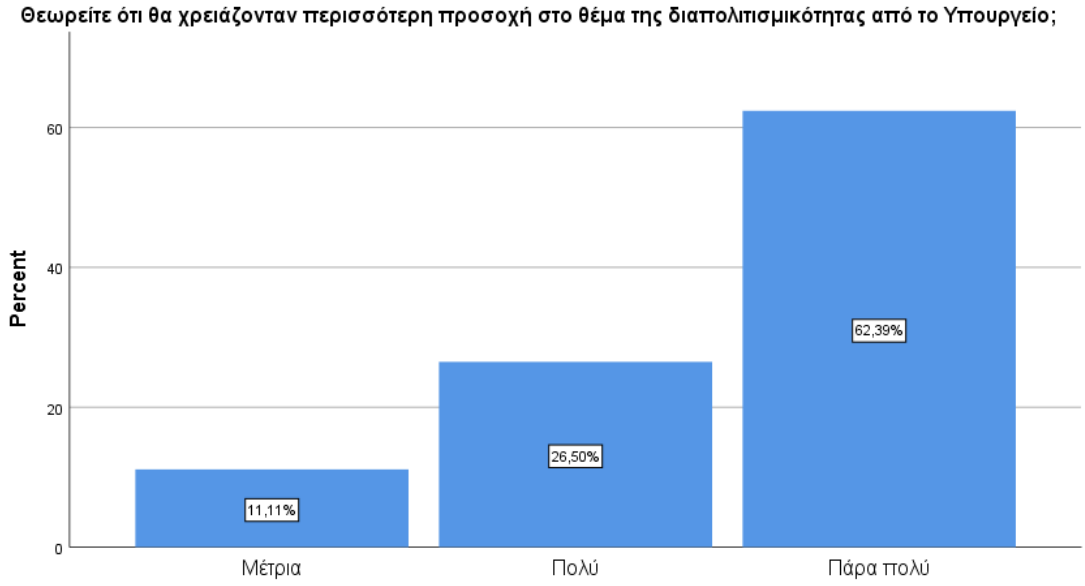
Διάγραμμα 26. Θεωρείτε ότι το υλικό αυτό είναι επαρκές

Η δωδέκατη ερώτηση από αυτές διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι θα χρειάζονταν περισσότερη προσοχή στο θέμα της διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το88% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει πολύ ή πάρα πολύ, όταν σε μέτριο βαθμό θα έπρεπε να δώσει προσοχή το υπουργείο σύμφωνα με το 11% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και

τονίζουν για μια ακόμη φορά, την ανάγκη βελτίωσης των γενικών κατευθύνσεων στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από την κεντρική διεύθυνση του υπουργείου παιδείας στην Ελλάδα.

Πίνακας 28. Θεωρείτε ότι θα χρειάζονταν περισσότερη προσοχή στο θέμα της διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο;

Ερώτηση Γ12	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	0	0
Λίγο	0	0
Μέτρια	13	11,1
Πολύ	31	26,5
Πάρα πολύ	73	62,4
Σύνολο	117	100

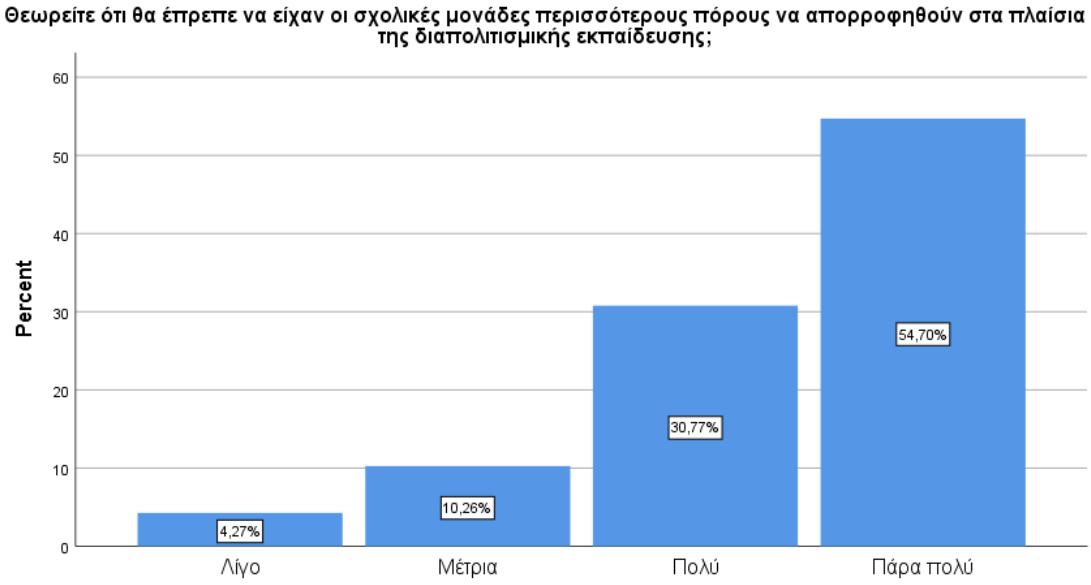


Διάγραμμα 27. Θεωρείτε ότι θα χρειάζονταν περισσότερη προσοχή στο θέμα της διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο;

Η επόμενη ερώτηση διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούνότι θα έπρεπε να είχαν οι σχολικές μονάδες περισσότερους πόρους να απορροφηθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το15% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό θα έπρεπε να συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 55% του δείγματος Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και δείχνουν την γενικότερη ανάγκη που καταγράφεται σε αρκετές έρευνες, όπως για παράδειγμα της Κουτιβά (2009) που σημειώθηκε και νωρίτερα, για αύξηση των κονδυλίων της γενικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση, αλλά και για ειδικά θέματα αυτής, όπως το θέμα της διαπολιτισμικότητας.

Πίνακας 29. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχαν οι σχολικές μονάδες περισσότερους πόρους να απορροφηθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ερώτηση Γ13	**Απόλυτες Συχνότητες**	**Σχετικές Συχνότητες**
Καθόλου	5	4,3
Λίγο	12	10,3
Μέτρια	36	30,8
Πολύ	64	54,7
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100



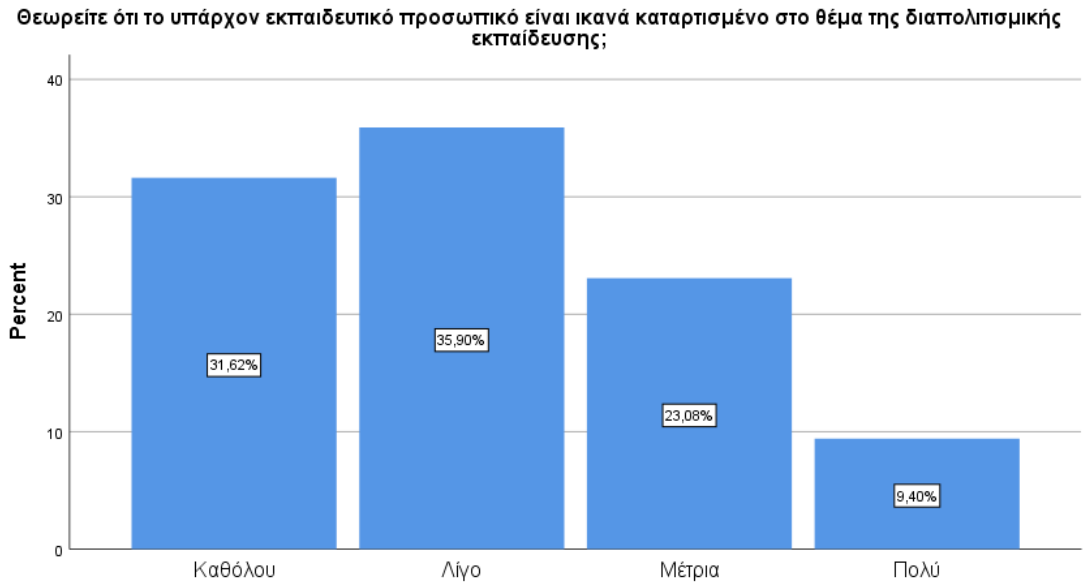
Διάγραμμα 28. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχαν οι σχολικές μονάδες περισσότερους πόρους να απορροφηθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Η προτελευταία ερώτηση διερευνούσε το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούνότι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ικανά καταρτισμένο στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το67% του δείγματος θεωρεί ότι αυτό θα έπρεπε να συμβαίνει καθόλου ή λίγο, όταν αντίθετη γνώμη έχει το 9% του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθεί και δείχνουν μια σημαντική διάθεση αναγνώρισης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, του γεγονός, σύμφωνα με το οποίο ούτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως ικανά καταρτισμένους σε τέτοια θέματα.

Πίνακας 30. Θεωρείτε ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ικανά καταρτισμένο στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Ερώτηση Γ14	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Καθόλου	37	31,6
Λίγο	42	35,9
Μέτρια	27	23,1

Πολύ	11	9,4
Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	117	100



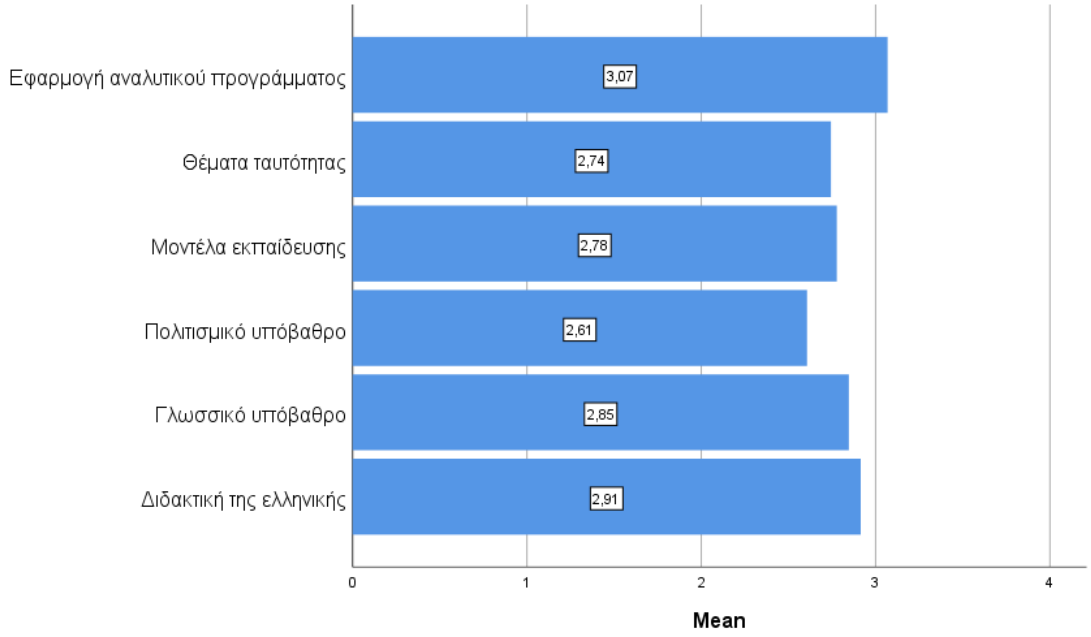
Διάγραμμα 29. Θεωρείτε ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ικανά καταρτισμένο στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Η τελευταία ερώτηση διερευνούσε τις απόψεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου τους καλύπτουν σε μια σειρά από γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα και τα δυο διαγράμματα που ακολουθούν, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι καλύπτονται περισσότερο σε θέματα Εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος (μ.τ. 3,07, τ.α. 0,98) και σε θέματα διαχείρισης τάξεων ενισχυτικής διδασκαλίας (μ.τ. 3,09, τ.α. 1,164). Από την άλλη πλευρά, τα θέματα που περισσότερο παραμένουν χωρίς κάλυψη είναι αυτά του φύλου (μ.τ. 1,88, τ.α. 0,326) και της διαχείρισης της μεικτής τάξης (μ.τ. 2,59, τ.α. 1,183),

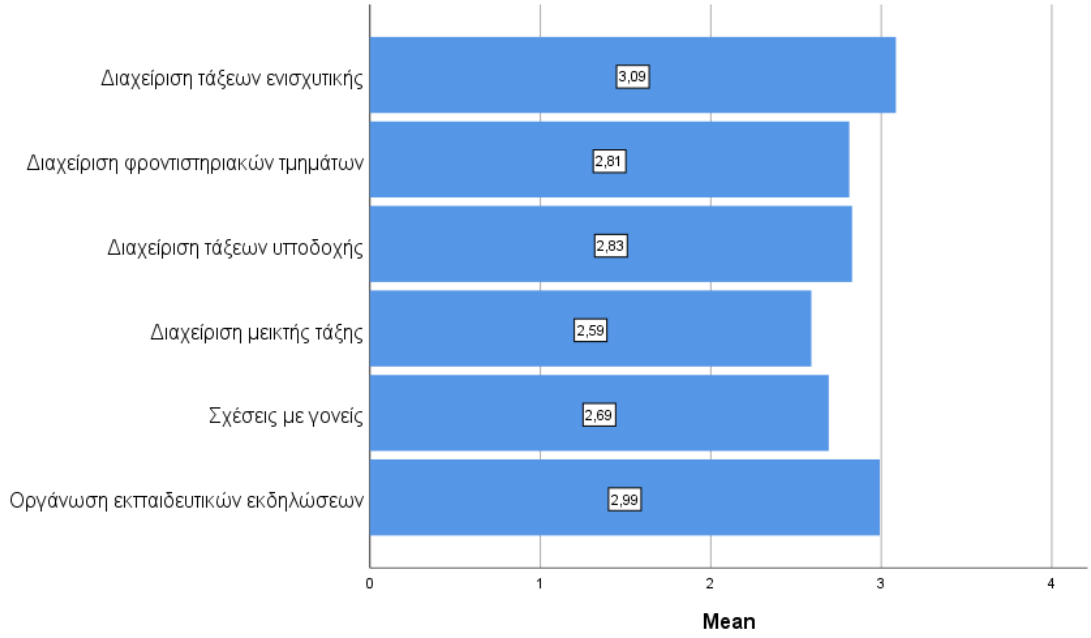
Πίνακας 31. Πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα

Ερώτηση Γ15	Σύνολο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Φύλο	117	1,88	,326
Διδακτική της ελληνικής	117	2,91	1,141
Γλωσσικό υπόβαθρο	117	2,85	1,149
Πολιτισμικό υπόβαθρο	117	2,61	1,082
Μοντέλα εκπαίδευσης	117	2,78	1,051
Θέματα ταυτότητας	117	2,74	1,043
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος	117	3,07	,980
Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων	117	2,99	1,071
Σχέσεις με γονείς	117	2,69	1,207
Διαχείριση μεικτής τάξης	117	2,59	1,183
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	117	2,83	1,101
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	117	2,81	1,152
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής	117	3,09	1,164
Valid N (listwise)	117		

Πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα



Διάγραμμα 30. Πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα



Διάγραμμα 31. Πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα ΙΙ

4.4. Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων

Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων που σημειώθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ώστε να μελετηθεί η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στον τρόπο απάντησης των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Σημειώνεται ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές της ηλικίας και της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας δεν έδωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.4.1. Η επίδραση του φύλου

Το φύλο φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό μια από τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, οι άντρες του δείγματος θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος ότι η διαχείριση των φροντιστηριακών τμημάτων καλύπτεται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου.

Πίνακας 32. Η στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου

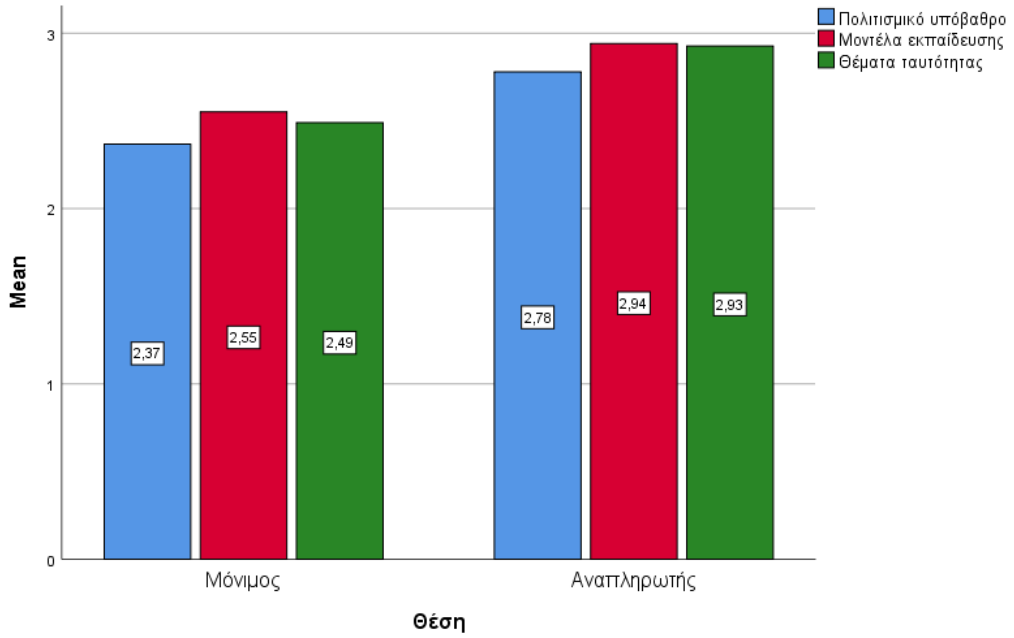
	Άντρες:14		**Γυναίκες: 103**			
Μεταβλητή	*M.O.*	*T.A.*	*M.O.*	*T.A.*	**p**	**t**
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	3,43	,756	2,73	1,173	0,032	2,169

4.4.2. Η επίδραση της θέσης

Το φύλο φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρεις από τις ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθεί, οι αναπληρωτές του δείγματος θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους μόνιμους του δείγματος ότι το Πολιτισμικό υπόβαθρο, τα Μοντέλα εκπαίδευσης και τα Θέματα ταυτότητας καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου

Πίνακας 33. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης

	Μόνιμος:49		**Αναπληρωτής: 68**			
Μεταβλητή	*M.O.*	*T.A.*	*M.O.*	*T.A.*	**p**	**t**
Πολιτισμικό υπόβαθρο	2,37	1,055	2,78	1,077	0,042	-2,060
Μοντέλα εκπαίδευσης	2,55	,867	2,94	1,145	0,047	-2,006
Θέματα ταυτότητας	2,49	1,023	2,93	1,027	0,025	-2,273



Διάγραμμα 32. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της θέσης

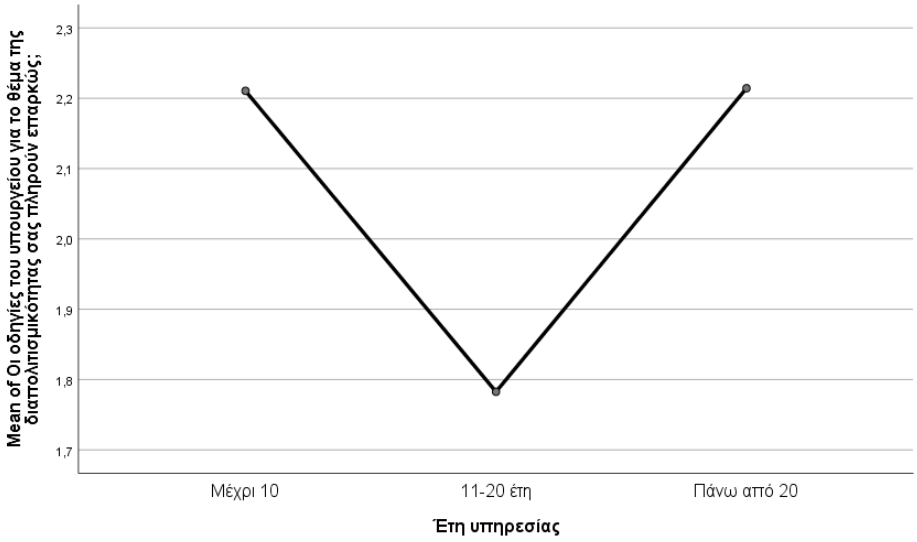
4.4.3. Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας

Τα διαφορετικά έτη υπηρεσίας ηλικία φαίνεται να επηρεάζουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων σε επτά ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με υπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών ότι οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότηταςείναι πλήρεις. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 34. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας

Οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς;	**Συχνότητες**	**Μέσοι όροι**	**Τυπικές Αποκλίσεις**
Μέχρι 10	57	2,21	,725
11-20 έτη	46	1,78	,841
Πάνω από 20	14	2,21	,802

F (2,114) =4,197, P= 0,017<0,05



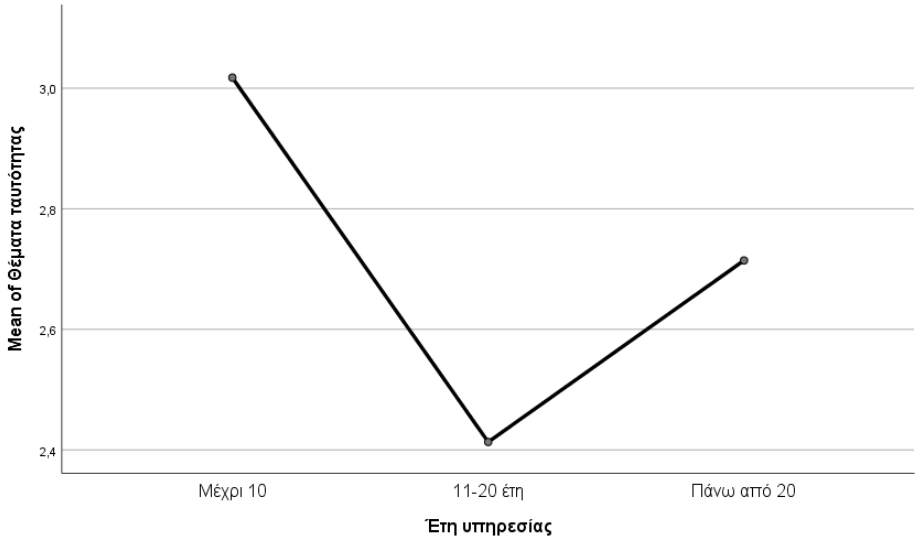
Διάγραμμα 33. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας

Επιπλέον, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με υπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών ότι τα Θέματα ταυτότητας καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 35. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας ΙΙ

Θέματα ταυτότητας	**Συχνότητες**	**Μέσοι όροι**	**Τυπικές Αποκλίσεις**
Μέχρι 10	57	3,02	1,026
11-20 έτη	46	2,41	1,024
Πάνω από 20	14	2,71	,914

F (2,114) =4,539, P= 0,013<0,05



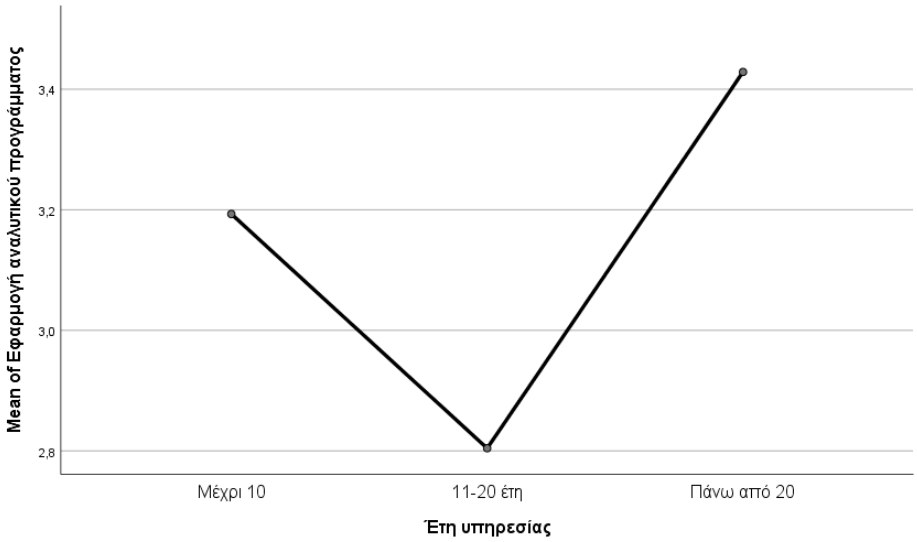
Διάγραμμα 34. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας ΙΙ

Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με υπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών ότι τα Θέματα Εφαρμογήστου αναλυτικού προγράμματος καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 36. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας ΙΙΙ

Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος	Συχνότητες	Μέσοι όροι	Τυπικές Αποκλίσεις
Μέχρι 10	57	3,19	,895
11-20 έτη	46	2,80	1,067
Πάνω από 20	14	3,43	,852

F (2,114) =2.954, P= 0,045<0,05



Διάγραμμα 35. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας ΙΙΙ

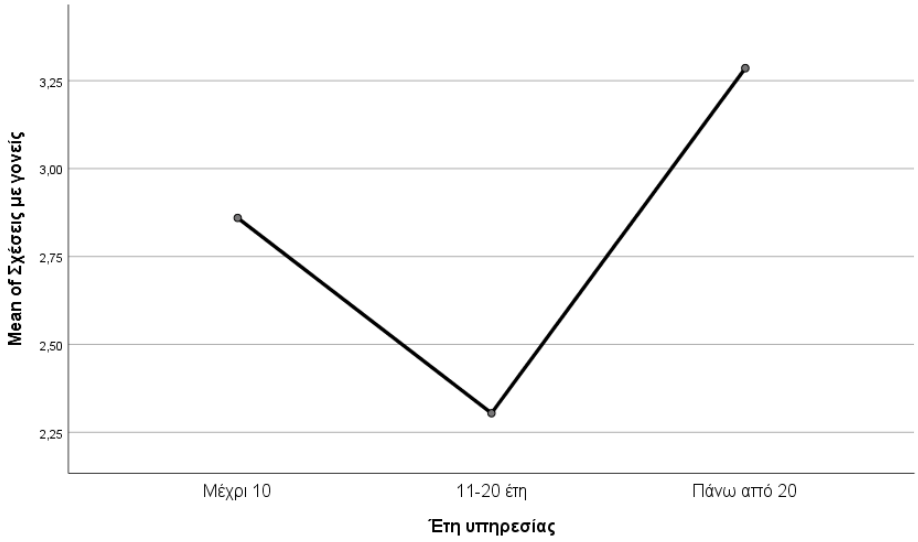
Εξάλλου, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη, αλλά και τα άτομα με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με υπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών ότι τα Θέματα των σχέσεων με τους γονείς καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του

υπουργείου. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 37. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας IV

Σχέσεις με γονείς	Συχνότητες	Μέσοι όροι	Τυπικές Αποκλίσεις
Μέχρι 10	57	2,86	1,231
11-20 έτη	46	2,30	1,133
Πάνω από 20	14	3,29	,994

F (2,114) =4,931, P= 0,009<0,05



Διάγραμμα 36. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας IV

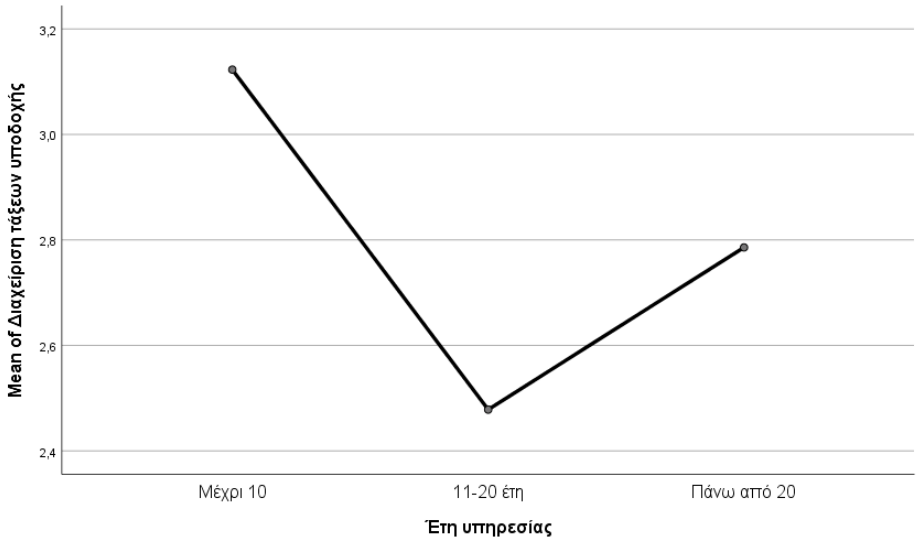
Επιπλέον, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με υπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών ότι τα Θέματα Διαχείρισηςτων τάξεων υποδοχής καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι

σχετικές οδηγίες του υπουργείου. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 38. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας V

Διαχείριση τάξεων υποδοχής	**Συχνότητες**	**Μέσοι όροι**	**Τυπικές Αποκλίσεις**
Μέχρι 10	57	3,12	1,070
11-20 έτη	46	2,48	1,027
Πάνω από 20	14	2,79	1,188

F (2,114) =4,651, P= 0,011<0,05



Διάγραμμα 37. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας V

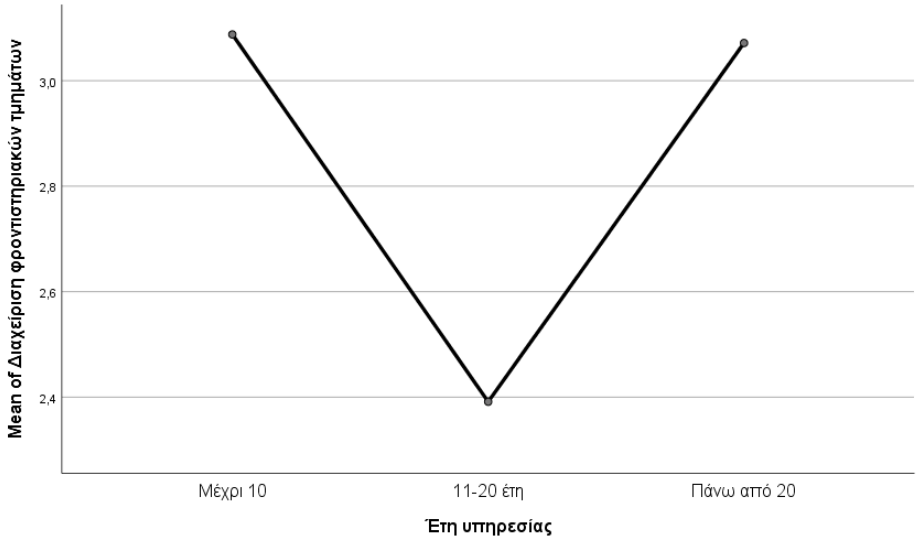
Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με υπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών ότι τα Θέματα

Διαχείρισηςτων φροντιστηριακών τμημάτων καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 39. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VI

Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	**Συχνότητες**	**Μέσοι όροι**	**Τυπικές Αποκλίσεις**
Μέχρι 10	57	3,09	1,090
11-20 έτη	46	2,39	1,085
Πάνω από 20	14	3,07	1,269

F (2,114) =5.445, P= 0,006<0,05



Διάγραμμα 38. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VI

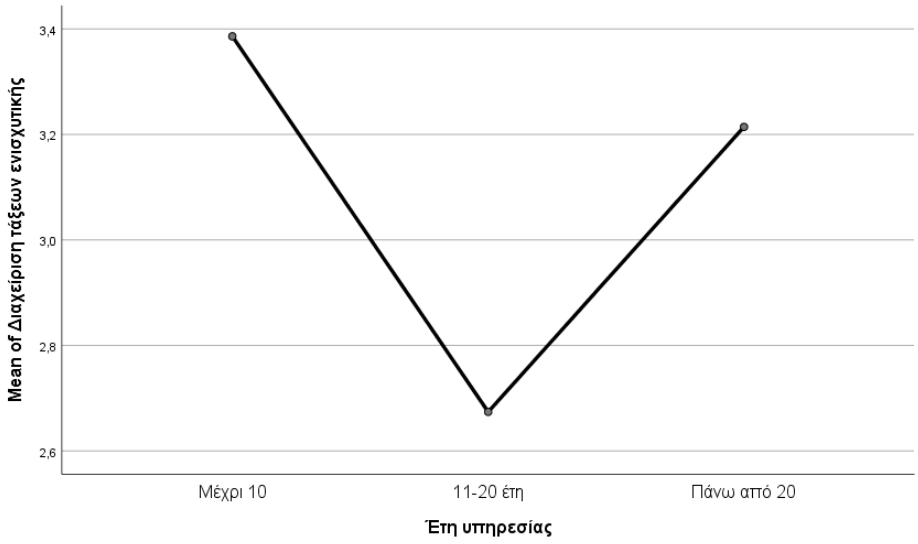
Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό

σε σχέση με τα άτομα με υπηρεσία μεταξύ 11 και 20 ετών ότι τα Θέματα Διαχείρισηςτων τάξεων ενισχυτικής καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 40. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VII

Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής	**Συχνότητες**	**Μέσοι όροι**	**Τυπικές Αποκλίσεις**
Μέχρι 10	57	3,39	1,031
11-20 έτη	46	2,67	1,230
Πάνω από 20	14	3,21	1,122

F (2,114) =5.214, P= 0,007<0,05



Διάγραμμα 39. Η στατιστικά σημαντική επίδραση της Προϋπηρεσίας VII

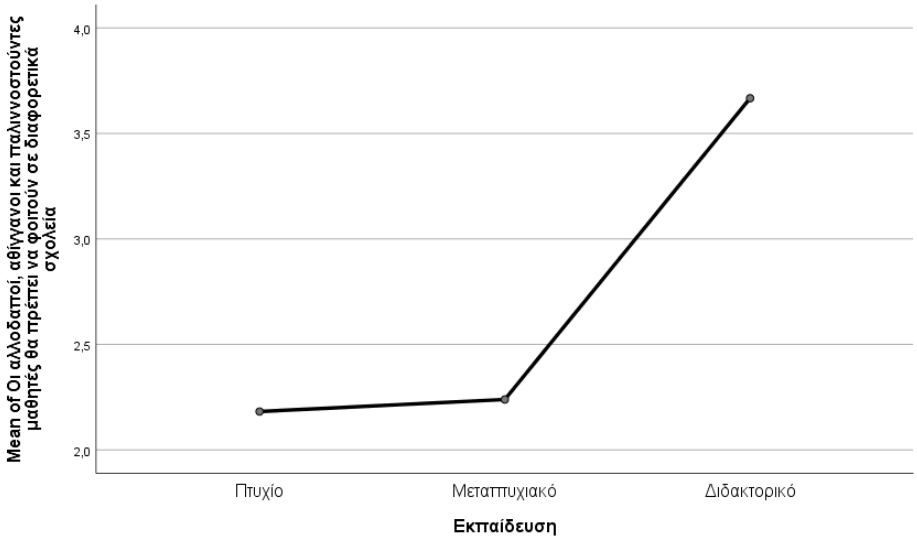
4.4.4. Η επίδραση των σπουδών

Τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης υπηρεσίας φαίνεται να επηρεάζουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων σε δυο ερωτήσεις. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με διδακτορικό θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με πτυχίο ότι οι αλλοδαποί, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 41. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών

Οι αλλοδαποί, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία	**Συχνότητες**	**Μέσοι όροι**	**Τυπικές Αποκλίσεις**
Πτυχίο	44	2,18	1,206
Μεταπτυχιακό	67	2,24	1,256
Διδακτορικό	6	3,67	1,506

F (2,114) =3.861, P= 0,024<0,05



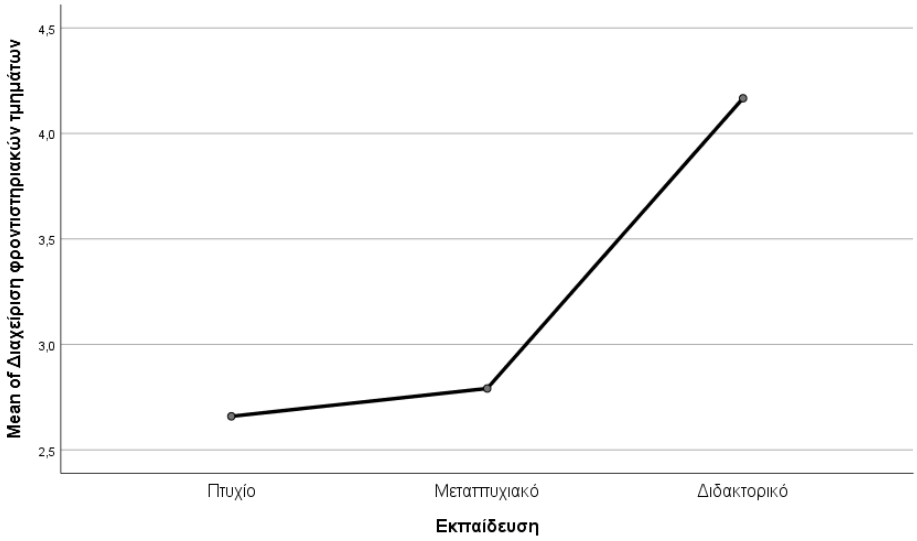
Διάγραμμα 40. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών

Επιπλέον, όπως φαίνεται στον πίνακα και το σχετικό διάγραμμα που ακολουθούν, τα άτομα με διδακτορικό θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα με πτυχίο ότι τα Θέματα Διαχείρισης των φροντιστηριακών τμημάτων καλύπτονται από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου.. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τους πίνακες του posthoc ελέγχου LSD που παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 42. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών ΙΙ

Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	**Συχνότητες**	**Μέσοι όροι**	**Τυπικές Αποκλίσεις**
Πτυχίο	44	2,66	1,098
Μεταπτυχιακό	67	2,79	1,149
Διδακτορικό	6	4,17	,753

F (2,114) =4.852, P= 0,010<0,05



Διάγραμμα 41. Η στατιστικά σημαντική επίδραση των σπουδών ΙΙ

Συζήτηση αποτελεσμάτων– συμπεράσματα- περιορισμοί- προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το θέμα της παρούσας εργασίας ήταν η διαπολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού υλικού και των σχολικών εγχειριδίων εν γένει.Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχει μια παρατηρημένη διχογνωμία στο δείγμα, σχετικά με το αν την υποχρέωση για την εκπαίδευση των δίγλωσσων, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί. Διχογνωμία αυτή σημειώνεται και στην έρευνα της Κουτιβά (2009), γεγονός που καταδεικνύει ότι το θέμα αυτό είναι εν μέρει ανοικτό στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, χωρίς σαφή αποτελέσματα. Αυτό προκύπτει και έρευνες που έλαβαν χώρα στο εξωτερικό και οι οποίες παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας.

Αναλυτικότερα, όπως υπογραμμίστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η Tareva (2014) σημειώνει την ανάγκη για μεταφορά του ατόμου στον ιθαγενή πολιτισμό και κατανόηση των χαρακτηριστικών του και άρα τάσσεται υπέρ των γηγενών δασκάλων, ενώ από την άλλη πλευρά, η Apergi (2016) τάσσεται έμμεσα υπέρ των δασκάλων που προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο με τα δίγλωσσα παιδιά, καθώς σημειώνει ότι η λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, πρέπει να βασίζεται στη μητρική γλώσσα των ξένων και επαναπατριζόμενων μαθητών.

Η διχογνωμία αυτή φαίνεται να μειώνεται σημαντικά όταν τίθεται το ερώτημα φοίτησης των παιδιών των μη γηγενών μαθητών σε διαφορετικά σχολεία, καθώς μόνο μια μικρή μειοψηφία φαίνεται να στηρίζει την άποψη αυτή. Εξάλλου, είναι χαρακτηριστικό ότι το δείγμα συνολικά υιοθετεί την άποψη σύμφωνα με την οποία οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ και πάλι, το σύνολο σχεδόν του δείγματος θεωρεί ότι τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών. Στην άποψη αυτή συνηγορούν

και τα συμπεράσματα άλλων παρόμοιων ερευνών, όπως για παράδειγμα αυτή των Κουφού κ.α. (2007), αλλά και η πάγια θέση της UNESCO (1984), σύμφωνα με την οποία,οι σχέσειςτωνμεταναστώνμαθητώνμε τους ντόπιουςσυμμαθητές τους δενπαρουσιάζουνσοβαράπροβλήματα.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες του δείγματος είναι ενημερωμένοι σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς εξάλλου, πάνω από τα μισά άτομα έχουν ήδη παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης πάνω στο θέμα και σε γενικές γραμμές, διακατέχονται από σύγχρονες απόψεις σχετικά με την διαπολιτισμικότητα και την ανάγκη εγκόλπωσης των παιδιών των μη γηγενών στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, το γεγονός ότι το ποσοστό αυτό δεν είναι μεγαλύτερο, καταδεικνύει ότι η επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα είδος εδραιωμένο στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, όπως εύστοχα σημειώνουν και οι Kalamatianouetal. (2019) στην έρευνα τους, η οποία έδωσε ποσοστά παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικότητας περίπου 50% από το δείγμα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησα.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρονταν πιο συγκεκριμένα , στην διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων και εν γένει, του εκπαιδευτικού υλικού των ελληνικών σχολείων και τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ανεπαρκή τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά μέσα, αλλά και τις παρεμβάσεις του υπουργείου παιδείας που αναφέρονται σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Σε αυτό συμφωνούν και τα ευρήματα της Μάμαλη (2019), σύμφωνα με τα οποία, τα κοινά σχολικά εγχειρίδια των Νέων Ελληνικών, στα οποία ήταν επικεντρωμένη η έρευνά της, είναι λίγο κατάλληλα να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Αξίζει, επιπλέον, να σημειωθεί ότι παρόμοια αποτελέσματα είχαν βρεθεί και σε μια παλιότερη έρευνα και συγκεκριμένα, της Φραγκιουδάκη (2001), γεγονός που δείχνει ότι δυστυχώς, λίγα έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σε αυτόν τον τομέα.

Επιπρόσθετα, είναι χαρακτηριστικό ότι από τις 15 διαστάσεις που οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν, μόνο δύο συγκέντρωσαν μέση τιμή πάνω από 3 μονάδες, σε σύνολο 5 μονάδων, γεγονός χαρακτηριστικό της μη ικανοποίησης τους από την

συνολική δράση του υπουργείου παιδείας στο θέμα. Είναι χαρακτηριστικά τα ποσοστά μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τόσο από τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και από τα εγχειρίδια που απευθύνονται σε αυτούς, καθώς θεωρούν ότι το θέμα της διαπολιτισμικότητας είναι ένα θέμα με το οποίο η ηγεσία του υπουργείου και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχουν ασχοληθεί σε βάθος. Τα αποτελέσματα αυτά συναντώνται με τον έναν ή άλλο τρόπο και σε άλλες σχετικές έρευνες.

Για παράδειγμα, η έρευνα της Σάββα (2015) καταδεικνύει το γεγονός ότι αν και τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης εκφράζουν την αλληλεγγύη, την ισότητα, την ειρηνική συνύπαρξη και τον σεβασμό προς τον διαφορετικό και με αυτήν την έννοια, είναι εύλογο το ότι και στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες σε έναν σημαντικό βαθμό δήλωσαν ικανοποιημένοι από το υπάρχον επίπεδο των σχολικών εγχειριδίων, εντούτοις, δεν υφίσταται συνδιδασκαλία των μειονοτικών μαθητών με τους γηγενείς, ώστε να επιτυγχάνεται και έμπρακτα η διαπολιτισμική επικοινωνία προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό υλικό και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις των δίγλωσσων μαθητών σήμερα. Εξάλλου, υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες συναινούν στο ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι αποτελεσματικό, διαπνέεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ελληνικής (πχ. Βερβίτη&Καπουρκατσίδου, 2011; Αντωνοπούλου, 2008).

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν από την επεξεργασία των απαντήσεων τους, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δράσεις όπως ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης με βιβλία από την χώρα προέλευσης των μη γηγενών μαθητών, η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη, η ύπαρξη ειδικών εγχειρίδιων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας, είναι μερικές μόνο από τις ιδέες, οι οποίες θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από τους υπεύθυνους, ώστε να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση.

Εξάλλου, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο επιδραστικότερος παράγοντας επηρεασμού των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να είναι τα έτη προϋπηρεσίας, καθώς, σε γενικές γραμμές, τα άτομα με μεγαλύτερη εμπειρία που δεν βρίσκονται όμως στο τελευταίο επίπεδο της επαγγελματικής τους

καριέρας (δηλαδή τα άτομα με προϋπηρεσία από 11 μέχρι 20 έτη) θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις του υπουργείου έχουν μικρότερη επίδραση σε σχέση με τα άτομα με μικρότερη εμπειρία.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία προσπάθησε να σκιαγραφήσει την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί σήμερα στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικά στο πλαίσιο του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, μέσα αφενός από έρευνα πεδίου σε δασκάλους και δασκάλες που εργάζονται σήμερα και αφετέρου, μέσα από την σύνδεση αυτής της έρευνας με τις βιβλιογραφικές αναφορές στο θέμα.

Ο βαθμός επιτυχίας της προσπάθειας επηρεάστηκε σε κάποιο βαθμό από το περιορισμένο χρονικό διάστημα εκπόνησης εξαιτίας της κατάστασης που έχει προκαλέσει παγκοσμίως η νέα πανδημία. Επιπλέον, ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας εργασίας σχετίζεται με το γεγονός της μη χρήσης ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου (τουλάχιστον στο σύνολό του), καθώς κάτι τέτοιο δεν κατέστει εφικτό από την μελέτη των αντίστοιχων δημοσιευμένων άρθρων, αλλά και των μεταπτυχιακών διατριβών που μελετήθηκαν κατά την διαδικασία εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (με μείωση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος στο συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των δημογραφικών χαρακτηριστικών), όπως σημειώθηκε στο αντίστοιχο παράδειγμα, κάνει την παρούσα έρευνα να αποτελεί κατά μία έννοια, μια μεγάλη πιλοτική έρευνα στο θέμα αυτό, της οποία η συνέχεια αποτελεί, σε κάθε περίπτωση, ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον επιστημονικό θέμα προς διερεύνηση. Επίσης, αποτελεί εντύπωση το γεγονός ότι δεν κατέστει εφικτή η στατιστική σύνδεση ή επιρροή της περαιτέρω ειδίκευσης στα θέματα της διαπολιτισμικότητας, στον τρόπο διαμόρφωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, γεγονός που εν μέρει μπορεί να

επηρεάζεται και από το γεγονός ότι κάποιες ερωτήσεις στο χρησιμοποιηθέν ερωτηματολόγιο δεν είχαν ενδεχομένως, σαφή έκφραση.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με αυτήν την έννοια, η μελλοντική ενασχόληση με το θέμα των σχολικών εγχειριδίων και της διερεύνησης του κατά πόσο αυτά ικανοποιούν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, αποτελεί μια πρόκληση για τον εκάστοτε ερευνητή. Ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμη η ενασχόληση με θεματικούς άξονες στα σχολικά εγχειρίδια και όχι με το σύνολό τους, καθώς κατέστει σαφές ότι τα μαθήματα που σχετίζονται με την γλώσσα (είτε των γηγενών πληθυσμών, είτε των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα) έχουν διαφορετικό βαθμό σημαντικότητας στην σύνδεσή τους με την πολιτιστική και κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών που προέρχονται από τρίτες χώρες.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η παρούσα διπλωματική εργασία έχει συμβάλλει σε έναν ελάχιστον, έστω βαθμό, στο θέμα της κατανόησης του ζητήματος της διαπολιτισμικότητας και στην αποτελεσματικότερη ενασχόληση κάθε υπεύθυνου και ενδιαφερόμενου, με το ζήτημα αυτό.

Βιβλιογραφία

Academy of European Law (2018). The Race and Framework Directive [online]. Available at: https://www.era-comm.eu/anti-discri/e_learning/module1_1.html. [1/7/2020].

Aguadez, E., Buendía, L., Exposito, J., Sanchez, C. (2015). Analysis of school coexistence in multicultural secondary school classrooms. *Educational Research Magazine*. 33(2):303-319.

Allen, M., Jackson, I., Knight, G. (2012). Complicating culturally relevant pedagogy: Unpacking African immigrants' cultural identities. *International Journal of Multicultural Education*. 14(2):1-28.

Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*. 1(2):29-32.

Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*. 66(1):62–70.

Banks, J., McGee, C. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Washington, D.C.: Wiley.

Bennett, M., Bennett, J., Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. *In*: D., Lange M., Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. (pp. 237–270). Greenwich: Information Age Pub.

Bernabe, M. (2012). Pluriculturalism, multiculturalism and interculturalism, necessary knowledge for the teaching exercise. *Humanities Education Magazine*. 11(5):67-76.

Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco, CA: Pearson.

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education.*Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. London: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Zarate, G. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ceron, L., Alvarado, M., Poblete, R., (2017). Teachers' perceptions on the presence of migrant children in schools in Santiago: Challenges for inclusion. *Latin American Journal of Inclusive Education*. 11(2):233-246.

Cortazzi, M., Jin, L. (1999). Cultural Mirrors. Material and Methods in the EFL classroom. Available at: https://itdi.pro/itdihome/advanced_courses_readings/cortazzi.pdf. [2/7/2020].

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Oxford: Heinemann International

Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Escalante, C., Fernandez, D., Gaete, M. (2014). Teaching practice in multicultural contexts: Lessons for education in intercultural teaching competences. *Edu-care Electronic Magazine*. 18(2):71-93.

Faas, D, Hajisoteriou, C., Angelides, P. (2013). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. Intercultural Education in Europe. *British Educational Research Journal*. 40:300-318.

Gajda, J. (2002). *Cultural anthropology. Introduction to the knowledge of culture*. Warsaw: WAIP.

García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: *The case of Spain. Intercultural education*. 16(1):57-68.

Georgogiannis, P. (1995). *Intercultural education*. Athens: Gutenberg.

Golka, M. (2012). *Contemporary civilization and global problems*. Warsaw: Scientific Publishing House.

Grow from Seeds Project. (2019). Context, theoretical approaches and best practices in intercultural education in primary schools. Ireland, Germany & France. http://growfromseeds.eu/wp-content/uploads/2018/10/Grow-from-seeds-ebook.pdf. [10/7/2020]

Hatoss, A. (2004). A model for evaluating textbooks. *Babel*. 39(2):25-32.

Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2014). *Research methods.* Mexico City: McGraw-Hill.

Hughes, J., Camden, A., Yangchen, T. (2016). Rethinking and Updating Demographic Questions: Guidance to Improve Descriptions of Research Samples. *Psi Chi Journal of Psychological Research*. 5(2):138-151.

Huntington, P. (1998). *Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Touchstone.

Hussein, A. (2016). An analysis of textbooks series based on English as International Language. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 5(1):99-103.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In: J., Pride, J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Imbernon, F. (2000). School and multiculturalism. *Educational Thought Magazine*. 26(1):153-171.

Johnson, D., Johnson, R. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Annals of Psychology*. 30(3):841-851.

Kilickaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. *The Internet TESL Journal*. 10 (12):45-59.

Koch, A. (2016). Assessment of socio-demographic sample composition in ESS Round 6. Available at:

https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round6/methods/ESS6_sample_composition_assessment.pdf. [16/8/2020].

Kwieciński, Z. (1995). *Sociopathology of education*. Olecko: Masurian Teachers' University.

Lantolf, P., Thorne, L., Poehner, E. (2015). Sociocultural theory and second language development. In: S., Patton & T., Williams (eds). Theories in second language acquisition: An Introduction (pp: 207-227). NY: Taylor & Francis.

Larzén-Ostermark, E. (2008). The intercultural dimension in EFL-teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52(5): 527-547.

Lewowicki, T. (2000). In search of a model of intercultural education. *In*: T., Lewowicki, E., Ogrodzka-Mazur, & A., Szczurek-Boruta (Eds.), *Intercultural education in Poland and in the world* (pp. 21–35). Katowice: Publishing House of the University of Silesia.

Mayor, F. (2001). *The Future of the World*. New York: Touchstone

Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*. 17(2):143–153.

Nikitorowicz, J. (2009). *Regional and International Education*. Warsaw: WAIP.

Nikitorowicz. J. (2007). Raised sensitizing to otherness in the conditions of multiculturalism. *In*: E. Marynowicz-Hetka (Ed.), *Social Pedagogy. Debate, academic textbook*, (pp. 237–253). Warsaw:Polish Scientific Publishers PWN.

Otlowski, M. (2003). Ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks. *Asian EFL Journal*. 5(2):1–15.

Paige, R., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y., Dejaeghere, J. (2003). Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations.* 27:467-486.

Perreira, M., Kiang, L., Potochnick, S. (2013). Ethnic discrimination: Identifying and intervening in its effects on the education of immigrant children. *In*: E., Grigorenko (Ed.), *U.S. Immigration and education: Culturaland policy issues across the lifespan.* (pp. 137-162). New York: Springer.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Prodromou (1988). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT*. 46:39-50.

Rabczuk, W. (2007). *Educational policy of the European Union. New contexts*. Warsaw: Publishing House of the Higher Pedagogical School TWP.

Rashidi, N., Meihami, H., Gritter, K. (2016). Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries. *Cogent Education*. 3(1):1-17.

Reid, E. (2014). *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Frankfurt: Peter Lang Edition

Reid, E. (2015). Techniques developing intercultural communicative competences in English language lessons. *Social and Behavioral Sciences.* 186:939-943.

Risager, K. (1991). Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies. *In*: D.,Buttjes, M., Byram, M. (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. (pps:181-192).

Sadowski, A. (1999). Controlling multiculturalism. Previous experiences and directions of changes. *In*: J., Nikitorowicz, & M., Sobecki (Eds.), *Intercultural education in the institutional dimension* (pp. 33–42). Warsaw: WAIP.

Said, W. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Vintage Books.

Sánchez, S. (2011). Towards interculturalism through peace culture: An educational perspective. *Humanities Education Magazine*. 1:117- 136.

Sherman, E. (2010). Uncovering cultural bias in EFL textbooks. *Issues in Applied Linguistics.* 18(1):27-53.

Shin, J., Eslami, Z., Chen, W. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*. 24:253-268.

Shrum, L., Glisan, W. (2009). *Teacher's handbook: Contextualized language instructions*. Florence: HeinleCengage Learning.

Sleeter, C. (1991). *Empowerment through multicultural education*. New York: State University of New York Press

Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*. 24(4):382–390.

Szczepański, J. (1970). *Elementary concepts of sociology*. Warsaw: PWN

Tajeddin, Z., Teimournezhad, S. (2015). Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localised ELT textbooks. *The Language Learning Journal*. 43(2):180–193.

Tareva, G. (2011). *Intercultural Approach to Education of Contemporary Linguists. The Problems of Theory, Practice, and Didactics of Translation. Language. Culture. Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor-Mendes, C. (2009). Construction of racial stereotypes in English as a foreign language (EFL) textbooks: Images as discourse. *In*: R., Kubota, A., Lin (Eds.). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education.* (pp. 64–80). London: Routledge.

Tozun, Z. (2012). Global English Language and Culture Teaching in TRNC Secondary EFL Classroom: Teachers' Perceptions and Textbooks. Available at: http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/1843/Tozun.pdf?sequence=1. [14/7/2020].

UNESCO. (1984). *Σχολική Επανένταξη Παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές.* Αθήνα.

Vali, S. (2016). Intercultural Learning in Textbooks. A Comparative Study of English Textbooks at Upper-Secondary School Level in Germany, Iran, the Netherlands, and Sweden. Göttingen: CuvillierVerlag.

Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *In*: T., Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook*. (pp. 519-527). Thousand Oaks: Sage.

Vygotsky, S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

Walzer, M. (1994). *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad.* USA: University of Notre Dame.

Wereszczyńska, K. (2010). A kindergarten teacher educates a child to live in a multicultural society. *In*: K., Denek, A., Kamińska, W., Kojs, & P., Oleśniewicz (Eds.), Education of tomorrow. The process of upbringing at school and outside (pp. 101–116). Warsaw: WAIP.

Wilson, Q. (1993). *The Moral Sense*. New York: Free Press.

Yuen, K.-M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*. 65(4):458–466.

Zurbano, L. (1998). *Foundations of education for peace and coexistence*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Αντωνοπούλου, Ν., Μανάβη, Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Στο Α-Φ. Χριστίδης, Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (253-257).Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Βερβίτης, Ν., Καπουρκατσίδου, Μ. (2008).Η εκπαιδευτική προσέγγιση και το διδακτικό υλικό στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά ημερίδας 10-11/12/2007, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 183-203.

Κεσίδου, Κ. (2008). Διαπολιτισμικήεκπαίδευση: Μιαεισαγωγή. Στο: Δ., Μαυροσκούφης. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. (21-36).

Κουτιβά, Α. (2009). Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων- Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κουφού, Ε., Σκεντερίδου, Χ., Σωτηρίου, Μ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τη σχέση σχολικής επίδοσης και σχολικής προσαρμογής, μαθητών διάφορων εθνικών ομάδων στις πόλεις Ηρακλείου και Αλεξανδρούπολης. Πτυχιακή εργασία. Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Κρήτης.

Μάμαλη, Ε. (2019). Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων και του πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος των Νέων Ελληνικών (Νεοελληνική Γλώσσα & Νεοελληνική Λογοτεχνία) στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: απόψεις φιλολόγων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Β΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δυο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο: Χ., Χατζησωτηρίου, Κ., Ξενοφώντος. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. (80-95).

Μπαλτατζής, Δ., Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. 12ο Διεθνές Συνέδριο - *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση -Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009.

Μπεζάτη, Θ., Θεοδοσοπούλου, Μ. (2015). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Διατίθεται στον διαδικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/139. [21/8/2020].

Μπουγιουκλή, Π. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σάββα, Ε. (2015). Εμείς και οι «άλλοι» - Διαπολιτισμικές διαστάσεις των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας στο δημοτικό. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου..

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., &Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι. Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*. 4:108-129.

Φραγκιουδάκη, Α.(2001).*Η κοινωνική ανισότητα στην Εκπαίδευση*. ΣτοΘ.Δραγώνα,

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο: Χ., Χατζησωτηρίου, Κ., Ξενοφώντος. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. (14-42).

Χατζησωτηρίου, Χ., Ξενοφώντος, Κ. (2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο: πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο: Χ., Χατζησωτηρίου, Κ., Ξενοφώντος. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. (59-79).

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/301047_stoiheia-gia-tin-ekpaideysi-stin-ellada-2019

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/302619_panakribo-moy-metaptyhiako

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/301875_mesa-se-mia-pentaetia-diplasiastike-i-analogia-ton-anapliroton-epi

ΠαράρτημαΑ

Ερωτηματολόγιο

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Θέση

Μόνιμος

Αναπληρωτής

3. Ηλικία

Μέχρι 35 ετών

36-50

Άνω των 50 ετών

4. Έτη υπηρεσίας

Μέχρι 10

11-20 έτη

Πάνω από 20

5. Εκπαίδευση

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

6. Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας

Ναι

Όχι

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Διαφωνώ απόλυτα

2. Διαφωνώ

3.Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ απόλυτα

1. Την υποχρέωση για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί

2 Οι αλλοδαποί, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία

3 Οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς

4 Η βιβλιοθήκη της τάξης θα έπρεπε να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη

5 Τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών

6 Πιστεύετε ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα;

7 Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

8. Τα ελληνικά θα πρέπει να διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος

9 Θα πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία εθίμων και συνηθειών διαφορετικών πολιτισμικών μέσα στην σχολική τάξη

Γ. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό

1. Καθόλου

2. Λίγο

3.Μέτρια

4. Πολύ

5. Πάρα πολύ

1. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

2. Θεωρείτε ότι τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν στους δασκάλους καλύπτουν επαρκώς το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

3. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ειδικά εγχειρίδια για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

4. Οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς;

5. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είναι αναλυτικότερες;

6. Μπορείτε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση που ανήκει η σχολική μονάδα για να λύσετε απορίες και προβλήματα σχετικά με διάφορα θέματα διαπολιτισμικότητας;

7. Αν ναι, θεωρείτε επαρκή την κάλυψη που προσφέρει;

8. Θεωρείτε ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει επαρκείς τίτλους βιβλίων για το θέμα της διαπολιτισμικότητας;

9. Θεωρείτε ότι πρέπει να εμπλουτιστεί το υλικό της;

10. Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό σας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε βίντεο, εικόνες και άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό για να βοηθήσετε τα παιδιά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

11. Θεωρείτε ότι το υλικό αυτό είναι επαρκές;

12. Θεωρείτε ότι θα χρειάζονταν περισσότερη προσοχή στο θέμα της διαπολιτισμικότητας από το Υπουργείο;

13. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είχαν οι σχολικές μονάδες περισσότερους πόρους να απορροφηθούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

14. Θεωρείτε ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ικανά καταρτισμένο στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

15. Παρακαλώ επιλέξτε έναν αριθμό από το 1 έως το 5 ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ότι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου σας καλύπτουν στα παρακάτω αντικείμενα

- Διδακτική της ελληνικής
- Γλωσσικό υπόβαθρο
- Πολιτισμικό υπόβαθρο
- Μοντέλα εκπαίδευσης
- Θέματα ταυτότητας
- Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος
- Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων
- Σχέσεις με γονείς
- Διαχείριση μεικτής τάξης
- Διαχείριση τάξεων υποδοχής
- Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων
- Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής

Παράρτημα Β

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,808	41

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems

,630	9

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,856	26

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,926	12

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach'sAlpha	N ofItems
,567	14

MultipleComparisons

LSD

DependentVariable	(I) Έτη υπηρεσίας	(J) Έτη υπηρεσίας	MeanDifference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% ConfidenceInterval	
						LowerBound	UpperBound
Οι οδηγίες του υπουργείου για το θέμα της διαπολιτισμικότητας σας πληρούν επαρκώς;	Μέχρι 10	11-20 έτη	,428*	,155	,007	,12	,73
		Πάνω από 20	-,004	,233	,987	-,47	,46
	11-20 έτη	Μέχρι 10	-,428*	,155	,007	-,73	-,12
		Πάνω από 20	-,432	,239	,073	-,90	,04
	Πάνω από 20	Μέχρι 10	,004	,233	,987	-,46	,47
		11-20 έτη	,432	,239	,073	-,04	,90
Θέματα ταυτότητας	Μέχρι 10	11-20 έτη	,605*	,201	,003	,21	1,00
		Πάνω από 20	,303	,302	,318	-,30	,90
	11-20 έτη	Μέχρι 10	-,605*	,201	,003	-1,00	-,21
		Πάνω από 20	-,301	,309	,332	-,91	,31
	Πάνω από 20	Μέχρι 10	-,303	,302	,318	-,90	,30
		11-20 έτη	,301	,309	,332	-,31	,91

Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος	Μέχρι 10	11-20 έτη	,389*	,191	,044	,01	,77
		Πάνω από 20	-,236	,287	,413	-,80	,33
	11-20 έτη	Μέχρι 10	-,389*	,191	,044	-,77	-,01
		Πάνω από 20	-,624*	,294	,036	-1,21	-,04
	Πάνω από 20	Μέχρι 10	,236	,287	,413	-,33	,80
		11-20 έτη	,624*	,294	,036	,04	1,21
Σχέσεις με γονείς	Μέχρι 10	11-20 έτη	,555*	,231	,018	,10	1,01
		Πάνω από 20	-,426	,348	,224	-1,12	,26
	11-20 έτη	Μέχρι 10	-,555*	,231	,018	-1,01	-,10
		Πάνω από 20	-,981*	,356	,007	-1,69	-,28
	Πάνω από 20	Μέχρι 10	,426	,348	,224	-,26	1,12
		11-20 έτη	,981*	,356	,007	,28	1,69
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	Μέχρι 10	11-20 έτη	,645*	,212	,003	,23	1,06
		Πάνω από 20	,337	,318	,292	-,29	,97
	11-20 έτη	Μέχρι 10	-,645*	,212	,003	-1,06	-,23

		Πάνω από 20	-,307	,326	,348	-,95	,34
	Πάνω από 20	Μέχρι 10	-,337	,318	,292	-,97	,29
		11-20 έτη	,307	,326	,348	-,34	,95
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	Μέχρι 10	11-20 έτη	,696*	,220	,002	,26	1,13
		Πάνω από 20	,016	,331	,961	-,64	,67
	11-20 έτη	Μέχρι 10	-,696*	,220	,002	-1,13	-,26
		Πάνω από 20	-,680*	,339	,047	-1,35	-,01
	Πάνω από 20	Μέχρι 10	-,016	,331	,961	-,67	,64
		11-20 έτη	,680*	,339	,047	,01	1,35
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής	Μέχρι 10	11-20 έτη	,712*	,223	,002	,27	1,15
		Πάνω από 20	,172	,335	,610	-,49	,84
	11-20 έτη	Μέχρι 10	-,712*	,223	,002	-1,15	-,27
		Πάνω από 20	-,540	,343	,118	-1,22	,14
	Πάνω από 20	Μέχρι 10	-,172	,335	,610	-,84	,49
		11-20 έτη	,540	,343	,118	-,14	1,22

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

MultipleComparisons

LSD

DependentVariable	(I) Εκπαίδευση	(J) Εκπαίδευση	MeanDifference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% ConfidenceInterval	
						LowerBound	UpperBound
Οι αλλοδαποί, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-,057	,243	,815	-,54	,42
		Διδακτορικό	-1,485*	,544	,007	-2,56	-,41
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	,057	,243	,815	-,42	,54
		Διδακτορικό	-1,428*	,533	,008	-2,48	-,37
	Διδακτορικό	Πτυχίο	1,485*	,544	,007	,41	2,56
		Μεταπτυχιακό	1,428*	,533	,008	,37	2,48
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	-,132	,216	,543	-,56	,30
		Διδακτορικό	-1,508*	,485	,002	-2,47	-,55
	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο	,132	,216	,543	-,30	,56
		Διδακτορικό	-1,376*	,475	,005	-2,32	-,43

Διδακτορικό	Πτυχίο	1,508*	,485	,002	,55	2,47
	Μεταπτυχιακό	1,376*	,475	,005	,43	2,32

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Η στατιστικά μη σημαντική επίδραση της επιμόρφωσης

GroupStatistics

	Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Διδακτική της ελληνικής	Ναι	59	3,02	1,210	,158
	Όχι	58	2,81	1,067	,140
Γλωσσικό υπόβαθρο	Ναι	59	2,98	1,182	,154
	Όχι	58	2,71	1,108	,146
Πολιτισμικό υπόβαθρο	Ναι	59	2,76	1,135	,148
	Όχι	58	2,45	1,012	,133
Μοντέλα εκπαίδευσης	Ναι	59	2,86	1,106	,144
	Όχι	58	2,69	,995	,131
Θέματα ταυτότητας	Ναι	59	2,80	1,111	,145
	Όχι	58	2,69	,977	,128
Εφαρμογή αναλυτικού	Ναι	59	3,19	1,042	,136

προγράμματος	Όχι	58	2,95	,907	,119
Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων	Ναι	59	3,15	1,127	,147
	Όχι	58	2,83	,994	,130
Σχέσεις με γονείς	Ναι	59	2,86	1,196	,156
	Όχι	58	2,52	1,203	,158
Διαχείριση μεικτής τάξης	Ναι	59	2,75	1,183	,154
	Όχι	58	2,43	1,171	,154
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	Ναι	59	3,00	1,083	,141
	Όχι	58	2,66	1,101	,145
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	Ναι	59	3,00	1,067	,139
	Όχι	58	2,62	1,211	,159
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής	Ναι	59	3,25	1,060	,138
	Όχι	58	2,91	1,247	,164

IndependentSamplesTest

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	St ErrorDi
Διδακτική της ελληνικής	Equalvariancesassumed	,097	,756	,979	115	,330	,207	
	Equalvariancesnotassumed			,980	113,669	,329	,207	
Γλωσσικό υπόβαθρο	Equalvariancesassumed	,059	,809	1,303	115	,195	,276	
	Equalvariancesnotassumed			1,304	114,749	,195	,276	
Πολιτισμικό υπόβαθρο	Equalvariancesassumed	,716	,399	1,581	115	,117	,314	
	Equalvariancesnotassumed			1,583	113,926	,116	,314	
Μοντέλα εκπαίδευσης	Equalvariancesassumed	1,216	,272	,898	115	,371	,175	
	Equalvariancesnotassumed			,899	114,113	,371	,175	
Θέματα ταυτότητας	Equalvariancesassumed	,553	,459	,553	115	,582	,107	

	Equalvariancesnotassumed			,553	113,614	,581	,107	
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος	Equalvariancesassumed	1,344	,249	1,318	115	,190	,238	
	Equalvariancesnotassumed			1,320	113,339	,190	,238	
Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων	Equalvariancesassumed	,449	,504	1,654	115	,101	,325	
	Equalvariancesnotassumed			1,655	113,676	,101	,325	
Σχέσεις με γονείς	Equalvariancesassumed	,253	,616	1,566	115	,120	,347	
	Equalvariancesnotassumed			1,565	114,937	,120	,347	
Διαχείριση μεικτής τάξης	Equalvariancesassumed	,318	,574	1,446	115	,151	,315	
	Equalvariancesnotassumed			1,446	114,994	,151	,315	
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	Equalvariancesassumed	2,875	,093	1,708	115	,090	,345	
	Equalvariancesnotassumed			1,708	114,867	,090	,345	
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	Equalvariancesassumed	4,742	,031	1,798	115	,075	,379	
	Equalvariancesnotassumed			1,796	112,675	,075	,379	
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής	Equalvariancesassumed	1,134	,289	1,592	115	,114	,340	
	Equalvariancesnotassumed			1,590	111,484	,115	,340	